

Rapport à monsieur le directeur général
de l'enseignement scolaire

Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna

2020-102 – décembre 2020

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des
situations de plurilinguisme mis en place dans les académies
d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna**

Décembre 2020

Laurent BRISSET
Antonella DURAND
Yves BERNABÉ

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

synthèse	1
Liste des préconisations.....	4
Introduction.....	7
1. Prise en compte du plurilinguisme et lien avec l'apprentissage de la langue française	9
1.1. Un contexte général de plurilinguisme, avec des spécificités territoriales.....	9
1.2. Une faible prise en compte des langues maternelles, des publics scolaires et réalités locales	10
1.3. Des conséquences qui peuvent être négatives pour la scolarité et la réussite des élèves	14
1.4. Les différents effets de la prise en compte de la langue régionale ou première à l'École	15
1.4.1. Dans la construction de l'estime de soi et de la relation à l'École.....	15
1.4.2. Sur l'apprentissage de la langue française	16
1.5. Les effets positifs du bilinguisme et d'un enseignement des langues régionales et premières : évaluations des mécanismes d'apprentissage et démarches qui permettent ou facilitent le passage d'une langue (première) à une autre (français)	19
2. Présentation des problématiques propres à chaque territoire	22
2.1. Guyane	22
2.1.1. Situation linguistique : un territoire multilingue	22
2.1.2. Présentation des dispositifs existants : enseignement du créole et ILM (intervenants en langues maternelles)	24
2.2. Mayotte.....	32
2.2.1. Situation linguistique : des langues mahoraises présentes partout, sauf à l'École.....	32
2.2.2. Présentation des dispositifs mis en place à l'école maternelle	35
2.3. Wallis-et-Futuna.....	39
2.3.1. Situation linguistique	39
2.3.2. Présentation des dispositifs existants	40
2.4. Les Antilles françaises (Guadeloupe et Martinique)	41
2.4.1. Guadeloupe : présentation des dispositifs d'enseignement de langue régionale	42
2.4.2. Martinique : présentation des dispositifs d'enseignement de langue régionale	44
2.5. La Réunion.....	47
2.5.1. Situation linguistique	47
2.5.2. Présentation des dispositifs d'enseignement de langue régionale	47
3. Propositions pour un bilinguisme équilibré	48
3.1. En matière de pratiques pédagogiques et didactiques.....	50
3.1.1. Développer une pédagogie bienveillante et des gestes professionnels adaptés au plurilinguisme ...	50
3.1.2. Encourager les approches comparatives des langues.....	53
3.1.3. Tendre vers des enseignements authentiquement linguistiques	54

3.2.	En matière de formation, d'accompagnement, de recrutement et de certification	56
3.2.1.	<i>Agir sur la formation initiale et continue et l'accompagnement</i>	<i>56</i>
3.2.2.	<i>Élargir aux langues régionales et premières la certification et l'option au concours</i>	<i>57</i>
3.3.	En matière d'offre d'enseignement, d'organisation et de gestion des ressources humaines.	58
3.3.1.	<i>Des réponses spécifiques pour les académies de Guyane et de Mayotte</i>	<i>60</i>
3.3.2.	<i>La poursuite des évolutions en cours à Wallis-et-Futuna.....</i>	<i>61</i>
3.4.	En matière de gouvernance et de pilotage	62
3.5.	En matière d'enseignement supérieur et de recherche	63
Conclusion		64
Annexes.....		65

Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d’Outre-mer et à Wallis-et-Futuna¹

1. Présentation générale

Dans les académies d’Outre-mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Mayotte, La Réunion) et au vice-rectorat de Wallis-et-Futuna, les populations sont le plus souvent bilingues ou plurilingues : le français y est soit une langue co-maternelle, avec les créoles (guadeloupéen, guyanais, martiniquais, réunionnais), dans un usage concomitant, soit une langue seconde, à côté de la langue première (langues businenge(e), amérindiennes et hmong en Guyane ; langues shimaore et kibushi à Mayotte ; langues wallisienne et futunienne à Wallis-et-Futuna). Dans ce second cas, le français est souvent découvert à l’école, ce qui rend encore plus importante la scolarisation de tous les enfants à l’école maternelle, tout particulièrement à Mayotte et en Guyane.

Après une longue période où les langues locales n’avaient pas leur place dans le système éducatif, la situation a évolué : elles peuvent désormais y être enseignées, depuis la fin du XX^{ème} siècle, en tant que langues régionales (notamment les créoles, le wallisien et le futunien) ou dans le cadre (par définition éphémère) d’expérimentations et de dispositifs à l’école maternelle, en Guyane (avec les ILM : intervenants en langues maternelles), à Mayotte et à Wallis-et-Futuna. Mais leur usage dans la classe reste un « angle mort » des politiques éducatives de ces territoires, ce qui peut en partie expliquer les résultats scolaires inférieurs obtenus par les élèves ultra-marins, notamment en matière de maîtrise de la langue française. Les études internationales montrent pourtant tout l’intérêt d’une plus grande reconnaissance de ces langues maternelles, tant en matière de construction de l’estime de soi, de relation à l’École et aux apprentissages, qu’en termes d’acquisition de compétences linguistiques, avec des transferts possibles dans l’apprentissage de la langue de scolarisation qu’est le français.

Pour la mission, il apparaît aujourd’hui souhaitable et bénéfique pour les apprentissages de faire une place à toutes les langues maternelles au sein du système éducatif, à la fois pour les cultures qu’elles représentent et comme leviers d’apprentissage, en les considérant comme des langues pouvant être enseignées, tout autant qu’elles peuvent être utilisées pour enseigner. Sur ce point, le rapport aborde les dispositifs mis en place pour favoriser un apprentissage efficace du français prenant appui sur les langues locales ; il fait en particulier le point sur le dispositif des ILM, mis en place en Guyane en 1998, qui a permis des évolutions, mais qui rencontre certaines limites. Pour répondre à la question posée dans la lettre de commande, la mission recommande de ne pas transposer le dispositif des ILM aux autres territoires ultramarins, qui connaissent des situations trop différentes, d’autant que, en Guyane, ces personnels sont en voie de remplacement progressif par des enseignants habilités à enseigner la/en langue première.

De manière générale, elle recommande de développer à l’école maternelle les expériences d’accueil des élèves dans leur langue maternelle, puis à parité avec le français, et d’offrir ensuite des possibilités d’enseignement des langues régionales et premières, notamment à l’école élémentaire, y compris dans le cadre de sections bilingues. Dans l’idéal, cet enseignement doit être assuré par des professeurs des écoles formés et « certifiés » (par extension aux langues régionales et premières de la certification complémentaire actuellement mise en œuvre dans les langues vivantes étrangères) à enseigner la/en langue maternelle. Une feuille de route nationale doit conforter le développement de cet enseignement des langues régionales et premières, en déclinant les politiques à mettre en œuvre, en termes de pédagogie (encourager les approches de comparaison des langues maternelles et du français), de formation (offrir en particulier à tous les enseignants un dispositif d’information et de formation visant à les sensibiliser au plurilinguisme et à la complexité culturelle de ces territoires), d’organisation et de GRH. Par ailleurs, le pilotage académique et les partenariats à construire avec les différents acteurs concernés (collectivités territoriales, Inspé, autres établissements d’enseignement supérieur et de recherche, associations, organismes chargés de la promotion des langues et cultures locales, etc.) doivent permettre d’accompagner, d’évaluer et de développer ces politiques en faveur des langues maternelles.

¹ Sont donc concernés, outre la collectivité d’Outre-mer (COM) de Wallis-et-Futuna et son vice-rectorat, les rectorats suivants : Guadeloupe, Guyane, La Réunion, Martinique, Mayotte, sachant qu’il n’y a pas à proprement parler de langue régionale dans l’archipel de Saint-Pierre et Miquelon (COM), même s’il existe un « parler » local. Le cas particulier de Saint-Martin et Saint-Barthélemy (COM) est évoqué dans le rapport.

2. Présentation des problématiques propres à chaque territoire

Guyane

La Guyane constitue le territoire français qui connaît la plus grande diversité culturelle et linguistique avec une quarantaine de langues qui cohabitent avec le français. Le créole guyanais bénéficie à l'École des dispositions offertes aux langues régionales. Pour les langues premières (businenge(e), amérindiennes, hmong, portugais brésilien), c'est le dispositif des « intervenants en langue maternelle » (ILM) qui est mis en œuvre depuis 1998, sous des noms et statuts différents. L'objectif est d'offrir aux élèves concernés un accueil à l'école préélémentaire dans leur langue maternelle, avec un travail de structuration de cette langue, réalisé en petits groupes. Si les évaluations donnent des résultats positifs, cette mesure atteint cependant certaines limites : elle ne concerne pas tous les élèves locuteurs de ces langues ; l'articulation avec l'enseignant et avec le travail de la classe, est parfois délicate, ce qui amoindrit la cohérence des enseignements ; le dispositif, propre à l'académie, est très dépendant des responsables en place, ce qui a des effets variables sur le financement et sur la politique de recrutement et de formation continue ; enfin, les ILM travaillent sous un statut précaire, avec une reconnaissance de leur professionnalité qu'ils jugent insuffisante. L'académie déploie donc depuis quelques années un double mouvement : une politique de montée en compétences des ILM pour les aider à se présenter aux concours de recrutement des professeurs des écoles, et une autre d'habilitation des enseignants locuteurs, en formation ou en exercice pour assurer un enseignement de/en langue première (en créole, en nenge(e) tongo et en kali'na, et plus récemment en saamaka et en wayampi) dans le cadre de leur classe. Cette évolution, pertinente sur le plan pédagogique et symboliquement forte, doit être encouragée et intégrée dans une réflexion générale sur les démarches d'apprentissage.

Mayotte

À Mayotte, le français n'est pas la langue première de la très grande majorité des habitants qui s'expriment surtout en shimaoré ou en kibushi. À l'école, ces langues restent peu prises en compte. Des expériences ont certes été menées d'enseignement de/en langue première, mais aucune n'est véritablement accompagnée dans la durée. Il en est ainsi pour les deux dispositifs les plus récents, mis en œuvre à l'école maternelle, le premier, intitulé « Éveil aux langues », et le second, appelé « Plurilinguisme ». Dans les deux cas, le protocole initial de mise en œuvre était solide et intéressant, mais il n'a pas été respecté et le dispositif n'a pas été étendu et évalué comme prévu. Des évolutions semblent récemment se dessiner. Ainsi, un groupe de travail sur le plurilinguisme a été installé en octobre 2019, avec l'objectif de préparer les enseignants, les contenus et supports pédagogiques pour une expérience de « petite section bilingue », avec des séances d'éveil aux langues aux classes de moyenne et de grande sections. L'heure doit être maintenant à la structuration d'un cadrage académique et à la mise en place d'une politique menée et accompagnée sur la durée.

Wallis-et-Futuna

Les langues vernaculaires locales, reconnues langues régionales, sont le wallisien et le futunien. À l'école maternelle, un système fonctionne depuis la fin du XX^{ème} siècle avec un accueil dans la langue première et une introduction progressive de la langue nationale. Autrefois assuré par deux institutrices, ce dispositif est progressivement porté par une seule enseignante, locutrice des deux langues. Cette unicité de l'intervention facilite l'entrée des tout-petits dans les apprentissages, le fonctionnement des écoles et la cohérence des enseignements dans la classe. À l'école élémentaire, au collège et au lycée d'État, un enseignement de la langue vernaculaire est proposé et il peut faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat dans les séries générales et technologiques, et bientôt (session 2022) dans la voie professionnelle. Les évolutions en cours doivent être poursuivies pour renforcer la cohérence et la progressivité des enseignements des langues vernaculaires, de l'école maternelle au lycée.

Les Antilles françaises et La Réunion

Dans ces trois territoires, le créole est une langue très présente dans la vie quotidienne, aux côtés du français. Dans le cadre des possibilités réglementairement offertes aux langues vivantes en général et aux langues régionales en particulier, un enseignement est proposé à l'école primaire, au collège et au lycée, avec quelques sections bilingues, peu nombreuses. Cependant, la dynamique dans la société et à l'École est variable selon les académies. En Guadeloupe, où la langue créole connaît la plus grande vitalité, l'enseignement est soutenu par un large consensus. En Martinique, l'offre d'un enseignement de créole est encore peu développée. C'est encore plus le cas à La Réunion, où les réticences restent importantes à son encontre, tout comme les enjeux politiques qui lui sont associés.

Liste des préconisations

S'agissant de la prise en compte des langues maternelles à l'École dans les territoires d'Outre-mer, il est temps désormais de dépasser les enjeux culturels et politiques, à fort poids symbolique, et de privilégier l'intérêt des élèves, en considérant cette question comme une opportunité dont le traitement est éminemment et essentiellement pédagogique. L'objectif de ces recommandations est de viser un plurilinguisme équilibré et apaisé.

Dispositions générales

Recommandation n° 1 : Développer, à l'école maternelle, les expériences d'accueil des élèves dans leur langue maternelle, puis à parité avec le français, dans un objectif d'apprentissage de l'oral et de l'écrit dans les deux langues. Des possibilités d'enseignement des langues régionales et premières doivent être ensuite proposées, notamment à l'école élémentaire, y compris dans le cadre de sections bilingues. Les objectifs et les dispositifs concernés doivent être explicitement présentés dans le projet académique, sous la forme d'un axe spécifique.

Recommandation n° 2 : Élaborer une feuille de route nationale pour le développement de l'enseignement des langues régionales et premières, en déclinant précisément les politiques à mettre en œuvre, en termes pédagogiques, de formation, de certification, d'organisation, de GRH, de gouvernance et d'évaluation des différents dispositifs.

S'agissant plus particulièrement des langues premières qui ne sont pas actuellement inscrites dans la liste des langues régionales (les langues businenge(e), amérindiennes, hmong, shimaoré et kibushi), deux scénarios doivent être étudiés, dans le cadre d'une réflexion associant l'administration centrale, les rectorats concernés et l'IGÉSR :

- leur intégration dans la liste des langues régionales, tout en prenant en compte leurs particularités (langue première, niveau de codification et de structuration de la langue, existence d'un corpus littéraire, mise à disposition de ressources et d'outils, enseignement à l'université, etc.) ;
- la création d'une nouvelle catégorie, s'appuyant sur ces spécificités, permettant la définition d'un cadre national général et l'inscription dans le temps des politiques en faveur de l'enseignement de ces langues et de leur prise en compte dans les autres enseignements.

Politiques éducatives

Recommandation n° 3 : Offrir à tous les enseignants affectés en Outre-mer, en amont de la rentrée scolaire, un dispositif conséquent d'accueil (avec journées d'information et de formation, et livret d'accueil), visant à les sensibiliser au plurilinguisme et à la diversité linguistique et culturelle, comme le propose le *Livre bleu outremer*². Ce dispositif devra intégrer des modules obligatoires et facultatifs d'initiation au FLE / FLS, et à l'approche comparative des langues.

Recommandation n° 4 : Encourager les approches simples de comparaison des langues dans leurs fonctionnements lexicaux, grammaticaux, phonétiques, syntaxiques, etc. et s'appuyer sur la structuration orale et écrite de la langue maternelle pour faciliter l'apprentissage de la langue française. Dans le cas particulier des langues créoles, ce travail visera à faire prendre conscience aux élèves de la langue qu'ils pratiquent, tout en mettant en évidence les différences entre le créole et le français.

Recommandation n° 5 : Organiser, aux niveaux national et déconcentrés, le recensement des gestes professionnels et des pratiques pédagogiques et didactiques adaptés au plurilinguisme (en matière de climat scolaire, d'évaluation, de la gestion de la classe, d'enseignement explicite, de pédagogies actives, etc.) et leur mise à disposition de tous les enseignants, dans le respect de leur liberté pédagogique. Un soin particulier est notamment à porter en matière de ressources et d'évaluation, en partant de l'environnement connu des élèves pour aller vers une ouverture progressive au monde. Au-delà, un véritable enseignement de l'oral doit être mis en pratique par les enseignants de tous niveaux et de toutes les disciplines.

² « Pour aider les enseignants à adapter leur enseignement au contexte linguistique, chaque territoire concerné mettra en place des formations et outils pédagogiques spécifiques à compter de la rentrée 2019. »

Recommandation n° 6 : Axer la formation initiale et continue des enseignants de/en langues régionales et premières sur l'acquisition d'une connaissance objectivée des réalités linguistiques et culturelles de leur territoire, ainsi que sur le développement de leur autonomie pédagogique et de leur réflexion didactique. En complément, il convient d'encourager, dans les écoles et établissements, le travail en collaboration avec leurs collègues de français et de langues vivantes étrangères (LVE). L'élaboration d'un texte montrant les possibilités d'exploitation pédagogique de la présence des cultures régionales dans l'enseignement du français et de celle du français dans l'enseignement des langues régionales pourrait faciliter ces partenariats.

Recommandation n° 7 : Élever le niveau d'exigence des enseignants de/en langues régionales et premières, notamment en matière didactique : prioriser, pour les élèves, l'acquisition de compétences, proposer assez tôt des tâches de plus en plus complexes, travailler sur les divers registres des langues, encourager la mise en activité et l'expression des élèves, etc.

Recommandation n° 8 : Étendre le dispositif de certification complémentaire actuellement mis en œuvre pour les LVE aux langues régionales et premières, en priorité pour les PE, dans le droit fil d'une proposition du *Livre bleu outremer*³, afin de remplacer les dispositifs académiques existants dans les territoires concernés. Cette disposition devra être complétée par l'examen de l'élargissement des possibilités de présenter une option langue régionale et première au concours de recrutement des professeurs des écoles.

La mission recommande donc de ne pas transposer le dispositif des « intervenants en langue maternelle » (ILM) aux autres territoires ultramarins, aux situations trop différentes, d'autant que, en Guyane, ces personnels sont en voie de remplacement progressif par des enseignants habilités à enseigner la/en langue première. Cette solution de l'enseignant formé et « certifié » permet l'extension de la mesure à un nombre plus important d'élèves, la simplification du pilotage de proximité et l'unicité de l'enseignement, à condition que chacune des langues utilisées en classe soit, à chaque fois et à chaque instant, bien identifiée.

Recommandation n° 9 : En complément des mesures déjà présentées, fixer comme priorité, pour les académies de Guyane et de Mayotte, l'objectif d'accueillir à l'école maternelle la totalité des élèves de plus de trois ans, dans le droit fil de la loi pour une École de la confiance, d'autant que la scolarisation constitue la première et la principale opportunité d'acquérir des compétences dans la langue française pour la majorité d'entre eux.

Pilotage et soutien

Recommandation n° 10 : Prévoir, pour les expérimentations et dispositifs d'enseignement des langues régionales et premières, un suivi administratif et un dispositif d'évaluation, simple et robuste, élaboré en partenariat avec des chercheurs (suivi de cohortes, résultats aux évaluations nationales, etc.), afin d'apprécier la qualité des apprentissages linguistiques dans la langue locale et en français.

Recommandation n° 11 : S'appuyer, pour le pilotage et l'accompagnement des équipes pédagogiques, sur un binôme composé d'un inspecteur du premier degré et d'un autre du second degré, travaillant de concert, afin d'assurer la cohérence des enseignements de l'école maternelle aux lycées.

Recommandation n° 12 : Travailler en partenariat avec les collectivités territoriales, les autres acteurs locaux (associations, Inspé, autres établissements d'enseignement supérieur et de recherche, etc.) et, dans l'idéal, avec une organisation scientifique, coutumière ou administrative (académie des langues, agence, direction, office public, maison du patrimoine, conseil, conservatoire, etc.), chargée *a minima* de la promotion et du développement des langues et cultures locales.

Recommandation n° 13 : Développer les filières d'étude et d'enseignement des langues régionales et premières à l'université et notamment les masters MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) dans les Inspé, ainsi que les dispositifs d'accompagnement et d'encouragement des étudiants intéressés.

³ « Le dispositif de certification des professeurs à enseigner en langue maternelle, mis en place en Guyane dans le cursus de formation des professeurs des écoles, sera étendu dans les territoires concernés par le plurilinguisme ».

Recommandation n° 14 : Encourager les travaux de recherche axés sur l'évaluation des dispositifs existants et sur les démarches pédagogiques et modèles didactiques les plus adaptés en matière d'enseignement en/des langues régionales et premières, mais aussi de prise en compte du plurilinguisme dans toutes les classes.

Introduction

« La langue est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté. » Ferdinand de Saussure, linguiste.

Pendant très longtemps, spécificité de « l'intégration à la française », les discours institutionnels ont favorisé la langue française et interdit puis déconseillé le recours aux langues maternelles (cf. annexe 1 : définitions), conduisant de fait à une séparation de ces langues et surtout à une dévalorisation des secondes. Cela s'est notamment traduit au sein de l'École, dans les instructions officielles, dans les actions de formation et dans les discours des responsables ministériels et académiques, des corps d'inspection, etc., où tout était fait comme si tous les enfants arrivant à l'école maternelle parlaient français à la maison, au sein de leur famille. Dans les territoires d'Outre-mer⁴, qui connaissent une situation de bilinguisme ou de multilinguisme, cette position de principe ignorait que la plupart des élèves avaient déjà une autre langue de communication, une langue maternelle, parfois la seule, celle de leurs parents, de leur communauté, de leur histoire et de leur culture.

Après cette longue période où le français devait être « seul présent à l'école », avec des résultats globalement décevants sur la qualité de sa maîtrise, notre système éducatif s'est ouvert progressivement, depuis les années 1970-1980, aux langues maternelles⁵, prenant en compte deux grands types de préoccupations. Il s'agissait d'abord de répondre à une demande, légitime, de reconnaissance de cultures souvent anciennes, dans un contexte d'une baisse de la pratique des langues régionales en France, au profit du français, constaté par différentes études, notamment celles de l'INSEE. Dans les territoires qui nous intéressent ici, certaines langues amérindiennes sont ainsi en danger, menacées faute de transmission intergénérationnelle. Des textes internationaux, sans force exécutoire, évoquent d'ailleurs l'importance patrimoniale et culturelle des langues⁶. Plus récemment, un deuxième objectif, s'appuyant sur les acquis de la recherche montrant l'intérêt d'une prise en compte dans l'enseignement du multilinguisme, a été de faciliter l'intégration et à la réussite à l'École. En effet, si dès la petite enfance, la sensibilisation à plusieurs langues peut enrichir la « palette linguistique » de tout élève, l'apprentissage d'une langue seconde et notamment de la langue française peut s'appuyer sur la structuration d'une langue première. Or, la maîtrise du français, langue nationale, est une condition de réussite scolaire et donc d'insertion citoyenne, économique et sociale pour tout élève, tout autant qu'elle participe à l'ouverture au monde de l'élève, qu'il habite au fin fond de la forêt amazonienne, aux antipodes ou en métropole. À cette aune, les difficultés rencontrées par nombre d'élèves ultramarins dans la langue nationale, tout au long de la scolarité, amènent à s'interroger sur les politiques linguistiques et pédagogiques menées depuis des lustres dans l'École en Outre-mer. En effet, au-delà de la faiblesse du développement économique et de la précarité dans laquelle vit une grande partie des populations concernées, ces lacunes peuvent en effet expliquer en partie un échec scolaire, un décrochage et un illettrisme plus important qu'en métropole.

À l'heure actuelle, les langues maternelles sont prises en compte de diverses manières, avec des traductions variées, en nature et en importance, dont certaines seulement sont inscrites dans le code de l'éducation. Une présentation de ces dispositifs a été réalisée à l'occasion des *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer* qui se sont tenus à Cayenne du 14 au 18 décembre 2011⁷. Cependant, la question de l'utilisation de la langue maternelle dans la classe, dans l'enseignement et surtout au regard de l'apprentissage de la langue française, souffre d'un certain flou, d'un entre-deux, voire d'un non-dit qui ne profitent ni aux langues concernées, ni au français, ni au plurilinguisme lui-même. C'est un véritable « angle mort » de l'enseignement dans ces terres ultramarines, qui peut expliquer pour partie des résultats en matière de réussite scolaire inférieurs à ceux de la métropole. D'ailleurs, le *Livre bleu outremer*, remis au Président de la République

⁴ L'annexe 2 en fait une rapide présentation.

⁵ Pour les entendre, le site *Atlas sonore des langues régionales de France* : <https://atlas.limsi.fr/?tab=map> propose une fable d'Ésope qui peut être écoutée et lue en français (en cliquant sur Paris) et en langues régionales (en cliquant sur les différents points de la carte). On peut y retrouver les créoles et de nombreuses langues des Outre-mer.

⁶ Le préambule de la Convention de l'Unesco de 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles affirme que « la diversité linguistique est un élément fondamental de la diversité culturelle ». Et la Convention de l'Unesco de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel prévoit explicitement les langues dans le périmètre de contenus pour lesquels les pays signataires s'engagent à prendre les mesures nécessaires à leur sauvegarde.

⁷ Les prochaines devraient avoir lieu à l'automne 2021 à La Réunion.

le 28 juin 2018, suite aux Assises des Outre-mer, évoque ce problème :

« Cette situation doit être appréhendée à l'aune du plurilinguisme. Pour un grand nombre d'enfants scolarisés parlant une langue dans le cadre familial et social proche, le français constitue une seconde langue dans le cadre scolaire, ce qui nécessite des adaptations du système d'enseignement ».

Ce *Livre bleu outremer* reconnaît donc le droit à tout enfant d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, et la nécessité d'offrir un cadre institutionnel à ces apprentissages. Le document recommande aussi de prendre en compte le plurilinguisme dans les apprentissages, en ajoutant :

« Pour aider les enseignants à adapter leur enseignement au contexte linguistique, chaque territoire concerné mettra en place des formations et outils pédagogiques spécifiques à compter de la rentrée 2019. Le dispositif de certification des professeurs à enseigner en langue maternelle, mis en place en Guyane dans le cursus de formation des professeurs des écoles, sera étendu dans les territoires concernés par le plurilinguisme. Le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM) de Guyane (dont les moyens ont été doublés dans le cadre de l'Accord de Guyane), sera évalué afin d'être transposé dans les territoires ultramarins concernés par le plurilinguisme ».

Par lettre en date du 21 juillet 2019, Jean-Marc Huart, alors directeur général de l'enseignement scolaire, a demandé à Caroline Pascal, devenue cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, « une évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer, à Mayotte⁸ et à Wallis-et-Futuna⁹. » Plus loin, il est précisé :

« Cette mission d'évaluation portera d'abord sur le dispositif emblématique des ILM développé dans l'académie de Guyane depuis plus de vingt ans. Elle sera étendue aux dispositifs similaires mis en place dans d'autres territoires, comme ceux intitulés "Plurilinguisme" et "Éveil aux langues" à Mayotte, ou aux classes bilingues qui ont été ouvertes. [...] La mission, par-delà les différences et les variations dans les situations linguistiques et socioculturelles des territoires ultramarins, s'efforcera de dégager les grands principes organisationnels et pédagogiques qui paraissent les plus efficaces pour s'appuyer sur les compétences linguistiques des élèves dans leur langue maternelle au service de l'apprentissage du français, pour favoriser les liens entre les langues parlées sur un même territoire, et pour valoriser les cultures portées par les langues maternelles des élèves au profit de leur réussite scolaire. Elle formulera des préconisations et des recommandations ».

Maintenant que les débats sur les langues régionales et premières bénéficient d'un climat plus serein et que semblent dépasser de bien anciennes querelles, il est temps de faire progresser une réflexion basée uniquement sur l'intérêt des élèves. La mission, sur la base d'une réflexion éducative et pédagogique, recommande donc d'avancer :

- en matière de reconnaissance de l'égale dignité des langues, et donc des identités au sein de la nation française. Les pouvoirs publics ont une responsabilité vis-à-vis des langues locales, à la fois de préservation patrimoniale et d'inclusion des populations concernées, notamment des jeunes, dans la communauté nationale ;
- en termes de stratégie cohérente et efficace d'initiation linguistique et d'apprentissage de ces langues et de la langue française, langue de scolarisation et d'insertion citoyenne, économique et sociale, mais aussi parfois langue de communication indispensable entre les différentes communautés de locuteurs.

Pour cela, il est crucial de savoir comment s'appuyer sur les compétences linguistiques (la langue comme outil de communication et vecteur d'une culture) des élèves acquises dans leur langue maternelle ou co-maternelle, qu'elle soit à base lexicale française ou pas, et comment les développer, à la fois pour reconnaître et faire vivre les cultures régionales, et favoriser un apprentissage plus efficace de la langue française ; pour ce faire, le rapport s'inscrit résolument dans une perspective, profondément éducative et pédagogique, de

⁸ Depuis le 1^{er} janvier 2020, Mayotte, de vice-rectorat, est devenue une académie, dotée d'un rectorat.

⁹ Ces territoires représentent environ 3 % de la population française (cf. annexe 5). La Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie ne sont pas concernées, notamment car ces deux collectivités d'Outre-mer à statut particulier ont de larges compétences en matière éducative.

bilinguisme additif, recherchant le développement de la langue maternelle et celui de la langue française, et posant leur complémentarité comme axiome.

Pour cela, la mission a d'abord réalisé un examen de la problématique, s'appuyant sur l'état de la recherche et sur les observations des inspecteurs généraux dans les territoires concernés. Dans un deuxième temps, elle a procédé à l'étude de la situation et des dispositifs existants dans les différents territoires ultra-marins concernés. Enfin, la mission a recensé de manière exhaustive, en l'absence de synthèse existante sur ces problématiques de prise en compte du plurilinguisme et de son rapport avec l'apprentissage du français, les réponses possibles à ces défis pour l'École de la République.

1. Prise en compte du plurilinguisme et lien avec l'apprentissage de la langue française

Dans le contexte ultramarin, trois types de critères distinguent entre elles les langues maternelles des Outre-mer. Tout d'abord, si toutes celles présentées ici sont des langues maternelles, une partie d'entre elles partage ce statut avec le français (cf. annexe 3). Ensuite, certaines sont à base lexicale française et d'autres pas (cf. annexe 4). Enfin, certaines bénéficient de dispositions liées aux langues et cultures régionales (LCR), puis aux langues vivantes régionales (LVR), d'autres pas ou pas encore (cf. annexe 5).

1.1. Un contexte général de plurilinguisme, avec des spécificités territoriales

Les sociétés présentes dans les territoires d'Outre-mer vivent dans un contexte bilingue ou multilingue, le français, langue officielle de la République et langue de scolarisation, côtoyant une langue maternelle ou partageant avec elle ce statut, ce qui est notamment le cas pour les créoles (guadeloupéen, guyanais, martiniquais, réunionnais). Par ailleurs, si toutes les langues ultramarines sont de tradition orale, les créoles ont la particularité d'être des langues à base lexicale française, même s'ils ne font pas l'objet d'une intercompréhension immédiate avec la langue nationale. Et si les créoles présentent des caractéristiques spécifiques à chaque territoire, ils ont pour point commun d'être très utilisés dans la vie courante, même si on y passe souvent de façon non contrôlée du créole au français, et inversement, créant ainsi une forme d'interlecte, ce qui ne va pas sans compliquer la tâche de l'École. Les autres langues ultramarines (langues amérindiennes, businenge(e) et hmong en Guyane, shimaoré et kibushi à Mayotte, wallisien et futunien à Wallis-et-Futuna) ne sont pas à base lexicale française ; en outre, dans les communautés concernées, le français est très souvent une langue seconde, qui sera apprise à l'école, même si la situation évolue un peu, surtout dans les milieux favorisés et urbains. Or, ces langues se différencient du français au niveau phonétique, morphologique et syntaxique, ce qui est susceptible de déstabiliser les enfants, habitués à un système linguistique et aussi à une représentation du monde différents.

Dernière distinction entre les langues ultramarines : si toutes sont des « langues de France » pour le ministère en charge de la culture, leur positionnement dans l'éducation nationale est variable, puisque certaines y bénéficient des dispositions accordées aux langues régionales, d'autres pas. En effet, des langues régionales ont vu leur place peu à peu reconnue jusqu'à être inscrites dans le code de l'éducation : « *Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage* ». Cet enseignement peut prendre deux formes : un enseignement de la langue et de la culture régionales, et un enseignement bilingue en français-langue régionale. Il peut être suivi à l'école, au collège et au lycée, même si, au fil du parcours de l'élève, la concurrence est de plus en plus rude avec les autres langues et enseignements facultatifs. Ces dispositions s'appliquent au(x) créole(s), au tahitien, aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, paicî, a'jië), au wallisien et au futunien, même si cela s'est fait avec retard par rapport à d'autres régions métropolitaines où la pratique de la langue régionale est moins ancrée et où cet enseignement s'adresse à des élèves dont le français est la langue première, ce qui n'est pas majoritairement le cas dans les Outre-mer. Cependant, dans les territoires créolophones, alors que la vie quotidienne accorde une place très importante au bilinguisme, l'enseignement bilingue à parité horaire y est moins développé que dans certaines régions de métropole, et, en outre, ce bilinguisme est insuffisamment interrogé et travaillé dans les classes. De fait, l'enseignement des langues régionales reste un enseignement jeune, dont la structuration reste à conforter sur le plan didactique.

Ce dispositif laisse cependant de côté les autres langues maternelles des Outre-mer, tout particulièrement en Guyane et à Mayotte. Des raisons peuvent expliquer cette différence de traitement, au regard de critères plus ou moins explicitement évoqués : nombre de locuteurs, existence ou pas d'une transcription écrite stabilisée et normée mais aussi d'un corpus littéraire, disponibilité de ressources, nécessité de moyens supplémentaires, etc., sachant que la décision finale d'inscription sur la liste des langues régionales reste essentiellement politique. Cette situation « à géométrie variable », établit, selon le ressenti de certains, une forme de hiérarchie entre les langues des élèves. En l'absence de cette inscription des langues premières dans cette liste, des dispositifs locaux ont cependant été développés, depuis plus de vingt ans pour les plus anciens, en Guyane (avec les intervenants en langues maternelles ou ILM) et à Mayotte (avec des expérimentations, dont les plus récentes s'intitulent « Plurilinguisme » et « Éveil aux langues »). Ils ont pour point commun de trouver leurs racines à la fin des années 1990 ou au début des années 2000, pour lutter contre l'échec scolaire, et d'avoir été mis en place essentiellement à l'école maternelle, pour accueillir dans leur langue première des élèves qui ne parlaient pas ou peu le français. Wallis-et-Futuna se trouve dans une position intermédiaire, avec des langues inscrites dans la liste des langues régionales mais avec un dispositif très spécifique à l'école maternelle, avec un enseignement majoritairement en langue vernaculaire en petite section et une utilisation progressive du français. Pourtant, dans tous ces contextes territoriaux et linguistiques, si l'apprentissage et la maîtrise de la langue française demeurent un objectif primordial pour la réussite scolaire et l'insertion professionnelle, sociale et citoyenne, le plurilinguisme reste peu pris en compte.

1.2. Une faible prise en compte des langues maternelles, des publics scolaires et réalités locales

Dans ce contexte multilingue, 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. Le statut des deux types de langues n'est pourtant pas le même, d'où une situation de diglossie, avec un conflit patent entre leur langue première et le français, langue dont la maîtrise est entourée du prestige social et d'autres bénéfices symboliques. Cela induit des difficultés liées aux différences de systèmes linguistiques, présentant des proximités ou, à l'inverse, de grandes divergences du point de vue phonétique, morphologique et syntaxique, entre le français et les langues parlées dans les territoires d'Outre-mer, voire des tensions induites par les politiques linguistiques locales et le degré de reconnaissance de ces langues dans l'éducation nationale. Cette situation est largement le fruit de l'histoire. Pendant longtemps, le français devant demeurer la seule langue de l'École (de l'administration, de la justice, des médias, etc.), les langues maternelles ont été interdites dans les classes. Même si ce n'est plus le cas et que peuvent désormais exister des enseignements de langues régionales et premières (ce qui leur accorde une forme de reconnaissance, mais de fait une place limitée en termes horaires), la question de l'utilisation ou pas des langues maternelles en classe (et comment ?) reste, de fait, un angle mort sur la plan administratif, pédagogique et didactique ; alors que les cours de récréations et les couloirs des écoles, collèges et lycées bruissent de toutes les langues, y compris des langues maternelles, cette question de leur utilisation en classe reste un *no man's land* qui renvoie trop souvent à l'enseignant la responsabilité d'y recourir ou non, avec parfois la peur que l'inspecteur n'y soit défavorable, comme des inspecteurs généraux, en mission notamment à Mayotte et en Guyane, ont pu le constater à plusieurs reprises.

Certains, en effet, ont rapporté que, en dehors des dispositifs existants, la plupart des enseignants ne savaient pas dans quelle mesure ils pouvaient, voire devaient utiliser la ou les langues premières dans leur enseignement, que ce soit à l'école primaire ou plus tard, au collège et au lycée. Ainsi, en particulier dans le premier degré, il a été rapporté que des IEN ne tenaient pas tous le même discours sur la question. À Mayotte, par exemple, des témoignages d'IERM¹⁰ soulignaient que « *certaines de leurs inspecteurs leur recommandaient vivement de proscrire totalement les langues de Mayotte de leur pratique en classe. De la même façon, d'autres professeurs, autrefois contractuels, ont rappelé que, dans un passé encore récent et antérieur à 2014, la politique du vice-rectorat prônait le bannissement total, à l'école, des langues de Mayotte*¹¹ ».

¹⁰ Instituteurs d'État recrutés à Mayotte.

¹¹ Rapport DOM-COM n° 017-16, *Mission sur la maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte*, août 2016.

Face au principe « tout français », il peut certes y avoir quelques entorses : à Mayotte, à Wallis-et-Futuna comme en Guyane, des inspecteurs généraux ont observé que le recours à une langue première pouvait être ponctuellement pratiqué en cas de besoin, par l'enseignant (l'ATSEM, l'AESH, le surveillant, etc.), quand il est locuteur, ou par un autre élève, pour expliquer un mot, une idée, un concept ou une tâche, mais a-t-il été souvent précisé, de manière presque clandestine. Remarquons aussi que cette utilisation presque subreptice fait courir le risque que les élèves assimilent l'usage de la langue vernaculaire à ces seuls moments de difficulté. Un autre effet pervers apparaît quand la traduction devient systématique, voire modélisée : l'élève attend alors qu'on traduise et ne fait plus l'effort d'apprendre le français. C'est d'ailleurs pourquoi il semble indiqué d'introduire dans l'enseignement l'apprentissage organisé du passage d'une langue à l'autre.

Au mieux, il arrive donc que des enseignants utilisent une langue première pour mieux se faire comprendre, mais rarement pour engager un travail de structuration de cette langue et de comparaison utile à l'apprentissage de la langue française. Des chercheurs confirment ces observations ; comme l'écrivaient Sophie Alby et Isabelle Léglise en 2014 pour la Guyane¹² :

« Si l'éveil aux langues et au langage commence en Guyane à trouver sa place dans le cadre de quelques expérimentations menées en collaboration entre enseignants et chercheurs, la question de la didactisation des alternances n'en est qu'au stade de la réflexion chez des chercheurs en sociodidactique. En effet, les exemples d'alternances codifiés en salle de classe que nous avons présentés ci-dessus restent spontanés et non formalisés, et il serait nécessaire de pouvoir les amener à un stade plus didactisé ».

Tous les inspecteurs généraux en mission dans ces territoires ont constaté, plus généralement, une prise en compte faible ou relativement récente des spécificités de ces territoires et des singularités linguistiques de leurs élèves. Les raisons qui expliquent cet état de fait sont nombreuses. La première d'entre elles est l'absence de discours officiel ou de consignes précises, tant au plan national qu'académique, sur l'intérêt à prendre en compte les langues maternelles (hors de l'enseignement en langues régionales ou premières qui peut être proposé), y compris pour contribuer à l'apprentissage de la langue française, comme cela est pourtant inscrit dans les textes officiels depuis des décennies.

Concomitamment, il faut avoir conscience que de fortes réticences peuvent s'exprimer à l'égard des langues maternelles, et de leur légitimité à l'École, chez des élèves et leurs parents, mais aussi au sein du corps enseignant. Il est en effet utile de préciser que, surtout en Guyane et à Mayotte, 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 plus, quand on examine de plus près le cas des enseignants originaires de ces territoires (très majoritaires dans le premier degré), on peut observer que, s'ils ont l'avantage de bien connaître leur lieu d'exercice, son environnement, sa culture, et d'en maîtriser des langues – le français bien entendu, mais très souvent une langue vernaculaire – cela n'en fait pas d'eux automatiquement des enseignants ou des professionnels capables d'adopter une démarche réflexive sur les conséquences pédagogiques et didactiques de cette situation. Par ailleurs, ces professeurs peuvent avoir des rapports divers à leur langue maternelle et à celle des élèves. Si quelques-uns la valorisent, beaucoup éprouvent des résistances à son usage, de natures diverses, mais qui sont souvent le fruit de l'histoire. Ainsi, dans les territoires qui ont connu l'esclavage, le créole est resté longtemps associé à la servitude, puis à la pauvreté, et donc perçu comme un obstacle à l'émancipation, puis à la promotion sociale. Plus généralement, certaines réticences s'expliquent par une forme de fidélité envers l'école de la République ou s'appuient sur le parcours scolaire et universitaire de l'enseignant qui n'a connu que le français ou presque. Pour d'autres enseignants, il reste la croyance ou la crainte que la pratique d'une langue première ne constitue un frein et finalement ne nuise à l'apprentissage du français ou à la réussite scolaire et professionnelle¹³. De manière générale, la méfiance à l'égard du bilinguisme est ancienne et les idées reçues et les stéréotypes sont nombreux (difficulté d'apprendre deux langues en même temps ; risque de confusion, de surcharge cognitive ; enfermement dans la culture ; le monolinguisme en français constitue la

¹² Sophie Alby, Isabelle Léglise, *Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane*, In NOCUS I., VERNAUDON J., PAIA M., *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 245-268.

¹³ En Guyane, s'est propagée un temps l'opinion qu'user de la langue première à l'école visait à empêcher d'évoluer les Businenge(e) et Amérindiens.

norme, le bilinguisme l'exception, etc.¹⁴). Cette idée de séparation des langues, et de respect d'un strict cloisonnement entre elles, est donc très répandue et se retrouve dans les pratiques majoritairement décrites et observées, jusqu'à l'interdiction de l'utilisation d'une autre langue que le français.

Ces comportements concernent aussi les professeurs métropolitains (souvent plus nombreux dans le secondaire, notamment en Guyane, à Mayotte et à Wallis-et-Futuna) ; même si certains ont déjà une expérience d'enseignement en Outre-mer, beaucoup ont tendance à y enseigner comme partout ailleurs en France, sans véritablement prendre en compte le caractère spécifique de leurs élèves, utilisant souvent des démarches et références importées de métropole, qui ne correspondent que partiellement à l'univers familier de leurs élèves¹⁵. À cela peut s'ajouter le sentiment confus et trompeur d'incarner la France, la norme de la réussite. D'ailleurs, lorsqu'on en fait la remarque à certains enseignants, une réponse souvent entendue est que la mission de l'École consiste à ouvrir les élèves sur l'extérieur et non à les laisser « enfermés » dans leur univers, sans vraiment imaginer que l'ouverture au monde puisse se faire de manière progressive¹⁶.

D'ailleurs, une difficulté propre aux territoires de l'Outre-mer est due aux contenus d'enseignement, aux manuels scolaires et aux ressources pédagogiques nationales, qui renvoient majoritairement au contexte ou à des références culturelles de la métropole ; de ce fait, des éléments des programmes ne correspondent pas du tout à l'environnement local, ainsi qu'aux réalités vécues quotidiennement par les élèves de ces territoires ultramarins. Deux champs disciplinaires du secondaire peuvent cependant voir leurs programmes « adaptés » ou plutôt « contextualisés » : l'histoire - géographie - éducation civique et les sciences de la vie et de la Terre¹⁷. *A contrario*, il serait d'ailleurs positif que les programmes nationaux fassent une place plus importante aux Outre-mer et à leurs spécificités, leurs problématiques et leurs richesses, ne serait-ce que pour éprouver ce qui constitue de vraies différences. Entrent aussi dans cette catégorie des contextes ultramarins insuffisamment pris en compte des exercices de manuels, des épreuves d'examens ou même des tests des évaluations nationales : des exemples observés par les inspecteurs généraux dans les classes de CP, CE1, sixième et seconde évoquent les TGV, les sports d'hiver, les quatre saisons, les moufles, la différence entre évier et lavabo, le recyclage de bouteilles vides, le tigre (qui désigne souvent le jaguar en Guyane), etc., d'autres à l'école élémentaire demandent à des élèves de trouver la représentation du mot « coude » [kud] et proposent aux élèves des vignettes montrant la partie du bras, mais aussi, source de confusion phonétique avec le geste qui, en créole, désigne le geste de coudre. De fait, cela déstabilise et désavantage certains élèves, comme des inspecteurs généraux ont pu le constater. Là encore, il faudrait veiller à l'équilibre et à la progressivité dans l'ouverture au monde, surtout quand il est loin de leurs références quotidiennes.

De plus, notamment en Guyane, à Mayotte et à Wallis-et-Futuna, les enseignants métropolitains ne connaissent pas, parfois dans l'immense majorité des cas, la ou les langues premières de leur public scolaire et n'ont pas toujours véritablement réfléchi au caractère plurilingue de leurs élèves, à l'utilisation qui pourrait être faite de leurs connaissances linguistiques et à l'influence même que ces dernières pouvaient avoir sur les apprentissages et, par ricochet, sur leur pratique professionnelle. Ainsi, trop d'enseignants font comme si leurs élèves avaient, comme en métropole, la langue nationale comme langue maternelle, parlaient français chez eux, alors que ce n'est qu'en partie vrai pour les populations créolophones et certains Tahitiens, et pas du tout ou presque pour les autres ultramarins. L'enjeu, qui est donc, pour chaque enseignant, l'apprentissage des différentes matières au primaire ou de sa discipline au secondaire, à un public dont ce n'est pas la langue maternelle, est trop rarement perçu et pris en compte. Pour seul exemple, peu d'enseignants savent distinguer dans les erreurs des élèves celles qui sont liées au contexte culturel ou à la

¹⁴ Voir les exemples cités dans : <https://fr.calameo.com/read/000523700bd8c2eab8437>

¹⁵ Un inspecteur général signale notamment que se référer au « j » de jambon et au « b » de béchamel rencontre peu d'écho à Mayotte.

¹⁶ Nombre des enseignants discourant de la sorte sont souvent les moins curieux de l'environnement linguistique et culturel des élèves.

¹⁷ Les textes permettent en effet, sans changer l'architecture des programmes en vigueur, de prendre en compte les situations régionales et les patrimoines locaux, tout en conservant l'esprit et les finalités intellectuelles des contenus proposés ainsi que les repères culturels dont ils sont porteurs. En fonction du contenu des programmes et de leur déclinaison possible ou pas en illustrations et exemples locaux, peuvent être concernés les programmes du collège et des lycées généraux, technologiques et professionnels de toutes les académies et vice-rectorats d'Outre-mer (par exemple, des développements peuvent être réalisés sur la biodiversité, les maladies vectorielles, le fait colonial, les grandes découvertes, l'Islam dans l'océan indien, etc. et des études de la géographie de ces territoires peuvent remplacer une question au choix).

transposition linguistique. Dans les territoires créolophones, les difficultés viennent plutôt du non-traitement de la diglossie et de l'interlecte.

À cela s'ajoute un problème commun lié aux pratiques pédagogiques majoritaires observées dans les territoires ultramarins par les inspecteurs généraux qui sont souvent très classiques, dans l'enseignement primaire comme au secondaire, majoritairement descendantes et frontales, basées massivement sur le cours magistral, réalisées souvent en groupe - classe et ne mettant que trop rarement les élèves en activité. L'illustration en est aussi l'attachement aux notes et, plus généralement, l'usage encore très fréquent de l'évaluation sommative, au détriment de l'évaluation formative, mais aussi le faible recours à la différenciation, faute de savoir-faire pédagogique. Les enseignants travaillent encore beaucoup en classe entière, souvent sur la base de questions fermées, réclamant rarement plus d'un mot comme réponse, et sur le principe de la répétition, y compris de façon collective. Il y a peu de séances spécifiques consacrées à l'acquisition d'un lexique actif et vivant, car utilisé ; il y a peu de temps plus individualisés où on échange avec un ou quelques enfants, on reformule et fait reformuler, et peu de conscience que toute activité est propre à faire travailler le langage.

Ces gestes professionnels sont encore moins adaptés au public scolaire qui est le leur, pour au moins deux raisons. D'une part, l'enseignement délivré n'est pas suffisamment explicite¹⁸, notamment pour les élèves qui maîtrisent peu ou mal la langue française ; pourtant, parfois, de bonnes pratiques ont été observées par des membres de la mission : replacer une séance dans un continuum d'apprentissage, préciser à chaque fois, en début et en fin de séance, la ou les compétences travaillées, vérifier que la consigne a été comprise par tous, c'est-à-dire à la fois la tâche et le sens du travail à mener, etc. D'autre part, les élèves, qui culturellement sont souvent peu invités à s'exprimer à la maison devant des adultes (et, dans certaines sociétés, seulement si ces derniers les y autorisent ou le leur demandent¹⁹), ne sont pas assez sollicités à l'oral dans les classes ; et les enseignants n'ont que trop rarement des stratégies globales, inscrites sur le long terme, pour les faire parler, communiquer, exposer, relater, informer, etc. Or, une des principales difficultés scolaires rencontrées réside, en effet, dans l'expression orale des élèves (avec, en plus, des formes de timidité ou des réticences à parler, par crainte de commettre une erreur) mais plus généralement dans l'élaboration de réponses structurées, à l'oral comme à l'écrit, le tout conduisant à une maîtrise insuffisante de la langue française (vocabulaire, syntaxe, etc.), faute de ne pas faire assez jouer dans les enseignements l'implication personnelle des élèves. Enfin, caractéristique fréquente en Outre-mer, dans de nombreux cas, les élèves n'ont pas la possibilité ou l'habitude de travailler à la maison, ni au niveau de l'école élémentaire, ni même à celui du collège (aux raisons liées à la précarité ou à la petitesse de logement, à l'absence de chambre individuelle ou au parcours scolaire modeste des parents, également rencontrées en métropole, peut s'ajouter l'obligation de participer aux tâches domestiques ou ménagères quotidiennes, parfois lourdes, dans le cadre familial). Le système éducatif dans son ensemble a donc la responsabilité de prendre en charge le travail habituellement effectué en matière de leçons ou de devoirs au domicile de l'élève, de le mettre en œuvre en son sein soit dans la classe, soit dans l'école ou l'EPL, grâce aux différents dispositifs offerts aux équipes : APC (activités pédagogiques complémentaires), accompagnement personnalisé, mesure « devoirs faits » proposée au collège, mais aussi désormais au primaire dans les Outre-mer, etc.

En effet, en application d'une préconisation du *Livre bleu outremer*, l'expérimentation de l'extension de cette mesure au premier degré dans les académies d'Outre-mer s'est révélée positive, de l'avis général des correspondants académiques de l'IGÉSR. Elle a démontré l'existence d'un besoin (les publics scolaires défavorisés sont bien plus importants qu'en métropole), montré un fort engagement des personnels enseignants et donné des premiers résultats positifs pour les élèves concernés (en termes de comportement, climat scolaire, apprentissages). Cependant, son financement a été réalisé par redéploiement d'une partie des crédits consacrés au dispositif pour les collèges, ce qui a limité drastiquement la durée et donc la portée de l'expérience. Or, il est souhaitable d'offrir cette aide aux plus défavorisés pendant la majeure partie de

¹⁸ Cf. notamment le référentiel de l'éducation prioritaire, particulièrement adapté à ces territoires, et les ressources du centre Alain Savary (Ifé), notamment le 1-3 « expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements » : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/referentiel-les-ressources-du-centre>

¹⁹ Dans certaines cultures familiales, qu'on y parle français ou pas, il semble qu'on valorise essentiellement la parole de l'adulte ; dans certains cas, les enfants doivent même baisser la tête quand on leur parle, en signe de respect (ce qui peut conduire à des quiproquos avec les enseignants métropolitains qui leur demandent de les regarder dans les yeux).

l'année scolaire, en précisant au besoin les niveaux prioritaires (par exemple, le cours moyen, le cours préparatoire, etc.), et aussi de travailler sur les contenus de cette aide. Parallèlement, des expériences d'extension de la mesure dans les lycées sont tentées, notamment en Guyane. Elles devraient pouvoir être soutenues budgétairement par l'État.

Retenons à ce stade que, dans un contexte socio-économique guère favorable, la faible prise en compte du plurilinguisme des élèves ultra marins peut expliquer, au moins en partie, leurs problèmes dans la maîtrise du français oral et écrit, et de manière plus générale un échec scolaire plus important qu'ailleurs.

1.3. Des conséquences qui peuvent être négatives pour la scolarité et la réussite des élèves

Les résultats des évaluations (en classes de CP, CE1, sixième et seconde)²⁰ témoignent des difficultés scolaires rencontrées par les élèves ultramarins. D'ailleurs, dans nombre de DROM et de COM, beaucoup d'enfants et de jeunes sont non-lecteurs et non-scripteurs en français (souvent d'ailleurs, ils ne sont lecteurs et scripteurs dans aucune langue) à l'entrée en collège, quelles que soient les spécificités locales, linguistiques, culturelles, migratoires, etc. Au-delà, assez logiquement malheureusement, les taux d'illettrisme, mesurés notamment à l'occasion des journées « défense et citoyenneté », sont beaucoup plus importants dans les territoires d'Outre-mer qu'en métropole²¹. Cette situation a des conséquences en matière de parcours scolaire, d'orientation, de poursuites d'études et d'entrée dans la vie active, tous domaines où les académies et vice-rectorats ultramarins obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne nationale, surtout en Guyane et à Mayotte. En outre, les jeunes concernés ont moins de chances de suivre et de réussir leurs études dans l'enseignement supérieur et donc, à terme, d'occuper des postes de responsabilité dans le monde professionnel ou politique.

Une prise de conscience de la situation particulière de la réalité du contexte et de la spécificité des publics scolaires ultramarins a toutefois commencé à émerger à la fin du XX^{ème} siècle, comme l'écrit en 1986 l'inspecteur départemental de l'éducation nationale de Cayenne-II aux directeurs et directrices d'écoles maternelles de la circonscription²² :

« Divers constats faits sur la situation scolaire en Guyane montrent que l'un des grands problèmes de l'échec scolaire reste, pour un nombre important d'élèves, les difficultés en lecture et en écriture. En effet, la maîtrise de l'écrit est conditionnée par la maîtrise préalable du langage oral ; cependant l'apprentissage du français reste la pierre d'achoppement pour beaucoup d'élèves. Les raisons d'une telle situation semblent être d'une part, la distance existant entre le vécu familial et linguistique et le vécu scolaire, et d'autre part l'inadaptation de l'enseignement du français. Le premier postulat étant que l'école doit baser sa pédagogie sur un élève réel ayant, à son entrée à l'école, une dotation familiale et sociale qui ne répond pas toujours à la demande scolaire [...] l'éducation monolingue en français langue seconde place les enfants créoles dans une situation de bilinguisme ou plutôt de diglossie ; d'où la nécessité de lever à l'école la dualité existant entre la culture créole et la culture française. Au lieu de les opposer, pourquoi ne pas les rendre complémentaires ? Le deuxième postulat reconnaît donc la nécessité de créer à l'école des conditions psychologiques favorables [à] l'épanouissement et [au] développement harmonieux de la personnalité et de la pensée

²⁰ « En 2017, à l'entrée en sixième, 80 % des élèves ont atteint le niveau requis en matière de maîtrise de la langue au plan national. Outre-mer, ce taux est presque partout inférieur à 70 %. Pour les mathématiques et les sciences, 70 % des élèves maîtrisent ces compétences au plan national. Outre-mer, ce taux ne dépasse pas 55 %. 10 % des jeunes français éprouvent des difficultés de lecture. Dans la France des outre-mer, ce taux oscille entre 30 % et 50 %, pour atteindre 73 % à Mayotte ». Livre bleu outremer (Assises des Outre-mer). Au-delà des difficultés rencontrées en français, celles en mathématiques et notamment en calcul, sont aussi beaucoup plus importantes qu'en métropole.

²¹ « Selon les résultats de l'enquête menée lors des Journées Défense et Citoyenneté (JDC) de 2017, à 17-18 ans, 72,23 % des jeunes Mahorais sont en difficulté de lecture, 45,50 % des jeunes Guyanais, 34,53 % des Martiniquais, 30,33 % des Guadeloupéens, et 25,99 % des Réunionnais, pour 11,56 % des jeunes Français dans leur ensemble. Aucun des cinq départements n'affiche un taux inférieur à 25 %, et le niveau d'illettrisme est, partout, près de deux à quatre fois supérieur à celui des jeunes de l'hexagone ». Avis n° 2019-16 du CESE, Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale, juin 2019. Et les résultats ne s'améliorent pas ; en 2019, s'agissant des résultats de la JDC 2019 (note d'information n° 20-20, si en moyenne 11,8 % de jeunes rencontrent des difficultés dans le domaine de la lecture (du français) : « Concernant l'outre-mer, les pourcentages sont nettement plus élevés : autour de 30 % pour la Guadeloupe, la Martinique et La Réunion, 55 % en Guyane et 73 % à Mayotte ».

²² Note administrative n° 2278, en date du 1^{er} décembre 1986.

constructive de l'enfant, ceci ne pouvant se faire que par la valorisation effective pour l'enfant créolophone de sa culture et de sa langue²³ ».

À ce stade, il est possible d'émettre l'hypothèse que, parmi les difficultés que rencontre l'École en Outre-mer, la représentation dévalorisée, la méconnaissance et la non-utilisation des langues réellement pratiquées par les élèves, en partie dues à des discours institutionnels passés, a des effets négatifs sur le bien-être psychologique et la réussite des enfants et des jeunes bilingues. L'état de la recherche semble aller dans ce sens.

1.4. Les différents effets de la prise en compte de la langue régionale ou première à l'École

Même si les premiers travaux de recherche sont déjà anciens, les plus récents insistent sur le fait que l'utilisation des langues maternelles dans le système éducatif, permettant la reconnaissance de la langue pratiquée par l'enfant dans sa famille ou son entourage, peut faciliter l'entrée dans les apprentissages. Elle peut aussi favoriser la coéducation, par l'association à l'École des parents à qui on reconnaît une culture et des compétences. D'autres études affirment par ailleurs que la structuration de la langue maternelle peut servir d'appui à l'apprentissage de la langue française. Les travaux de nombreux linguistes, repris d'ailleurs dans les actes des *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer* ont permis de conforter progressivement ces deux principes de travail.

1.4.1. Dans la construction de l'estime de soi et de la relation à l'École

Le premier élément est de nature sociocognitive et culturelle. La représentation qu'on a d'une langue (la langue première comme la langue française), qu'elle soit pratiquée à tout moment ou qu'elle soit à apprendre, influence l'apprentissage, que l'on soit enseignant ou parent mais surtout élève ; de ce fait, ne pas permettre à l'enfant d'utiliser sa langue maternelle à l'École pose de nombreux problèmes. C'est d'abord ne pas le reconnaître dans sa communauté culturelle et dans sa différence, ce qui peut avoir de lourdes conséquences dans la construction de l'estime de soi, du « métier d'élève » et de son rapport à l'École, aux savoirs et aux apprentissages. C'est aussi le placer dans une forme de « conflit de loyauté » (entre désir d'intégration et de réussite, et peur d'une assimilation, synonyme de coupure avec ses racines), puisque la culture et la langue des parents semblent ne pas exister ou être dévalorisées, ce qui peut lui donner l'impression qu'elles n'auraient pas de d'importance au sein de l'école ou de l'établissement, et donc pas de valeur aux yeux de l'École et de ses acteurs.

Ainsi, pour le linguiste Michel Launey, « *la première expérience du langage faite à travers la langue première doit être soutenue plutôt qu'entravée. Il faut, chaque fois que c'est possible, intégrer une certaine présence de cette langue première, pour aider l'enfant à se construire comme bilingue, en exploitant les potentialités intellectuelles du bilinguisme, plutôt qu'exclure symboliquement sa langue en faisant comme si elle ne faisait pas partie du monde et en lui donnant l'impression que le plurilinguisme est un domaine conflictuel dans lequel il est du côté des perdants²⁴ ».*

Pour éviter cette difficulté, dans l'idéal, la première étape consisterait à accueillir l'enfant dans sa langue maternelle dès les premiers jours de scolarisation, à l'accepter comme membre d'une communauté linguistique 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 prendre conscience « qu'il y a langue » permet de reconnaître l'élève dans son identité (personnelle, familiale, linguistique), de faciliter son inclusion dans un groupe (la classe, l'école ou l'établissement) et, à plus long terme, de favoriser ses apprentissages. Dans le même ordre d'idée, plus tard

²³ Document cité par Laurent Puren dans, *Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^{ème} siècle*, pp. 279 à 295. In : Légère I. (ed.), Migge B. (ed.), Cerquiglini B. (préf.) *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris : IRD, 2007.

²⁴ Michel Launey, *Des linguistes à l'école en Guyane ou l'introduction de langues « mineures » dans un contexte glottophobe*, *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 3 : langues de France, langues en danger (aménagement et rôle des linguistes), DGLFLF, 2012, p. 133, cité dans l'avis n° 2019-16 du CESE, *Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale*, juin 2019.

dans la scolarité, la médiation par la langue maternelle peut toujours être utile, de manière pratique et sur le plan symbolique.

Face à ces enjeux, il est important que l'École reconnaisse que les langues et cultures des élèves sont belles, riches, complexes et d'égale dignité. Plus les différences sont reconnues et acceptées, plus le climat scolaire et social est serein, plus le lien social peut être fort et la cohésion affermie. Cela va de pair avec une attitude bienveillante, attentive et éclairée de l'enseignant dans sa classe. En effet, pour de nombreux chercheurs, son discours n'est pas neutre ; il doit donc veiller aux représentations véhiculées inconsciemment, les siennes comme celles des élèves et familles, et même travailler dessus. Pour cela, il peut utilement s'appuyer sur les programmes des langues étrangères et régionales pour les cycles 2, 3 et 4, en vigueur depuis la rentrée de l'année scolaire 2018-2019, qui insistent sur cette dimension psychologique et les bénéfices attendus (confiance en soi, acceptation de l'autre, respect d'autrui, développement de l'autonomie, sens de l'engagement et de l'initiative, ouverture aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés, etc.). Au-delà de ces constats, la prise en compte de la langue maternelle, dont la valeur est reconnue pour elle-même et pour tout ce qu'elle porte au niveau symbolique, peut aussi favoriser et faciliter l'apprentissage de la langue française. « *De nombreuses études de sciences de l'éducation²⁵ montrent que la reconnaissance de la langue maternelle accordée par l'école joue un rôle essentiel dans le développement langagier de l'enfant²⁶* ».

1.4.2. Sur l'apprentissage de la langue française

Le second volet est de nature pédagogique et didactique : les travaux de nombreux chercheurs s'accordent pour montrer que les langues n'entrent pas en concurrence les unes avec les autres, mais qu'au contraire elles s'enrichissent mutuellement car des compétences acquises sont transférables d'une langue à l'autre. La question des effets positifs de la prise en compte de la langue première dans les enseignements, apparaît d'ailleurs de plus en plus souvent dans la littérature scientifique : comme le déclarait le professeur Bentolila, lors du colloque « *Enseigner l'Outre-mer, enseigner en Outre-mer* », organisé à l'université de Paris V, le 17 mai 2011, « *vous n'apprendrez pas à lire à un enfant dans une langue qu'il ne parle pas* ». A minima, les recherches menées depuis de nombreuses années montrent en effet qu'on ne peut nier le travail intellectuel déjà réalisé²⁷ et demander à un enfant de tout recommencer à zéro, alors que, dans sa langue maternelle, par le langage, il a déjà fait l'expérience de la communication avec les autres et qu'il s'est déjà construit une première interprétation du monde qui l'entoure. Pour Michel Launey et Odile Lescure (SeDyL-CELIA, IRD Guyane), le nier « *s'apparente à de la maltraitance, qui a fait l'objet de nombreux témoignages. Surtout, en inhibant une participation normale des élèves aux activités scolaires avant l'acquisition d'un niveau suffisant de français, elle provoque un retard d'un à deux ans²⁸* ». Pour le moins : « *L'apprentissage du français, et en cela surtout à l'école maternelle et primaire, ne peut se faire dans les meilleures conditions, que si des paliers sont ménagés entre l'utilisation de la langue de la maison et le recours au « tout-français », dont on peut imaginer aisément le caractère abrupt, pour ne pas dire violent, chez de jeunes enfants, que l'on ne saurait comparer à de jeunes bacheliers partant faire un stage linguistique en immersion totale dans un pays étranger afin d'apprendre sa langue* »²⁹. Des rapports de l'inspection générale font état de ces travaux de recherche :

« L'apprentissage d'une langue, qu'elle soit vivante ou même ancienne, ne peut se faire en l'absence d'une première strate linguistique solide. Toutes les études menées – et le point ne fait d'ailleurs désormais plus débat³⁰ – montrent qu'il n'est pas possible de faire apprendre une langue à un élève en faisant fi de la langue parlée à la maison et en substituant à cette dernière une autre, fût-elle la langue de la République et de l'École. Si jusque dans les années 1950, l'on interdisait aux écoliers français, sous peine de punition, l'utilisation d'une autre

²⁵ Citons : Silvia Lucchini, *L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence*, Enfance, 2005/4, volume 57, pp. 299 à 315 ; Christiane Perregaux, *Les Enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Série Exploration, Recherches en Sciences de l'Éducation, Berne, Peter Lang, 1994, 399 pp.

²⁶ Citation reprise de l'avis n° 2019-16 du CESE, *Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale*, juin 2019.

²⁷ À trois ans, les enfants ont une maîtrise suffisante de leur langue première et sont suffisamment équipés pour parler et communiquer, se faire comprendre, sous réserve des différences interindividuelles et dues au contexte familial.

²⁸ *Les langues de Guyane*, Langues et cité, numéro 29, DGLFLF, septembre 2017.

²⁹ Rapport DOM-COM n° 017-16, *Mission sur la maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte*, août 2016.

³⁰ Un point de la question a été fait dans l'ouvrage cité précédemment : *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*.

langue que le français, la recherche a montré combien une telle démarche était contreproductive au but initialement visé : la maîtrise par tous de la langue française³¹ ».

Au-delà en effet, de nombreuses études (Claude Hagège, Gilbert Dalgalian, CRDP de Toulouse, École plurilingue Outre-mer), confirment combien l'accueil et la scolarisation dans la langue maternelle n'apportent que des bénéfices, y compris pour l'apprentissage réussi du français³². La recherche converge en effet pour affirmer que l'apprentissage d'une seconde langue suppose la présence d'une première strate linguistique et qu'elle peut s'appuyer dessus. Par exemple, travailler la phonologie dans une langue a des effets positifs de transfert sur une autre langue. De plus, surtout si la langue première a une orthographe stabilisée et documentée (par une grammaire) :

« Bien que les propriétés de surface (ex. la prononciation) de langues différentes sont clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune sous-jacente rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture / écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre. », Jim Cummins, 2014.

Comme le décrit un document de l'académie de Guyane sur l'évaluation en grande section de la conscience phonologique :

« Les compétences acquises dans le domaine de la conscience phonologique et dans la reconnaissance (nommage) des lettres sont en effet particulièrement prédictives des habiletés futures de l'élève dans le décodage³³. C'est aussi le champ des apprentissages où les transferts L1 vers L2 sont les plus directement et immédiatement observables³⁴ ».

Ces propos rejoignent en partie les plus récents travaux sur les compétences fondamentales pour l'entrée dans la lecture, qui peuvent être repérées dans les évaluations nationales CP et CE1 : « discriminer des sons et manipuler des phonèmes » au CP, « comprendre des mots », « écrire des syllabes / des mots » et la fluence au CE1. Il faut enfin ajouter que l'apprentissage de la lecture dans des langues « transparentes » (connaissant une quasi stricte correspondance graphophonologique) que sont la plupart des langues premières de Guyane ou celles de Wallis-et-Futuna, peut faciliter ensuite l'entrée dans la lecture d'une langue « opaque » comme le français. Bien évidemment, la problématique diffère quelque peu entre les créoles, du fait de leur proximité avec la langue française, et les autres langues premières des Outre-mer. S'agissant des créoles, les inspecteurs généraux qui ont effectué des missions dans les territoires ultramarins concernés ont remarqué, notamment à l'école primaire, les difficultés que rencontrent les élèves à distinguer clairement le français du créole et réciproquement. D'ailleurs, certains enseignants font attention à ces confusions et travaillent à faire prendre conscience des différences existant entre ces deux langues. Mais, le plus souvent, les enseignements de français ainsi que ceux de créole, quand ils existent, sont déconnectés l'un de l'autre. Une perspective intéressante serait de lier plus étroitement ces enseignements. En toute logique, il n'est pas possible de fonder un enseignement sur le pari que les élèves vont oublier la langue créole que par ailleurs ils entendent et pratiquent tous les jours. De plus, ils n'ont pas naturellement conscience des différences entre créole et français car, dans leur expression orale, les deux se mêlent dans un « interlecte » pour communiquer. Un des objectifs de l'enseignement du créole est donc aussi, ou devrait l'être, de faire passer les élèves de la diglossie à un vrai bilinguisme. Quelques expériences existent d'ailleurs de mise en relation de la langue régionale créole avec la langue française dans le premier degré, par exemple en Martinique et à La Réunion ; leurs effets ne font pas encore l'objet d'analyses précises permettant de valider leur efficacité à grande échelle ; mais les premiers résultats sont encourageants et, *a minima*, il a été montré que ces enseignements n'empêchaient pas la réussite des élèves : ceux qui les suivent ne sont pas placés en situation d'échec ou de

³¹ Rapport DOM-COM n° 017-16, *Mission sur la maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte*, août 2016.

³² Rapport présenté à la ministre de la culture et de la communication par le comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*, juillet 2013.

³³ Liliane Sprenger-Charolles, *Les débuts de l'apprentissage de la lecture en français*, LPC-AMU-BRLI, 2017, citée dans MEN (ministère de l'éducation nationale) : *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, site Éduscol, 2018, p. 23

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf

³⁴ Cummins, *L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de 50 ans de recherche ?* ». In *L'école plurilingue en outre-mer – Apprendre plusieurs langues – plusieurs langues pour apprendre*, direction : I. Nocus ; J. Vernaudo ; M. Paia, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 41-64.

difficulté. Cela n'est possible que si les activités proposées par les enseignants dans les cours de créole visent à faire prendre conscience par les élèves des différences entre cette langue et le français. Au-delà, pour fonder une vraie différenciation mais aussi une cohabitation entre les deux langues, il faudrait faire de même dans les apprentissages du français lui-même. En revanche, dans le second degré, l'enseignement du créole est toujours déconnecté de l'enseignement du français, alors qu'il pourrait être intéressant de lier plus étroitement ces enseignements. De plus, si beaucoup de professeurs certifiés de créole ont obtenu leur CAPES avec une seconde valence de Lettres, ils ne sont pas nombreux à disposer de la formation suffisante pour fournir aux élèves des éléments de comparaison leur assurant de l'aisance dans les deux langues.

En ce qui concerne les autres langues maternelles, c'est le monolinguisme en français, presque toujours pratiqué, qui pose problème. Pour Sophie Alby et Isabelle Léglise, « *face au multilinguisme et plurilinguisme guyanais, force est de constater que le système éducatif continue d'appliquer les modèles monolingues qui l'ont toujours caractérisé. Certes, une forme de reconnaissance de certaines langues existe actuellement, mais elle reproduit une vision cloisonnée des langues, continue d'avoir pour objectif principal l'acquisition du français, et opère une distinction entre langues "locales" d'un côté et les langues dites de la "migration" de l'autre*³⁵ ». Or, surtout pour des langues éloignées du français, les spécialistes de l'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), notamment ceux qui sont titulaires de la certification FLE / FLS, peuvent utilement être sollicités. Des collaborations existent ici et là avec les enseignants d'UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) et du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), mais elles demeurent trop faibles. Les élèves ne sont bien sûr pas les mêmes (ils ne sont pas étrangers et donc pas à inclure dans une société qu'ils découvrent), même si les notions de nationalité et de proximité de la langue sont plus floues dans certains territoires ; c'est notamment le cas à Mayotte et surtout en Guyane, quand une population vit à cheval sur les deux rives d'un fleuve ou quand des immigrants francophones, Haïtiens par exemple, arrivent dans un territoire français où la langue première est très différente du français. De ce fait, la grande majorité des enseignants concernés ne voit pas forcément beaucoup de différences entre leurs élèves français mais non-francophones, et les EANA, qu'ils viennent d'Haïti, des Comores, d'Afrique, de Syrie, etc. Retenons quand même, c'est d'ailleurs ce sur quoi s'organisent les collaborations, que certaines démarches et stratégies FLE / FLS peuvent être reprises dans son enseignement, que ce soit à l'école primaire ou dans le secondaire, quelle que soit la matière enseignée, notamment pour travailler sur la langue seconde dans son rapport à la langue première. Dans ce cadre, l'utilisation d'approches pédagogiques adaptées, comparatives ou contrastives, peut notamment être utile, parce qu'elles montrent un intérêt et permettent une réflexion sur sa langue maternelle, mais profite aussi, par sa structuration, à l'apprentissage de la langue française. De fait, dans l'idéal (même si c'est compliqué quand le *turn over* des enseignants est élevé sur les postes les plus concernés), il serait souhaitable d'avoir quelques notions simples sur la langue maternelle de ses élèves :

*« Toutefois, la connaissance, même sommaire, des langues maternelles des élèves est de nature à permettre aux professeurs d'éviter un certain nombre d'écueils habituels en pareilles circonstances : les sons du français existent-ils tous dans la langue des élèves ? Le système morphologique (genre, nombre, déterminants du nom, expression du temps, etc.) est-il identique ? Les tournures syntaxiques usuelles du français trouvent-elles un exact correspondant dans les langues du territoire ? À ces questions, les réponses sont bien évidemment le plus souvent négatives et doivent tenir le professeur en alerte, lequel doit avoir à l'esprit que l'introduction d'une notion pourtant banale (les genres masculin et féminin, le singulier et le pluriel) peuvent constituer de redoutables difficultés pour les élèves, habitués à un autre système linguistique*³⁶ ».

De manière plus générale, il conviendrait de savoir tirer profit du bilinguisme, notamment sur le développement cognitif et les compétences linguistiques (par la mobilisation de capacités métalinguistiques), ce que de grands pays dans la même situation que la France (comme le Canada ou le Brésil) ont compris et mis en application depuis de nombreuses années.

³⁵ Sophie Alby et Isabelle Léglise, *L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes*, dans l'ouvrage de C. Hélot et J. Erfurt, *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, 2016.

³⁶ *Idem*.

1.5. Les effets positifs du bilinguisme et d'un enseignement des langues régionales et premières : évaluations des mécanismes d'apprentissage et démarches qui permettent ou facilitent le passage d'une langue (première) à une autre (français)

Au-delà d'une évidente compétence communicative, les effets du bilinguisme sont désormais assez connus, surtout en cas d'enseignement et de structuration de la langue maternelle, grâce à des travaux, souvent anglo-saxons, menés surtout depuis les années 1960. À l'occasion d'une intervention de juin 2014, Isabelle Nocus et Agnès Florin ont mis en avant :

- « – effet du bilinguisme sur le développement du langage oral de l'enfant :
 - influence précoce de la langue de l'environnement sur l'organisation perceptive et la phonation de l'enfant ;
 - stades d'acquisition du langage identiques pour les enfants bilingues et monolingues, lorsque l'exposition à la L2 a lieu avant l'âge de 3 ans ;
 - grande variabilité inter et intra-individuelle dans le développement du langage chez le bilingue et le monolingue ;
 - stock de vocabulaire de l'enfant bilingue dans chacune des deux langues plus limité que celui d'un monolingue ;
 - capacités de communication plus élevées que celles d'un monolingue qui serait plongé dans le même environnement bilingue ;
 - mélanges de codes normaux dans le développement du langage de l'enfant bilingue (tend à disparaître à condition que l'entourage ne mélange pas).
- effets positifs du bilinguisme sur le développement de l'enfant... sous deux conditions (Hamers, 2005 ; Hamers et Blanc, 2000) :
 - les langues doivent être suffisamment pratiquées [...] Il faut un certain nombre d'années de pratique des deux langues, pour avoir des effets positifs sur le développement cognitif et la réussite scolaire ;
 - les langues doivent être valorisées par la famille et par l'école.
- quelques résultats internationaux en faveur de l'enseignement / éducation bilingue (Bialystok, 2001 ; Hamers, 2005 ; UNESCO, 1953) :
 - impact positif des dispositifs d'enseignement qui valorisent les langues locales ou d'origine (programme de transition, programme bilingue à parité horaire, programme avec quelques heures, programme par immersion [...]) ;
 - comparativement, peu de recherches françaises en France et dans les collectivités françaises d'Outre-mer : besoin de suivis longitudinaux, de décrire les langues, de répondre à des questions didactiques, etc.³⁷ ».

En effet, les travaux en territoires francophones sont assez rares. Une note du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) donne un aperçu des études internationales mais aussi des rares recherches nationales menées sur ces sujets³⁸ :

- au niveau international : « Les recherches internationales montrent un effet bénéfique du bilinguisme sur un certain nombre de compétences cognitives : la conscience métacognitive et métalinguistique, la représentation symbolique et abstraite, le contrôle attentionnel et la résolution de problèmes (Adesope, Lavin, Thompson, et Ungerleider, 2010 ; Bialystok, 2001). D'autres recherches, moins nombreuses, examinent les bénéfices de la bilinguisme sur le développement conatif, c'est-à-dire sur des dimensions affectives et motivationnelles, comme l'estime de soi, le concept de soi, les attitudes et la motivation (Merisuo-Strom, 2007). Par ailleurs, Cummins (2000) propose l'hypothèse de l'interdépendance développementale et du double seuil de compétence bilingue selon laquelle les compétences en langue seconde (L2) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en langue d'origine (L1), au moment de

³⁷ Intervention d'Isabelle Nocus et Agnès Florin, *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre – Le plurilinguisme précoce : le point sur la question*, CREN, université de Nantes, juin 2014 : <https://fr.calameo.com/read/000523700bd8c2eab8437>

³⁸ Notes du CREN n° 11, *Efficacité de dispositifs pédagogiques plurilingues et réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'Outre-mer*, septembre 2012.

l'exposition à L2. Un premier seuil de compétence doit être dépassé en L1 pour éviter que l'exposition intensive à L2 ne conduise au bilinguisme soustractif. De plus, si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme a des effets positifs notables sur les compétences cognitives supérieures et sur la réussite scolaire. Ainsi, lorsque la langue d'origine n'est pas suffisamment pratiquée, les élèves ne peuvent pas atteindre le 1^{er} seuil de compétences, seuil leur permettant de réaliser des apprentissages cognitivement exigeants (comme la lecture et l'écriture par exemple). Le second seuil exigerait donc que les deux langues soient pratiquées aussi intensivement l'une que l'autre. De plus, Hamers et Blanc (2000) suggèrent que la valorisation sociale de la langue maternelle permet le développement du bilinguisme additif à deux conditions : les 2 langues doivent être valorisées par l'entourage de l'enfant et l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage dans des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques (par exemple, comparer les langues). Ce point est critique pour les élèves de collectivités françaises d'Outre-mer qui, bien que vivant dans des contextes plurilingues, ont généralement peu l'occasion de s'exprimer en langues locales, y compris dans leur famille. Ainsi, l'école a un rôle essentiel à jouer dans cette valorisation en utilisant les deux langues comme medium d'enseignement. Enfin, les dispositifs bilingues valorisant les langues d'origine des élèves ont un impact positif sur les apprentissages scolaires (Hamers, 2005). Toutefois, la grande majorité des études menées concerne presque exclusivement des contextes anglophones. Il en résulte que les conclusions de ces travaux ne sont pas directement transposables aux programmes d'enseignement bilingue organisés en communautés françaises d'outre-mer » ;

- au niveau français sont examinées, pour l'enseignement primaire, les évaluations menées sur les dispositifs d'enseignement des langues et de la culture kanak en Nouvelle-Calédonie, et des langues et de la culture polynésiennes en Polynésie française, ainsi que sur deux dispositifs guyanais, celui des ILM et celui des classes bilingues créole - français. Sur la base des travaux évoqués plus haut, essentiellement réalisées dans des contextes anglophones, les chercheurs estiment qu'il faut mener des études en milieu francophone (en complément de celles menées notamment en Afrique), notamment pour vérifier si *« la mise en place de l'enseignement en langue locale peut contribuer positivement au développement psychologique de l'enfant et à sa réussite scolaire [...], consolider les compétences linguistiques des élèves en langue locale, sans pénaliser le développement des compétences en français, ni l'entrée dans les apprentissages fondamentaux dans la langue d'enseignement [...] favoriser le développement des compétences métalinguistiques qui sont impliquées dans la maîtrise précoce de l'écrit, et permet des effets de transferts inter-langues [...] renforcer la perception positive des élèves vis-à-vis de la langue locale (concept de soi en langue) et donc leur développement personnel »*.

Les résultats des enquêtes menées sur les dispositifs de Polynésie française, Nouvelle-Calédonie et Guyane montrent :

- un effet positif sur les compétences dans une langue locale en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française, sans effet notable sur le français, qu'il soit négatif (malgré des horaires diminués) ou positif (l'hypothèse présentée est qu'un enseignement restreint à l'oral ne permet pas *« l'émergence de capacités métalinguistiques en tahitien, condition nécessaire pour les transferts inter-langues »*) ;
- dans le cas polynésien, il faut noter des résultats inférieurs en mathématiques et surtout une perte d'efficacité si l'enseignement des langues locales ne commence qu'en grande section ;
- pour l'évaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine menée, de 2009 à 2012, au CP et au CE1 en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane –ECOLPOM³⁹ (Nocus, Vernaudeau, Guimard, Paia et Florin, 2011) : *« L'objectif était de mieux comprendre comment l'enseignement multilingue précoce peut servir les objectifs de l'école primaire, favoriser l'épanouissement affectif et intellectuel des élèves et renforcer le développement de leurs compétences langagières, tout en répondant à la volonté des populations locales de transmission de leur patrimoine linguistique et culturel. »* Si les résultats sont positifs pour les dispositifs des langues et cultures calédoniennes (*« un certain nombre d'années est généralement nécessaire*

³⁹ École plurilingue Outre-mer.

pour voir apparaître des effets éventuels de transferts positifs inter-langues, ou des avantages du développement bilingue (Baker, 2011) »), ils sont plus nuancés pour le dispositif ILM en Guyane, notamment « du fait des problèmes rencontrés dans le recueil des données » (voir plus loin), mais ils confortent néanmoins ses principes. Pour les classes bilingues créole-français à parité horaire, les résultats ont été connus plus tard, mais ils montrent que les élèves du groupe expérimental sont, en français, aussi bons à l'oral et meilleurs en lecture que ceux du groupe contrôle, et sont, en créole, bien meilleurs à l'oral.

En conclusion de cette note : *« Les recherches réalisées auprès de plusieurs centaines d'enfants suivis de l'école maternelle à l'école élémentaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane, montrent, globalement, que des élèves d'école primaire ayant bénéficié d'enseignements valorisant les langues locales sont, au final, aussi performants en français et bien meilleurs dans la langue locale que les élèves n'en ayant pas bénéficié. Ces résultats obtenus dans des contextes francophones où les deux langues n'ont pas le même statut social confirment ceux de la recherche internationale. »*

Il ressort de ces rares travaux français que l'impact d'un enseignement des langues locales est notamment positif sur les représentations parentales du plurilinguisme, sur le développement langagier (notamment en production) et sur la lecture en langue locale. De plus, participer à un enseignement de/en langue locale n'entrave pas l'acquisition de la langue enseignée à l'école, c'est-à-dire le français, malgré la diminution de l'horaire de l'enseignement qui lui est consacré. Quant à l'hypothèse sur l'émergence de transferts de la langue locale, sous la forme d'un enseignement à la fois à l'oral et à l'écrit, vers le français, il est vérifié uniquement en Polynésie française, ce qui amène les chercheurs à émettre des hypothèses sur la précocité, sur la durée de l'exposition et sur les objets d'enseignement de la langue locale (notamment l'importance d'un apprentissage de l'écrit, en soulignant les *« résultats positifs au cycle 2, notamment sur l'apprentissage de la lecture en gestion coordonnée en français et en tahitien »*). Retenons aussi de ces études que pour avoir des effets positifs du bilinguisme, il faut valoriser et pratiquer les deux langues concernées. Des propos résumant d'ailleurs fort bien les deux enjeux de la question ici présentés. Lors des *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer* tenus à Cayenne en 2011⁴⁰, M. Jean-Michel Blanquer, alors directeur général de l'enseignement scolaire, déclarait :

« La question du multilinguisme à l'école est une question qu'il faut voir sous l'angle des complémentarités, sous l'angle de la richesse, sous l'angle du lien. Il faut éviter de bâtir de fausses contradictions. En effet, le fait d'avoir deux langues dans son patrimoine, voire davantage, est une richesse pour les enfants beaucoup plus que ce n'est un problème. De façon générale, nous savons qu'il est bon pour les enfants d'avoir une pratique de plusieurs langues, c'est prouvé par les sciences cognitives et l'imagerie cérébrale nous montre par exemple que la pratique et l'écoute d'une langue dès le plus jeune âge est très bon pour l'enfant, et l'écoute de deux langues est encore meilleure, la stimulation du cerveau de l'enfant se fait par cette présence de deux langues lors de sa petite enfance. Cette richesse est une réalité des sciences cognitives, c'est aussi une réalité de la psychologie. Nous savons bien que pour un enfant, il est important d'être fier de ses racines, d'être fier de sa langue maternelle et fier de son appartenance, c'est-à-dire de son aisance dans la langue de la République à laquelle il appartient, en l'occurrence le français »⁴¹.

Ajoutons enfin que la logique d'un enseignement séparé des langues, qui prévaut d'ailleurs pour l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE), a longtemps été tenu par les acteurs institutionnels, s'appuyant sur des travaux de recherche plus anciens. C'est d'ailleurs en partie ce discours, basé sur une nette séparation des langues et des personnes référentes, qui a guidé la création des ILM en Guyane et l'enseignement des langues locales et françaises à Wallis-et-Futuna, avec dans les deux cas deux intervenants différents. Or, les linguistes s'accordent désormais majoritairement pour dire que, si les conditions d'organisation RH et de formation le permettent et si certaines exigences pédagogiques et didactiques sont respectées, il vaut mieux qu'une seule personne soit en charge de l'enseignement des deux langues, permettant notamment une prise de conscience claire par l'élève de la langue qu'il manie à un moment « T ».

⁴⁰ Le ministère en charge de la culture va organiser les prochains à La Réunion à l'automne 2021, en partenariat avec les ministères en charge des Outre-mer et de l'éducation nationale.

⁴¹ Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer à Cayenne, Guyane*, 2011, page 105.

Toutes ces problématiques ont, bien évidemment, des traductions différentes selon les académies et territoires concernés, fruits des différences historiques, culturelles et linguistiques entre eux.

2. Présentation des problématiques propres à chaque territoire

Les territoires ultramarins présentent des caractéristiques qui leur sont propres, avec des spécificités culturelles et linguistiques, héritées notamment de leurs histoires et géographies.

2.1. Guyane

Peuplé à l'origine par plusieurs peuples amérindiens, notamment les Arawaks, les Palikurs puis les Caraïbes, le « Pays sans nom », ainsi que les Amérindiens nommèrent la Guyane, est longé par Christophe Colomb lors de son troisième voyage en 1498. Au cours des XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles, des tentatives européennes successives échouent du fait des maladies et les guerres contre les Amérindiens. Les Français y envoient d'abord esclaves africains et galériens, puis, à partir de la Révolution française, y installent des bagnes qui accueillent des prisonniers politiques et des condamnés de droit commun (les bagnards composèrent jusqu'à 15 % de la population locale au XIX^{ème} siècle). Bien après les Businenge(e), des vagues d'immigration ont amené des populations du Suriname, de Chine, d'Haïti, etc., et des Hmongs. Ce territoire est actuellement en expansion démographique, du fait d'un solde naturel positif et d'une immigration assez forte, ce qui pose de redoutables problèmes au système éducatif local, en manque de locaux et de ressources humaines (nombre d'enseignants du primaire et du secondaire sont des contractuels, surtout sur les fleuves et sur les sites éloignés ou isolés).

2.1.1. Situation linguistique : un territoire multilingue

2.1.1.1 Une diversité de langues unique en France

La Guyane est la région qui connaît la plus grande diversité culturelle et linguistique de notre pays. En effet, ce territoire, dont les habitants sont majoritairement concentrés sur la bande côtière (avec un fort dynamisme démographique dans l'ouest du département), compte de très nombreuses ethnies, avec leurs coutumes et leurs langues, plus d'une trentaine, voire une quarantaine sur son territoire⁴². Outre le français, langue nationale officielle et langue de l'école (mais aussi la langue maternelle d'environ 10 % de la population), et les créoles, héritages de la colonisation, les langues autochtones et celles issues de l'immigration offrent une grande palette linguistique, la plus riche et variée de France⁴³. De fait, certains de ses habitants peuvent parler deux, trois voire quatre langues dans la même journée⁴⁴.

De ce fait, la « *Guyane est la seule région au monde où se côtoient des langues créoles à base française et des langues créoles à base anglaise* » (I. Léglise, CNRS, SeDyL, et B. Migge, *University College*, Dublin dans *Langues créoles en Guyane*, Langues et cité, numéro 29, délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), septembre 2017). Outre le créole guyanais, à base lexicale française, et les langues businenge(e), à base lexicale anglaise, il faut signaler que le sranan tongo (langue véhiculaire du Suriname voisin) et, à un degré moindre, le créole anglais du Guyana (ou *Guyanese creole*) sont aussi pratiqués, notamment dans l'Ouest du département. Il faut y ajouter six langues amérindiennes évoquées plus haut. Enfin, une partie importante de la population utilise quotidiennement le portugais (brésilien), le néerlandais, l'anglais, le chinois et le hmong⁴⁵ et on y parle également l'espagnol ou le russe.

⁴² Faute de l'existence de statistiques ethniques ou linguistiques en France, comme cela peut être le cas dans d'autres pays, il est difficile de connaître le nombre de locuteurs des langues parlées en Guyane. Des travaux de recherche permettent cependant d'approcher le poids de différentes populations, par exemple : *Maroons in Guyane. Getting the Numbers Right*, Research Note, de Richard Price, in *New West Indian Guide*, 2018. L'auteur estime à presque 100 000 le nombre de Businenge(e) présents en Guyane française, ce qui en fait la communauté la plus dynamique sur le plan démographique et désormais la plus importante du territoire.

⁴³ Voir notamment :

- le documentaire du SeDyL : *Mots mêlés : une Guyane multilingue et plurilingue* :

<https://www.youtube.com/watch?v=7H1zjsnDCrM>

- le projet LINE (*Langues et Innovation Numérique Educative*) est issu d'une collaboration entre chercheurs et praticiens, membres du SeDyL (UMR CNRS, IRD, INALCO), de l'université de Guyane, du réseau Canopé et du rectorat de Guyane :

<https://guyane.ird.fr/recherche/projets-de-recherche/langues-de-guyane/projet-line-langues-et-innovation-numerique-educative>

⁴⁴ Par exemple, un enfant haïtien peut parler le créole haïtien, le créole guyanais et le français dans la même journée.

⁴⁵ Leur langue, fortement monosyllabique et parmi les plus tonales du monde, appartient à la famille miao-yao.

Principales langues parlées en Guyane

(tableau simplifié et donc non exhaustif, réalisé à partir de celui présenté par I. Léglise, *Les langues de Guyane*, Langues et cité, numéro 29, septembre 2017, page 4)

Type de langues	Nom de la langue	Caractéristiques des langues
Langues créoles à base lexicale française (intercompréhension forte)	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation. Langue maternelle, souvent avec le français, d'un peu moins d'un tiers de la population adulte.
	créole haïtien	Langue parlée par 10 à 20 % de la population. Plus d'un tiers des élèves issus de l'immigration sont originaires d'Haïti.
	créoles guadeloupéen et martiniquais	Langues parlées par 5 % environ de la population.
	créole de Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte Lucie, notamment à la recherche de l'or au XIX ^{ème} siècle. Représente environ 1 % de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise (intercompréhension forte)	nenge(e) tongo, avec trois variantes ⁴⁶ : aluku, ndyuka et pamaka	Langue parlée par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamaises au XVIII ^{ème} siècle. Langue première des Businenge(e) faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Suriname, elle est parlée par plus d'un tiers de la population guyanaise, avec un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire au Suriname, parlée notamment dans l'Ouest de la Guyane
Langue créole à base lexicale anglo-portugaise	saamaka	Groupe parmi les plus importants de la Guyane.
Langues amérindiennes (intercompréhension faible, sauf entre le teko et le wayampi, partiellement intercompréhensibles, à 70 % environ)	arawak teko kali'na palikur wayana wayampi	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe ou karib, tupi-guarani et arawak). Langues parlées par moins de 5 % de la population
Langue asiatique	hmong	Groupe d'origine laotienne représentant environ 1 % de la population de Guyane.

⁴⁶ Correspondant à trois vagues de marronnage : vers 1710 pour les Ndyuka, 1712 pour les Aluku et 1760 pour les Pamaka.

2.1.1.2 Un plurilinguisme très répandu, notamment à l'école

Le français est la langue officielle, principale langue de communication dans l'administration, et la langue de scolarisation. Les langues maternelles sont parlées dans le cadre familial, parfois quasi exclusivement, mais aussi dans la vie quotidienne et dans la cour de récréation. Dans les familles créoles de Guyane⁴⁷, les enfants parlent généralement le français et le créole, surtout dans un cadre ludique. La langue française domine dans les médias, mais le créole y est aussi présent. Dans le cadre religieux, la langue utilisée dépend de la langue des croyants mais, au sein de l'église catholique, c'est le français qui a la primauté, tout en laissant une place aux autres langues au travers des chants et des prières, ou encore lors des cérémonies mettant exceptionnellement sur le devant de la scène, les différentes cultures. Dans les familles businenge(e) et amérindiennes (c'est un peu moins vrai pour l'arawak, le parikwaki et le kali'na), la langue maternelle et première n'est pas le français. Ce n'est plus le cas pour les Hmongs où, à l'inverse, 15 % des élèves entrant à l'école maternelle ne parlent plus hmong. Certaines de ces langues sont en effet menacées, faute de transmission intergénérationnelle.

La spécificité de l'école en Guyane réside donc dans le fait qu'outre les élèves issus de l'immigration (le taux d'élèves étrangers scolarisés est de 28 %, contre 6 % en France hexagonale⁴⁸), la majorité des élèves de nationalité française (environ deux tiers) n'ont pas le français comme langue maternelle ; pour Isabelle Léglise, CNRS, SeDyL, in *Les langues de Guyane*, Langues et cité : « *un peu plus des deux tiers des enfants ne parlent pas français avant leur scolarisation (...) (dans certaines zones, c'est même 100 % des enfants qui ne le parlaient pas avant la scolarisation)* ». Il arrive donc qu'une forte majorité d'élèves, voire toute une classe, soit non francophone. Avec un degré d'intercompréhension entre les langues très variable, le plurilinguisme est une réalité dans la vie quotidienne et à l'école ; pour Isabelle Léglise « *à l'âge de 10 ans, 93 % des élèves interrogés déclarent parler au moins deux langues, 41 % au moins trois langues, 11 % au moins quatre langues. La Guyane est donc non seulement un territoire multilingue mais sa population est également largement plurilingue* ».

2.1.2. Présentation des dispositifs existants : enseignement du créole et ILM (intervenants en langues maternelles)

Le traitement de cette question de l'allophonie et du plurilinguisme des élèves a longtemps été axé uniquement sur la mise en place de dispositifs compensatoires. Cependant, après des expérimentations dans les années 1970-1980, des dispositifs spécifiques ont vu le jour depuis plus d'une vingtaine d'années, sous la forme de bilinguisme à parité horaire (classes bilingues français-créole guyanais dans un premier temps) ou de bilinguisme de transition (dispositif des intervenants en langues maternelles), donc de manière inégalitaire selon les langues. De plus, le pilotage de ces deux politiques a été toujours mené, sauf à de rares périodes, par des personnes différentes, ce qui conduit logiquement à un fonctionnement en tuyaux d'orgues et à de très faibles mises en commun des travaux, situation toujours dommageable pour la politique linguistique de l'académie. Il semble en effet que, étant donné la sensibilité des différentes communautés sur la question, toute tentative d'articulation ou de mutualisation des expériences ait été rapidement abandonnée.

2.1.2.1 Un enseignement du créole, langue régionale

En Guyane, à ce jour, seul le créole guyanais est inscrit dans la liste des langues et cultures régionales par l'éducation nationale :

- à l'école primaire, il est enseigné dans le cadre des heures des langues vivantes régionales, depuis 1986 (à l'époque pour lutter contre l'échec scolaire), à raison d'une à trois heures facultatives par semaine. En 1997 paraît l'ouvrage *Mieux connaître la Guyane*, programme académique pour l'enseignement des LCR. Un dispositif de classes bilingues français-créole guyanais à parité horaire existe depuis 2008 et concerne, depuis la rentrée scolaire 2019, 544 ou 621 élèves (selon

⁴⁷ Dans la vie quotidienne, les Créoles pratiquent quasi exclusivement le français tout en faisant appel à quelques expressions créoles placées dans la phrase et formulées en fonction de l'interlocuteur et du contexte, pour exprimer leur mécontentement et dans le domaine humoristique : *La Place de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane*, Isabelle Hidair p. 209-224, in *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Isabelle Léglise, Bettina Migge (dir.), Marseille, IRD Editions, 2008, 488 p. (Synthèses).

⁴⁸ Les langues des migrations représenteraient 37 % de la population (INSEE, 2008).

des sources qui divergent), de la grande section au CM2. Cet enseignement est désormais piloté par une IEN CCPD, assistée d'une conseillère pédagogique départementale ;

- dans le second degré, un enseignement de créole est proposé au collège (75 élèves à la rentrée scolaire 2019). Une option « créole » peut être choisie au lycée depuis 2004 et présentée au baccalauréat depuis 2006. Ce serait désormais près de 500 élèves qui suivraient un enseignement de créole guyanais (en LV2, LV3 ou LVR) dans les lycées généraux, technologiques, professionnels et polyvalents de Guyane ;
- en matière de GRH et notamment de concours, un CAPES de créole a été mis en place en 2001, puis en 2013 la possibilité d'épreuves au concours externe spécial et du second concours interne spécial de recrutement des professeurs des écoles. Par ailleurs, une habilitation à l'enseignement du créole en LCR est proposée depuis 2002, avec un nombre d'enseignants habilités de 213 en 2018-2019.

Cependant, force est de constater l'absence des autres langues guyanaises, pour des raisons notamment historiques ; de fait, pendant longtemps, les enseignants et les cadres administratifs guyanais sont restés presque exclusivement créoles. Et cela reste encore très largement le cas. Mais, depuis la fin du XX^{ème} siècle, de petites évolutions ont vu le jour.

2.1.2.2 Des ILM aux PE habilités pour les langues premières

a. Les ILM, un dispositif vieux de plus de vingt ans

Parallèlement à la revisitation progressive par la société guyanaise de son identité, plus inclusive pour les populations amérindiennes et businenge(e), et la redéfinition concomitante des « langues du pays », l'enseignement de ces dernières fait l'objet, depuis les années 1970 et 1980, de nombreuses expériences. Elles visent à prendre en compte la variété linguistique réelle et à faire face à l'échec scolaire massif caractérisant alors la Guyane, dans un contexte de « tout français »⁴⁹. La première et la plus emblématique de ces expériences a été la création en 1998 d'un dispositif expérimental fondés sur des « médiateurs culturels bilingues » (MCB), dotés d'un contrat d'aide-éducateur (les « emplois jeunes » de l'éducation nationale). Ces locuteurs natifs amérindiens et businenge(e), au sein d'écoles implantées dans des communautés non francophones, avaient pour mission d'offrir des interfaces linguistiques et culturelles entre l'École et les parents, et de favoriser le développement de la parole et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle⁵⁰. L'objectif était de structurer la connaissance et la maîtrise par les enfants de la langue maternelle pour développer leurs compétences linguistiques transférables, au service d'une meilleure acquisition de la langue française. Cette initiative est née grâce à des responsables académiques, des enseignants et des directeurs d'écoles, avec le soutien de linguistes du Centre d'études des langues indigènes d'Amérique (CELIA), travaillant à l'IRD (Institut de recherche pour le développement), en association avec le CNRS, dans un programme de recherche intitulé « Langues de Guyane : recherche, éducation, formation ».

En plus de vingt ans, ceux qui allaient devenir les ILM ont connu une histoire chaotique et parfois précaire. Pour remplir leur mission, ils ont reçu une triple formation, pédagogique, linguistique et culturelle, jugée de qualité, mais dont le poids a varié selon les époques et les moyens qui y étaient consacrés. Leur statut a changé à plusieurs reprises⁵¹, l'éventail des langues s'est élargi, tant du côté des langues amérindiennes que des langues businenge(e), rejointes ensuite par le hmong et le portugais⁵² (du Brésil), pour atteindre

⁴⁹ Constaté notamment par l'IGEN, groupe enseignement primaire, Jean Hébrard, dans un rapport de mission daté de 1990.

⁵⁰ Avec « deux intentions à destination des élèves :

– la première d'entre elles visait à introduire la langue et la culture de l'élève dans l'univers scolaire, univers dont elles sont généralement exclues ;

– une deuxième escomptait qu'un volume d'enseignement en L1 (même limité) permette à l'élève de profiter d'un effet d'entraînement (ce qu'il est convenu d'appeler les transferts de compétence L1 → L2) dans les apprentissages scolaires. », D. Maurel, IEN.

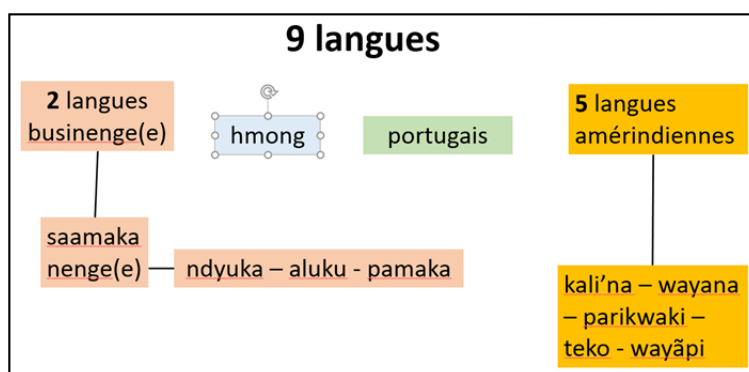
⁵¹ Les ILM ont été successivement recrutés comme aides-éducateurs, assistants pédagogiques, assistants d'éducation, puis contractuels (contrats aidés). Ils font désormais partie du corps des instituteurs auxiliaires suppléants, avec les mêmes obligations horaires et statutaires que les PE (participation aux conseils, 108 h, etc.). Depuis peu, les responsables académiques proposent à certains de devenir contractuels, ce qui peut mener à terme à leur « CDIisation ».

⁵² L'intégration dans le dispositif de cette langue – qui est une langue d'immigration et la langue officielle du grand voisin, le Brésil, mais pas une langue de France – aurait été réalisé quand l'inspecteur chargé de ce dispositif était IA-IPR de portugais.

finalement neuf langues, dans le cadre d'un dispositif unique en France⁵³. Renommés ILM en 2007, dotés d'un référentiel métier, ils ont désormais pour mission « *d'aider les élèves à s'approprier l'école, de leur donner la possibilité de développer la maîtrise de leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de faciliter le développement de l'estime de soi et l'acquisition que français. [...] C'est donc bien une problématique de langue maternelle, plutôt que de langue régionale en tant que telle, qui est en jeu dans l'approche ILM* », Michel Launey et Odile Lescure, SeDyL-CELIA, IRD-Guyane, *Les langues de Guyane*, Langues et cité n° 29, DGLFLF, septembre 2017, dans un contexte d'homogénéité linguistique de nombreuses écoles guyanaises. Pour un acteur local longtemps impliqué : « *Favoriser le développement du langage et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle, ne participe-t-il pas à la construction de la confiance, en soi, car l'élève s'appuie sur des compétences et des connaissances culturelles et linguistiques de son milieu. Il est aussi face à un interlocuteur qui partage non seulement la même langue et culture, mais qui est en capacité de décoder tout ce qui est de l'implicite et du non-verbal*⁵⁴ ».

Un poste d'inspecteur de l'éducation nationale premier degré en charge de l'enseignement des/en langues maternelles a été créé à la rentrée 2016-2017, son actuel détenteur étant auparavant conseiller pédagogique. Il a longtemps travaillé, jusqu'à la rentrée 2019, avec un chargé de mission auprès du DAASEN, tous les deux très impliqués dans leurs missions.

Les langues de travail des ILM



▪ langues businenge(e) : 46 ILM ▪ langues amérindiennes : 15 ILM ▪ portugais : 2 ILM ▪ hmong : 1 ILM ► TOTAL 64 ILM	▫ 2 ILM sont en congé de maternité (écoles Sabayo & Giffard) ▫ 2 recrutements sont en cours (école Euzet & Balla) ce qui porterait le total à 66
Nb ILM/année scolaire 2016-2017 : 40 - 2017-2018 : 73 2018-2019 : 69 - 2019-2020 : 66	Fin 2018-2019, 11 ILM (soit 15 % des effectifs) ont quitté le dispositif pour des motifs divers : lauréat du CRPE (1), entrée dans le master en alternance (2), passage au régime ordinaire des contractuels (2), réorientation professionnelle (3), manquements professionnels (3).

Source : Didier Maurel, IEN en charge de l'enseignement en/des langues maternelles

⁵³ « À Mayotte, une formule du type ILM aurait fonctionné dans trois écoles de 2005 à 2010, avant d'être supprimée puis reprise dans neuf écoles en 2015 », Michel Launey et Odile Lescure.

⁵⁴ Quelques précisions sur l'esprit de la circulaire académique du 18 juillet 2018, contribution de Pierre Bouquet, chargé de mission à cette époque.

La priorité va aux classes de maternelle (avec parfois un accès au CP, du temps où le cycle 2 commençait à la grande section), avec des évolutions récentes pour intervenir en cycle 2, voire en cycle 3 dans certains cas⁵⁵. Cependant, selon l'IEN en charge de ces langues maternelles, entre 85 % et 90 % des ILM interviennent encore en cycle 1. Pour les modalités d'organisation, la plupart du temps, l'ILM prend en charge les élèves concernés en dehors de la classe, par petits groupes (cinq ou six le plus souvent) qu'il fait tourner, soit une rotation de quatre ou cinq groupes pour une classe. Une alternative possible, la prise en charge par demi-classe, qui a été pourtant observée par la mission dans l'ouest du département, reste minoritaire. L'horaire préconisé est un enseignement renforcé de la langue maternelle de cinq heures par semaine. Dans le cadre de la modalité dominante, « *un ILM dispense son enseignement en moyenne à une petite cinquantaine d'élèves [...] Le bilan horaire des interactions quotidiennes des élèves avec le maître et/ou l'ILM est donc faible (2 fois 20 à 30 minutes par jour dans le meilleur des cas)* », Didier Maurel, IEN en charge de l'enseignement des/en langues maternelles. Ce temps d'exposition à ces langues est confirmé par ailleurs « *le temps d'intervention des ILM devrait être de deux fois 30 minutes par jour, soit 5 heures par semaine*⁵⁶, avec de petits effectifs de classe. Dans les faits, il est souvent inférieur⁵⁷ ».

Dans les faits, les observations et les remontées d'informations font état en effet de grandes variations dans les écoles où les ILM exercent, puisqu'il semble qu'un élève peut bénéficier d'une à cinq heures hebdomadaires d'enseignement en langue maternelle. L'IEN en charge de ces langues évalue que, « *malgré les rappels institutionnels réguliers (instructions de 2012, 2014, 2015 et 2018), 42 % des classes de L1 seulement respectent ces préconisations* ». Une enquête menée au cours de l'année 2018-2019 donne en effet des précisions : les cinq heures sont atteintes ou dépassées dans plus de 2/3 des cas pour les langues amérindiennes et un peu plus du tiers des cas pour les langues businenge(e), ce qui semble notamment lié à l'importance plus grande des effectifs d'élèves concernés. S'agissant des contenus d'enseignement, la prise en charge s'inscrit dans un enseignement renforcé de la langue vernaculaire, avec la particularité qu'il s'agit aussi de la langue maternelle (L1) des élèves. Le travail porte essentiellement sur l'oral et notamment sur la conscience phonologique, puis à l'entrée dans le principe alphabétique, avec quelques activités d'entrée dans l'écrit. Des ILM peuvent être appelés à travailler avec des primo-arrivants, notamment ceux en provenance du Suriname, voire du Brésil, afin de faciliter leur entrée dans les consignes et les apprentissages en français.

Parmi les difficultés rencontrées chaque année pour la mise en place du dispositif figurent les problèmes, très prégnants, liés à la carte scolaire, avec une dispersion de la population sur un territoire grand comme le Portugal, une forte pression démographique et des déplacements de population tout au long de l'année, ce qui ne facilite pas la répartition des moyens humains en ILM dans les écoles et classes qui le nécessiteraient. À cela s'ajouterait, selon certains, les politiques d'affectation des élèves de certaines municipalités (Saint-Georges, Macouria, Kourou ?), consistant à répartir (dispenser ?) les élèves d'une même communauté dans plusieurs écoles plutôt que dans une seule. Au-delà, le principal enjeu réside dans la qualité du partenariat mis en œuvre entre les enseignants et les ILM, voire entre leurs inspecteurs respectifs.

Des inspecteurs généraux ont observé des séances et rencontré des enseignants et des ILM. Comme l'écrivent Michel Launey et Odile Lescure : « *La collaboration entre équipes pédagogiques et ILM a été difficile à installer à un niveau d'égalité, de même que l'interface entre parents et école. Mais le dispositif fonctionne plutôt bien là où il est bien expliqué, et accepté comme complémentaire de celui des professeurs des écoles (PE)* ». La première chose qui apparaît en effet, c'est le risque de cloisonnement dans l'action des professionnels (PE et ILM) et de donc de difficultés supplémentaires pour les élèves ; cette question renvoie à la quantité et à la qualité des concertations, donc des articulations entre enseignants et ILM au début et tout au long de leur collaboration (dans un des cas observés, les progressions et les méthodes étaient clairement différentes ; « *il faut donc s'approprier le travail de l'autre* », a déclaré une enseignante). Cela étant, des problèmes peuvent se poser à tout moment, par exemple quand le directeur ou l'enseignant veut imposer sa manière de travailler, choisir les élèves à confier à l'ILM ou, de manière plus générale, introduire un rapport hiérarchique.

⁵⁵ Par exemple dans l'est du département, le long de l'Oyapock, où un ILM portugais-brésilien accueille à l'école élémentaire des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) brésiliens qui arrivent en Guyane de plus en plus âgés. Cela montre d'ailleurs qu'on est davantage sur un dispositif d'accueil que sur une prise en charge d'élèves français.

⁵⁶ Pour mémoire, le volume horaire choisi correspondait au seuil déterminé comme permettant des transferts de compétences de la L1 vers la L2 qu'est le français pour ces enfants, laboratoire de psychologie CREN, EA2666.

⁵⁷ Michel Launey et Odile Lescure, *Les langues de Guyane, Langues et cité*, n° 29, septembre 2017.

La mission a d'ailleurs été interrogée sur les temps de concertation entre enseignants et ILM (faut-il le prendre sur les 108 heures ou sur les temps de concertation et de formation REP+ ?), au-delà du travail préparatoire réalisé à la prérentrée ou sur des temps informels, et sur les difficultés liées aux « frictions » provenant d'un management divergent. Il apparaît vraisemblable que plus la collaboration est de qualité entre les IEN de circonscription et les responsables du dispositif ILM, plus fructueux est le travail de partenariat entre enseignants et ILM. Cela n'est pas toujours le cas, du fait d'une dyarchie qui rend le pilotage dépendant des relations de travail interpersonnelles (ce qui n'est jamais idéal en matière de GRH). La mission a pu cependant approcher la richesse des possibilités offertes par ce travail quand il est articulé et complémentaire, notamment au regard de l'objectif essentiel que constitue l'apprentissage de la langue française et notamment la maîtrise de la lecture : travail sur la phonologie et par exemple sur les phonèmes communs aux deux langues (a, i, o) ou sur ceux qui posent problème (u et e)⁵⁸, sur la différence entre [a] court et [ɑ] long, etc., sur le langage, le conte, sur l'explicite (les langues nenge(e) travaillant apparemment beaucoup sur l'implicite), etc. Visiblement, les moyens de travailler ensemble semblent connus : réalisation de progressions communes, collaborations sur des projets ou des thèmes communs par période, adaptation ou transposition d'outils de la langue de l'un dans la langue de l'autre, pour seuls exemples.

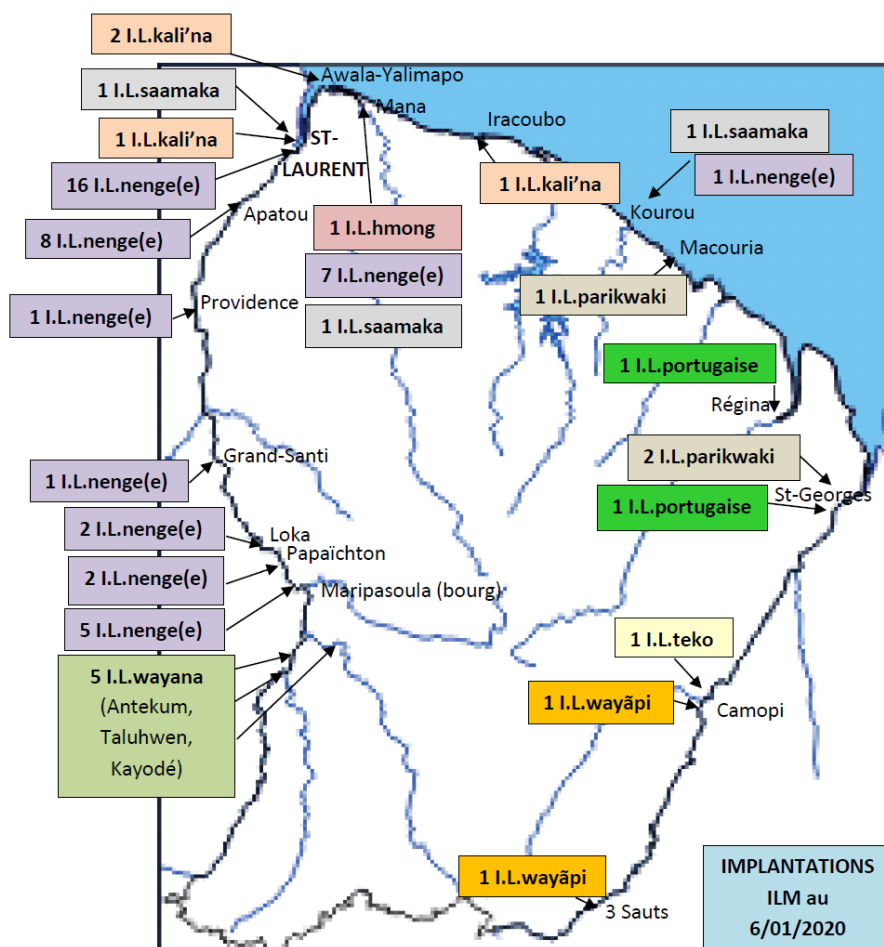
Au final, le dispositif se trouve à un tournant de son histoire. Au-delà de leur statut, apparenté mais pas égal à celui des enseignants, la principale question pour les ILM est celle de la reconnaissance de leur action dans un collectif de travail, de leur professionnalité et de leur avenir. Ils ont travaillé, notamment au sein d'un GRAC (groupes de recherche académique ou groupes de recherche-action, selon les interlocuteurs) et ont participé comme leurs collègues professeurs de créole à la création des méthodes d'apprentissage, d'outils didactiques, de dictionnaire⁵⁹ ; ils continuent à suivre des formations et à participer à des actions de recherche-action (comme c'est, par exemple, actuellement le cas sur l'évaluation de la conscience phonologique en grande section). Ils ont l'impression d'œuvrer à l'entrée des élèves dans les apprentissages et voudraient donc être reconnus comme des enseignants, ce qu'ils ne sont pas exactement⁶⁰. Certains professeurs les traitent d'ailleurs comme des auxiliaires (« *comme des ATSEM* » a confié un ILM). Un autre problème aggrave leur malaise : avec un nombre insuffisant de locaux scolaires, avec l'expansion continue de la démographie scolaire de la Guyane, puis le dédoublement récent des classes de CP et de CE1, les ILM sont de moins en moins nombreux à disposer d'une salle de classe. Ils sont donc, soit contraints d'œuvrer dans la même salle qu'un enseignant, ce qui renforce le besoin de coopération et de concertation (à moins que, comme dans un cas observé, on tende un rideau entre les deux groupes d'élèves et les intervenants, ce qui n'est guère idéal), soit obligés de travailler dans un local libre, même petit, voire un préau, susceptible de les accueillir. Cette situation n'améliore guère les conditions de travail (cela rend, par exemple, difficile l'affichage didactique ou la présentation d'œuvres culturelles et artistiques), ni le statut des ILM et de leur enseignement.

⁵⁸ Ce qui est logique, sachant que les langues nenge(e) sont des créoles anglais.

⁵⁹ Par le biais notamment du projet participatif intitulé *Dictionnaires et lexiques bilingues - Langues de Guyane*.

⁶⁰ Même si une ILM rencontrée a reçu une formation d'enseignante au Surinam, dont elle a la nationalité, et a depuis acquis une licence en sciences de l'éducation française.

2. IMPLANTATION GÉOGRAPHIQUE ILM par langue



Source : Didier Maurel, IEN en charge de l'enseignement en/des langues maternelles

Par ailleurs, si on observe le dispositif de manière globale, force est de constater que, tant dans le statut de la langue et les objectifs d'enseignement visés que dans le rôle des ILM, les différences sont grandes entre le portugais (brésilien), langue d'immigration, les langues nenge(e), dont les locuteurs sont de plus en plus nombreux à devenir enseignants, et les langues amérindiennes, où les élèves ont du mal à aller jusqu'au lycée, pour des raisons notamment culturelles.

De manière plus générale, le dispositif des ILM souffre de la rareté des évaluations extérieures sur les résultats de son action et sur son efficacité dans les apprentissages et la réussite scolaire des élèves concernés, même si les évaluations internes sont plutôt positives. La seule connue de la mission relève du protocole ECOLPOM décrit précédemment, et il a été difficile d'en retrouver les résultats ; elle a été réalisée de 2009 à 2012, malgré de nombreuses difficultés, dont une partie provient des réticences d'acteurs locaux⁶¹. Pour seul exemple, prévue au départ avec deux langues, elle n'a pu être finalement réalisée, en partie seulement et donc avec certaines limites méthodologiques, que pour le nenge(e), du fait de la non-reconduction de contrats de travail des ILM en kali'na durant l'année scolaire 2009-2010 et donc de la difficulté à trouver des classes expérimentales mais aussi des classes témoins. En matière de résultats, s'il n'a pas été possible pour les chercheurs de vérifier que le dispositif consolidait les compétences en nenge(e) – peut-être un peu en compréhension mais pas en expression – il n'entraverait pas celles en français, malgré

⁶¹ Isabelle Nocus, Odile Regnault-Lescure, Philippe Guimard, Bettina Migge et Agnès Florin, *Impact du dispositif « Intervenants en langues maternelles » sur le développement des compétences des élèves de CP suivis au CE1 – résultats provisoires d'une évaluation psycholinguistique réalisée en Guyane*, In *L'école plurilingue en outre-mer – Apprendre plusieurs langues – plusieurs langues pour apprendre*, direction : I. Nocus ; J. Vernaudeau ; M. Paia, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp 225-243. Une précédente évaluation, menée en 2005 par la professeure Josiane Hamers, n'a pas été retrouvée.

une perte d'une à cinq heures d'enseignement, ni en mathématiques, et donc ne nuirait pas à l'entrée dans les apprentissages fondamentaux.

Cependant, cette étude ne montre pas de transfert des compétences à l'oral en nenge(e) vers la lecture en français. Ses auteurs émettent certaines hypothèses pour l'expliquer – « *le niveau en langue seconde (le français) des élèves n'est pas assez élevé pour permettre des transferts inter-langues* » ; si ces transferts apparaissent en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie via les indicateurs de lecture, « *l'apprentissage de la lecture en langues d'origine n'est pas encouragé dans le dispositif ILM* », ce qui fait que le niveau de lecture des élèves en nenge(e) n'a pu être mesuré ; enfin, une durée d'enseignement variable de 45 minutes à trois heures par semaine est jugée insuffisante alors que « *cinq heures hebdomadaires d'enseignement sont nécessaires pour voir apparaître des effets significatifs et des effets de transfert d'une langue à l'autre*. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, à partir de la rentrée 2011, un virage a été opéré. Alors, que jusque-là, les interventions des ILM pouvaient s'effectuer dans les trois cycles, avec un horaire le plus souvent inférieur à une heure hebdomadaire, elles ont alors été recentrées sur le cycle 1. Cette étude, du fait des difficultés rencontrées, souffre d'effectifs trop faibles et de limites méthodologiques qui restreignent quelque peu la portée des résultats ; en l'état, elle montre des effets positifs mais inférieurs à ceux observés en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française. C'est peut-être en partie la conséquence des difficultés nées de la dissociation du pilotage et des enseignements évoquée plus haut.

Au-delà de cette limite qualitative, le dispositif des ILM en rencontre une autre plus quantitative. En effet, pour l'année scolaire 2019-2020, cet enseignement de/en langue première concerne un peu plus de 3 000 élèves en Guyane, dans plus d'une quarantaine d'écoles, ce qui est peu au regard de la population scolaire potentiellement concernée. Pour seule illustration, si 4/5 de ces effectifs concernent une seule langue, le nenge(e) tongo, cela ne représente pourtant que moins de 15 % des élèves nengephones de l'ouest guyanais (appartenant à la communauté la plus importante et la plus dynamique du territoire). Si l'on veut étendre le pourcentage et le nombre d'élèves concernés, le dispositif ne pourra seul y suffire s'il n'est pas, *a minima*, renforcé par des professeurs des écoles habilités ou certifiés, et formés à cet effet.

b. Des évolutions en cours et à venir

Certaines évolutions, plus ou moins articulées, ont vu le jour depuis deux années, parallèlement à la publication progressive de dictionnaires et lexiques bilingues des différentes langues de Guyane⁶², s'appuyant notamment sur une volonté gouvernementale⁶³ et un « projet décennal » envoyé au ministère en charge de l'éducation par le rectorat de Guyane.

D'une part, alors que des classes bilingues existaient pour le créole, un plan de développement d'écoles primaires bilingues, à parité horaire entre le français et la langue maternelle (notamment pour les langues amérindiennes kali'na et wayana), est mis en œuvre depuis la rentrée 2017 le long des fleuves Maroni et Oyapock. Ces projets avancent lentement, au fur et à mesure de la disponibilité des ressources enseignantes qualifiées pour exercer dans les classes concernées. D'autre part, en vue de nourrir un vivier d'enseignants formés à enseigner la/en langue maternelle, pour développer le nombre d'élèves concernés et notamment contribuer à la montée en charge des filières bilingues, un double mouvement a été enclenché :

- un processus d'habilitation⁶⁴ de professeurs des écoles locuteurs en créole, en nenge(e) tongo et en kali'na, et plus récemment en saamaka et en wayampi, sachant par ailleurs qu'existent désormais pour ces langues un parcours et des modules de formation délivrés à l'Espé puis à l'Inspé pour les candidats au master MEEF⁶⁵ et au concours de recrutement des professeurs des

⁶² Le premier volet du projet DICO GUY a été rendu public en novembre dernier, avec le dictionnaire nenge(e), dont la version provisoire est disponible sur :

<http://corporan.humanum.fr/Lexiques/indexM.php?controle=afficheDico&action=main&ficXML=Aluku%20total.xml&langue=Nenge> [ee](#) avant mise en ligne définitive sur le futur site *Langues et Innovation Numérique Éducative*. Le second volet (teko) devait prochainement être rendu public.

⁶³ Assemblée nationale, séance du mardi 14 juin 2016, questions orales sans débat : bilinguisme dans les écoles primaires de Guyane : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr/2015-2016/20160213.asp>

⁶⁴ Les habilitations à enseigner une/en langue amérindienne ou businenge(e) ont commencé à être délivrées à partir de l'année scolaire 2016-2017. Ces habilitations sont préparées au sein de formations inscrites au PAF.

⁶⁵ En parallèle, depuis quelques années, est proposée une préparation à enseigner sur les fleuves Maroni ou Oyapock, incluant une approche culturelle et linguistique, ainsi que des stages dans des écoles à l'ouest et à l'est du département, même si des

écoles. Ce processus rencontre une assez large unanimité en Guyane et même au-delà, puisque le *Livre bleu outremer* prévoit que : « *Le dispositif de certification des professeurs à enseigner en langue maternelle, mis en place en Guyane dans le cursus de formation des professeurs des écoles, sera étendu dans les territoires concernés par le plurilinguisme* ».

Début 2020, selon l'IEN en charge de ces langues, 56 PE ont donc été habilités à enseigner une/en L1. Cependant, dans les faits, faute d'un fléchage de postes et d'une politique organisée au niveau académique, seule une douzaine ou une quinzaine sont en situation de pouvoir la mettre en pratique et très peu en kali'na. Une partie le fait dans le cadre de la montée en charge de la filière bilingue français -kali'na de l'école Yamanalé d'Awala-Yalimapo, l'autre par le biais de deux séances de 45 minutes (sans parler d'autres expériences en cours ou en projet, centrées sur le calcul mental ou sur la grammaire comparée). Sur la base de la tendance actuelle, le nombre de PE habilités pourrait dépasser celui des ILM vers 2021 ou 2022, même si le vivier reste limité pour une partie des langues amérindiennes.

Évolution du nombre de PE habilités

	Formation continue (PAF)				Formation initiale (ESPÉ)
	Langues amérindiennes		Langues businenge(e)		
	kali'na	wayãpi	saamaka	nenge(e)	
2016-2017	3	1	/	7	/
2017-2018	2	/	3	14	/
2018-2019	/	/	/	6	9
2019-2020	1	/	1	9	12 (prévisionnel)
total provisoire : 56	6	1	4	36	21 (prévisionnel)
total prévisionnel fin 2019-2020 : 68					

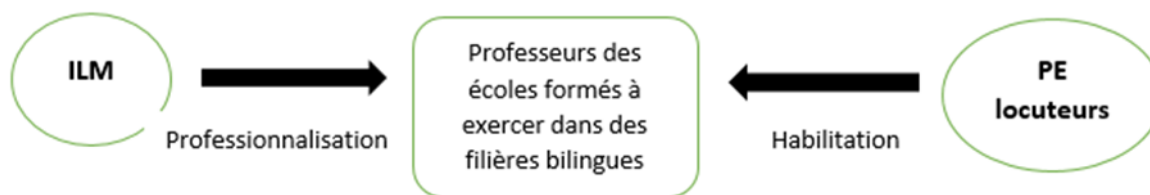
Source : Didier Maurel, IEN en charge de l'enseignement en/des langues maternelles

- une montée en compétences des actuels ILM, une vingtaine *a priori* dans un premier temps. Le parcours de formation proposé vise, après une année préparatoire, à les amener progressivement au niveau licence en sciences de l'éducation (d'abord par le DUSEF : diplôme universitaire en sciences de l'éducation et de la formation, niveau bac + 2, puis par le DUSED : diplôme universitaire en sciences de l'éducation, niveau bac + 3). Cela doit ensuite leur permettre de passer un concours de recrutement et donc d'exercer comme enseignant au primaire, tout en conservant leurs capacités à enseigner dans les langues maternelles. Cette formation coûte cependant cher, ce qui explique des interruptions dans la mise en œuvre, d'autant que des trois financeurs initialement prévus, seul le rectorat la soutenait. Les discussions avec le ministère des Outre-mer sont en cours, tandis que celles avec la Collectivité territoriale de Guyane semblent au point mort.

Parallèlement, les premiers contrats à durée indéterminée ont été signés pour les ILM qui remplissaient les conditions. Ce changement de statut peut d'ailleurs permettre aux titulaires concernés d'être « CDIsés » quand ils rempliront les conditions, ce qui est une perspective intéressante pour ceux qui ne pourraient préparer les concours de l'enseignement ou les réussir, et, malgré cela, pour la préservation de leur expérience et de leurs compétences professionnelles.

interlocuteurs ont regretté la disparition de la possibilité de vœux groupés, qui ont incité dans le passé des groupes de PE à exercer dans des écoles situées en site éloigné ou isolé.

Double processus en cours



Source : Didier Maurel, IEN en charge de l'enseignement en/des langues maternelles

Un mouvement assez cohérent et plutôt bien organisé de substitution progressive des ILM par des PE locuteurs est donc enclenché, tout comme les enseignants du premier degré ont progressivement remplacé les *native speakers* et autres intervenants chargés de l'initiation, de l'enseignement précoce puis de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire. Or, dans le contexte de ces récentes évolutions, deux décisions sont intervenues entre-temps :

- d'une part, en deux rentrées, en conformité avec les « accords de Guyane » du 21 avril 2017, le nombre d'intervenants en langue maternelle a été doublé et porté à environ quatre-vingt, même si ce chiffre a légèrement décru depuis (au fur et à mesure que les ILM deviennent PE, contractuels ou titulaires, en particulier quand ces ex-ILM prennent en charge des classes fonctionnant en mode bilingue). Notons au passage que les quarante postes budgétaires d'ILM supplémentaires n'ont jamais été délégués à l'académie, qui a procédé aux recrutements sur ses propres moyens ;
- d'autre part, le *Livre bleu outremer*, remis au Président de la République le 28 juin 2018, prévoit une évaluation du dispositif des ILM (cette mission répond *a priori* à cette demande), avant une éventuelle transposition dans les territoires ultramarins concernés par le plurilinguisme.

Sur ce sujet, la mission ne recommande pas d'étendre le dispositif des ILM dans les autres DROM-COM, considérant d'une part que les ILM ont constitué une réponse au contexte linguistique très particulier de la Guyane et, d'autre part, qu'une alternative plus adaptée est en cours d'extension. Elle préconise la poursuite du développement du vivier de professeurs des écoles compétents pour enseigner dans les langues maternelles amérindiennes et businenge(e), en jouant à la fois sur la politique de formation et d'habilitation des professeurs des écoles locuteurs et sur la montée en compétences des ILM pour les amener aux concours de recrutement. Cette proposition est justifiée sur le plan pédagogique et en termes de GRH si l'on veut étendre l'enseignement des/en langues premières à un nombre plus important d'élèves (notamment les nengephones), simplifier le pilotage de proximité et revenir à l'unicité de l'acte d'enseignement, essentielle pour les élèves concernés de maternelle ; elle semble aussi opportune en termes de citoyenneté, étant donné la sensibilité des populations concernées qui attendent de l'éducation nationale une reconnaissance tangible de leur culture et de leur langue.

2.2. Mayotte

2.2.1. Situation linguistique : des langues mahoraises présentes partout, sauf à l'École

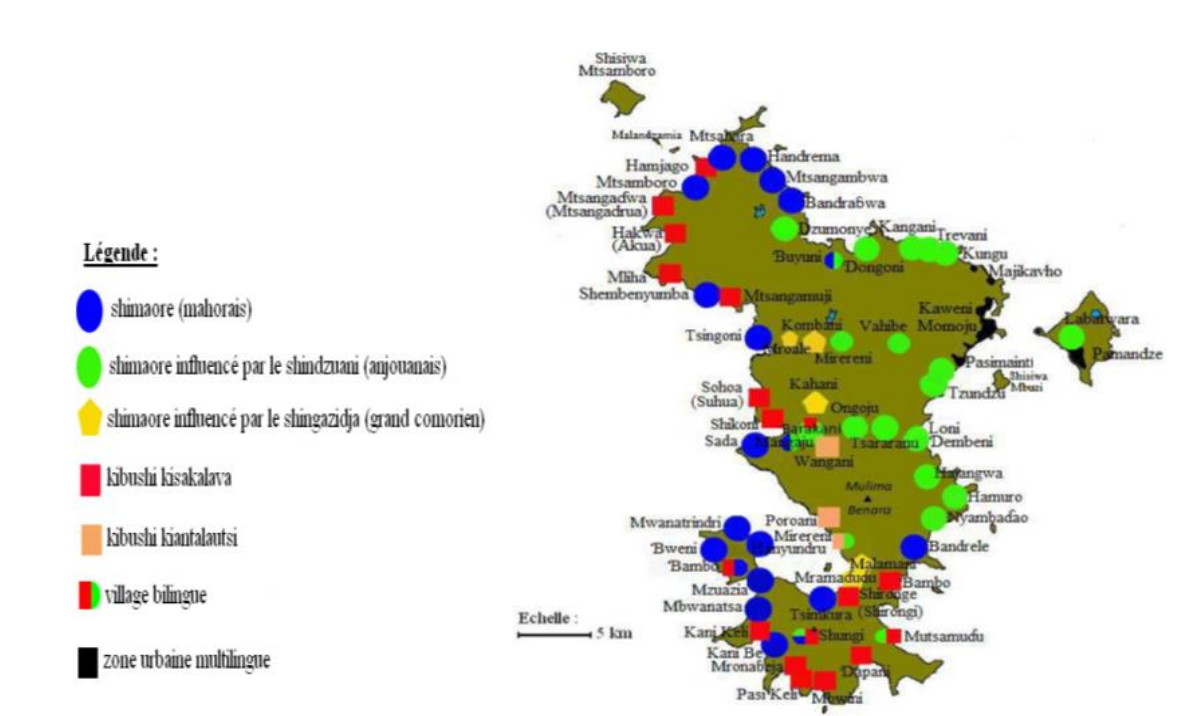
2.2.1.1 Le français, langue seconde de l'immense majorité des Mahorais

« Mayotte peut être définie schématiquement comme une population à dominante africaine et malgache, d'idéal arabo-islamique et d'orientation politique occidentale française. Cette société est en mutation rapide vers la modernité »⁶⁶.

L'île de Mayotte, devenue française en 1841, a fait le choix de la France au moment de l'indépendance des Comores dans les années 1970 (après deux référendums). Département français depuis 2011 et académie en 2020, c'est un territoire pluriculturel et multilingue. Il présente, par sa situation et son histoire, un paysage linguistique complexe : le français, langue officielle, celle de l'administration, de la vie économique et de l'École, n'est pas la langue première de la grande majorité de la population. Deux langues vernaculaires

⁶⁶ Citation issue du préambule d'un document de présentation de l'encyclopédie multimédia multilingue des enfants de Mayotte (évoquée plus loin), remis à l'école Cavani stade en 2017.

coexistent, le shimaoré (ou shimaoré ou shimahorais ou mahorais) et le kibushi (ou shibushi), à côté d'autres langues moins utilisées (langues comoriennes⁶⁷, africaines, créoles⁶⁸, indiennes, etc.). Au total, on ne compte pas moins de dix-huit langues parlées dans l'île, à des degrés divers, situation qui reflète la diversité des peuplements (notamment africains, arabes, malgaches et européens) qui se sont succédé et mélangés⁶⁹.



Pour compléter le paysage linguistique de la société mahoraise, à 95 % de confession musulmane, il convient également d'évoquer la langue arabe, liée à l'expansion historique de l'Islam, même si elle n'est pas une langue de communication dans la vie courante. Près de 30 % de la population la lit, la récite ou l'écrit sans la parler. Dès leur plus jeune âge, les enfants vont en effet dans les écoles coraniques pour apprendre auprès des *Fundis* à réciter et déchiffrer le Coran, tandis que, de son côté, l'arabe moderne est enseigné en tant que langue vivante dans l'enseignement secondaire. Si on additionne toutes les langues de l'île, un décompte en trouve dix-huit, parlées à des degrés divers. Cette situation linguistique est considérée à la fois une grande richesse et une difficulté pour la réussite scolaire. En effet, il n'existe pas de « fond commun » entre le shimaoré, le kibushi et le français. Les différences sémantiques, sémiologiques, phonétiques, phonologiques, morphologiques et syntaxiques entre le kibushi, langue de structure VOS (verbe - objet - sujet), le shimaoré et le français langues SVO (sujet - verbe - objet) et l'arabe langue VSO peuvent être sources de difficultés si l'apprentissage de ces langues n'est pas appréhendé dans une approche comparative. Autre exemple, le shimaoré fait partie des langues agglutinantes, où on ajoute des affixes invariables, bien distincts et sans irrégularité pour exprimer les rapports grammaticaux, ce qui la différencie nettement du français. Par ailleurs, le système vocalique est constitué de cinq voyelles presque identiques au français, puisque que le « e » n'est toutefois jamais muet et le « u » français se prononce « ou ». Enfin, l'accentuation des mots porte sur l'avant-dernière syllabe. De son côté, le français, peu usité en dehors de l'école, est la langue la plus écrite à Mayotte, conséquence d'une scolarisation relativement récente mais massive des enfants de ce territoire. Il est aussi considéré par certains comme la langue qui offre des perspectives d'avenir et une ouverture au monde ; à ce titre, il est de plus en plus utilisé par les jeunes. On assiste même parfois à un phénomène de « créolisation » des deux langues vernaculaires, le shimaoré et le kibushi, par de nombreux emprunts au français.

⁶⁷ L'intercompréhension entre le mahorais et les trois autres langues comoriennes est variable : pour seuls exemples, elle est presque totale avec l'anjouanais (ou shindzuani), mais très difficile avec le grand-comorien (ou shingazidja).

⁶⁸ Notamment le créole réunionnais.

⁶⁹ La situation géographique de l'île l'expose à de très fortes influences diverses, puisque le canal de Mozambique, dans lequel elle se trouve, était jadis le passage obligé des commerçants arabes vers l'Afrique, Madagascar et l'Inde, et aussi des Indonésiens et des Malgaches vers l'Afrique. L'émigration et l'activité commerciale ont une influence sur l'usage de ces différentes langues.

De ce fait, dans cette société en pleine évolution, surtout depuis la départementalisation, « *l'éducation de l'enfant reste une réalité plurielle. [...] L'enfant dans sa famille d'origine est socialisé dans sa langue maternelle (shimaoré, kibushi...). À l'école coranique, il apprend l'alphabet et déchiffre le coran en arabe classique. À l'école de la République, il apprend la langue française en même temps que les autres connaissances (mathématiques, sciences, histoire...)* »⁷⁰. En résumé, dans une population multilingue, l'éducation est à Mayotte assurée conjointement par au moins trois institutions que sont la famille, l'École de la République et l'école coranique.

2.2.1.2 Des langues vernaculaires peu reconnues à l'École, où la coexistence avec le français n'est pas organisée

« *L'enseignement du français et en français à Mayotte requiert pourtant deux présupposés indispensables : la connaissance, même sommaire, des principales caractéristiques et structures des langues locales et celle du public concerné* »⁷¹. En matière scolaire, le contexte linguistique de Mayotte à prendre en compte est en effet spécifique :

- des langues vernaculaires dominantes : tout enfant est à Mayotte socialisé dans sa langue maternelle (shimaoré, autre langue comorienne, kibushi, etc.), même si elle est plus ou moins bien construite et maîtrisée ;
- une langue française, langue officielle : elle constitue pour l'essentiel des élèves la langue de l'École, de scolarisation et, de fait, une langue seconde après la langue première qu'est le shimaoré ou le kibushi. De ce fait, « *les enfants scolarisés à Mayotte entendent et utilisent le français presque exclusivement à l'école et ce lieu peut donc constituer, surtout dès le plus jeune âge, un contexte peu sécurisant, attendu qu'il y est fait usage d'un idiome non maîtrisé et non utilisé dans le cercle familial* »⁷².

« *Conséquence induite de cette situation, les langues de Mayotte sont donc presque totalement absentes du paysage de l'école où le français conserve une fausse primauté puisque imposé à tous les élèves mais non maîtrisé, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, par un nombre préoccupant d'élèves pouvant représenter jusqu'à 30 % d'un groupe classe* »⁷³. En l'absence de politique claire affichée par le vice-rectorat, les pratiques des enseignants restent très diverses, notamment dans les classes de maternelle, puis celles de l'élémentaire : certains enseignants utilisent assez largement la langue première des élèves, d'autres s'y refusent et d'autre encore ne l'utiliseraient que pour « débloquer » des situations, tandis que les corps d'inspection tiennent des discours assez variables, quand ils en tiennent. Mais, de manière générale, à Mayotte comme en Guyane, les langues maternelles sont peu prises en compte, pour elles-mêmes ou dans le processus d'apprentissage de la langue française. Or, cette question est pourtant centrale, ici comme dans d'autres territoires de l'Outre-mer.

Les résultats sont malheureusement à la hauteur de l'absence de cette prise de conscience, largement aggravée par la pauvreté importante d'une grande partie de la population qu'elle soit mahoraise ou immigrée, en majorité en provenance des Comores, et une départementalisation accélérée et encore difficilement maîtrisée à ce jour. Des observations ont montré que des élèves de petite section tardaient plus qu'en métropole à s'exprimer ; pour certains interlocuteurs, membres d'équipes de circonscriptions, le fait est que ces enfants sont scolarisés en langue française alors qu'ils en sont encore aux mots-phrases dans leur langue maternelle. D'ailleurs, en matière de réussite scolaire et de maîtrise de la langue française, un document du vice-rectorat datant du 21 février 2017 donne des chiffres inquiétants : « *60 % des élèves entrent en 6^{ème} avec des acquis insuffisants en français* » et « *environ 30 % des élèves sont non lecteurs et non scripteurs à l'entrée en 6^{ème}* ». Quant à l'illettrisme, il est très élevé et touche environ 50 % des jeunes testés à l'occasion des JDC⁷⁴.

⁷⁰ Extrait d'un document de présentation de l'encyclopédie multimédia multilingue des enfants de Mayotte.

⁷¹ Rapport DOM-COM n° 017-16, *Mission sur la maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte*, août 2016.

⁷² *Idem*.

⁷³ *Ibid*.

⁷⁴ Il serait donc bien plus important dans l'ensemble de la population, tout en précisant que c'est en langue française et avec des graphies latines, car une partie des Mahorais saurait lire et écrire leur langue première en graphies arabes.

Autre facteur explicatif, l'enseignement dispensé ressemble trop souvent à celui pratiqué en métropole, en plus traditionnel encore. À ce stade, il convient de présenter le corps enseignant exerçant à Mayotte⁷⁵. Celui en poste dans le premier degré est formé très majoritairement de Mahorais, une partie exerçant sous le statut d'IERM (Instituteurs d'État recrutés à Mayotte) recrutés à différents niveaux de formation (ce qui induit des degrés de professionnalisation très variables), à l'exception des dernières promotions recrutées comme professeurs des écoles depuis la session 2017⁷⁶ : à la date du rapport, les IERM sont au nombre de 738 aujourd'hui tandis que les PE sont 1 736 et les contractuels 734. En revanche, les enseignants du second degré, personnels de l'État affectés dans le cadre du mouvement interacadémique, sont majoritairement originaires de la métropole. Il faut ajouter que dans le premier comme dans le second degré, Mayotte n'arrive pas à recruter des enseignants titulaires à la hauteur des créations de postes nécessaires pour accompagner la hausse des effectifs élèves ; ce déficit explique qu'environ un quart des postes dans le premier degré et la moitié dans le second⁷⁷ ne sont pas pourvus par des titulaires et sont occupés par des contractuels, forcément moins formés et expérimentés, ce qui ne contribue pas, malgré un engagement certain de tous les enseignants, à améliorer les résultats scolaires des élèves. De fait, l'enseignement dispensé reste très magistral et frontal, trop peu explicite, prenant en compte de manière insuffisante le contexte quotidien des élèves. Certes, ici et là, des ressources s'appuyant sur l'environnement local, mais elles ne sont guère diffusées au-delà du collègue, de l'équipe, de l'école ou de l'EPL qui les a produites.

Pourtant, progressivement, les mentalités commencent à changer et des évolutions ont été constatées. Des publications fort utiles existent, quoiqu'encore rares, comme celles du Centre de documentation pédagogique (CDP) de Mayotte⁷⁸ ou des transcriptions de contes locaux chez certains éditeurs. Dans les bonnes initiatives, figure aussi un livret d'accueil, *Le Caribou Maoré*, qui a été produit à l'attention des cadres nommés à Mayotte. Il présente aux nouveaux arrivants l'île et les langues pratiquées, en proposant, à la fin de l'ouvrage, un petit lexique de shimaoré, illustré par des comparaisons des systèmes linguistiques du français et du shimaoré. Il signale aussi la présence et l'apport des associations culturelles locales⁷⁹ (musique, découverte du patrimoine, projections), d'une bibliothèque de prêt à Mamoudzou et à Pamandzi, et d'un bibliobus qui sillonne la brousse. Par ailleurs, un projet très intéressant d'encyclopédie collaborative multimédia et multilingue – à partir d'un imagier trilingue (français, shimaoré et kibushi), d'abord publié sous forme papier par le CDP – a été développé depuis quelques années. L'origine de ces évolutions remonte en fait à quelques années, sur la base d'expérimentations lancées à l'école maternelle, afin d'aider les élèves à entrer plus facilement dans les apprentissages.

2.2.2. Présentation des dispositifs mis en place à l'école maternelle

Un dispositif proche de celui des ILM a été expérimenté à Mayotte au début du XXI^{ème} siècle, avec un enseignement en langue première à l'entrée en école maternelle et un passage progressif au français. D'autres expériences ont été tentées par des inspecteurs, enseignants, formateurs et chercheurs engagés pour répondre aux besoins des élèves et de leurs enseignants en contexte plurilingue à Mayotte. Mais aucune n'a été véritablement suivie et évaluée dans la durée, ce qui explique l'absence de structuration d'un enseignement de ces langues premières. Deux nouvelles expériences ont été lancées plus récemment, autour des deux langues vernaculaires de l'île, le shimaoré et le kibushi, à l'école maternelle, espace de transition entre la sphère privée et la sphère publique. Dans les deux cas, l'objectif est similaire : rompre avec une période de non-reconnaissance et non-prise en compte des langues locales à l'école, en prenant en compte et valorisant la langue maternelle des élèves, afin de mieux structurer leur bagage linguistique et de renforcer l'appropriation du français, langue de scolarisation. Et les effets attendus sont les mêmes : respect des cultures, des histoires et donc des enfants et de leurs familles, entrée facilitée dans les apprentissages,

⁷⁵ Cette présentation comme les observations réalisées en 2017 sont tirées du rapport DOM-COM n° 2017-001, *Mission du correspondant académique à Mayotte*.

⁷⁶ Avec, pendant une période transitoire, des modalités spécifiques, dont le niveau de recrutement, fixé à la licence au lieu du master pour le concours externe.

⁷⁷ Chiffres datant d'octobre 2019.

⁷⁸ Certaines productions sont remarquables, notamment l'ouvrage, *Raconte-moi... l'Histoire*, un manuel d'histoire de l'école primaire de Mayotte, 2010. On peut aussi citer l'imagier trilingue de Mayotte, *De la maison au lagon*, CDP Mayotte, 2016, à l'origine de l'*Encyclopédie multimédia multilingue* (<http://cdp.ac-mayotte.fr/imagier/>) et des contes, comme *Madayotte*, conte trilingue, 2016.

⁷⁹ Notamment l'association Le Shimaorais Méthodique (SHIME) : <http://shime.free.fr>

augmentation de la motivation pour apprendre, développement de la pratique orale, élévation du niveau de maîtrise de la langue française. Mais les modalités diffèrent.

2.2.2.1 Dispositif « Éveil aux langues »

Le dispositif « Éveil aux langues » a été mis en place en 2013 par deux IEN responsables de la commission maternelle, il reposait sur la découverte de différentes langues, locales et étrangères, et visait le développement des compétences langagières orales des élèves. Il ne s'agissait pas de l'enseignement d'une langue particulière mais de la mise en contact avec des corpus essentiellement oraux dans différentes langues. Ce dispositif voulait valoriser cette diversité et faire évoluer les mentalités, en montrant que parler sa langue maternelle peut permettre, à certaines conditions, d'apprendre mieux ou plus facilement le français. Les enseignants de petite section concernés, sur trois circonscriptions, ont suivi trois stages de trois jours (encadrés initialement par une formatrice du CASNAV de La Réunion) puis devaient être suivis en circonscription dans le cadre des animations pédagogiques. Trois écoles se sont ajoutées en 2014-2015. À l'origine, les élèves concernés devaient bénéficier de ce dispositif une demi-heure trois fois par semaine. Le dispositif a été présenté aux parents, afin de les informer et de leur préciser notamment qu'une place serait faite aux langues locales, ce qui aurait pu être mal compris⁸⁰. Enfin, des indicateurs étaient prévus, sur la base de l'implication des parents, des observations et du ressenti des enseignants, et d'évaluations en début et en fin d'année sur l'expression orale des élèves.

Des inspecteurs généraux ont observé des séances « d'éveil aux langues », où plusieurs langues sont utilisées (français, shimaoré, kibushi, arabe, anglais et espagnol notamment) pour dire « bonjour » et « au revoir » à l'occasion du rituel d'accueil ou pour des nombres, des comptines, des chansons, etc.⁸¹ Cette approche est adaptée au contexte de plurilinguisme de Mayotte. Elle est d'ailleurs préconisée pour l'école maternelle par la circulaire de rentrée 2019 :

« L'éveil aux langues contribue également à chacun des domaines du programme de maternelle. Il passe par des activités ludiques et réflexives sur la langue (comptines, jeux avec les mots, etc.), faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves. Cette approche sensible des LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle ».

Cependant, en ce qui concerne l'expérience mahoraise, les observations ont montré un travail certes intéressant, mais qui ne semblait pas très ambitieux et structuré sur la durée. De fait, l'absence d'une véritable évaluation ne permet pas de juger de l'efficacité de ce dispositif, malgré sa pertinence pour les publics concernés.

2.2.2.2 Dispositif « Plurilinguisme »

Un autre dispositif, intitulé « Plurilinguisme », est né en 2015 du constat de deux IEN de la faiblesse du langage oral de leurs élèves. Dans l'esprit des acteurs de cette expérimentation, le bilinguisme visé est transitif : la prise en compte du bilinguisme de l'élève n'est que transitoire ; il est accueilli dans sa langue mais l'objectif est de l'amener rapidement à apprendre la langue de scolarisation, le français. Les principes de cette expérimentation renvoient aux recherches les plus récentes évoquées dans la première partie de ce rapport : l'hypothèse de départ était en effet que la langue maternelle des élèves ne constituait pas un frein pour l'apprentissage du français mais bien un potentiel ; la structuration du bagage linguistique de l'enfant dans sa langue maternelle pouvait lui permettre la découverte puis l'appropriation de sa langue de scolarisation. La prise en compte des langues maternelles des élèves devait aussi contribuer à les sécuriser et à favoriser l'entrée dans les apprentissages. Dans ce cadre, les parents avaient été associés et incités « à parler dans leur langue familiale, à chanter, à raconter permet à l'enfant de se sentir autorisé à parler la langue de l'école, le français langue de scolarisation »⁸². Ils étaient aussi invités à entrer dans les classes voire à participer à l'animation de certaines séances.

⁸⁰ Une enseignante a ainsi pu entendre un parent déclarer : « Parler sa langue maternelle empêche d'apprendre le français ».

⁸¹ Par exemple, des albums sur les fruits, les légumes, les couleurs ont été réalisés en quatre langues : shimaoré, kibushi, français et anglais.

⁸² Catherine Juliet-Delpy, psychopédagogue.

À l'origine, des enseignants ont été identifiés pour expérimenter ce dispositif : onze enseignant en shimaoré et en kibushi, et onze maitres supplémentaires « Plus de maîtres que de classe » enseignant en français, intervenant progressivement à partir de la deuxième période. En 2017, les premiers avaient déclaré avoir été formés aux langues locales (en effet, « *il ne suffit pas de parler une langue pour savoir l'enseigner* », selon une note du vice-rectorat du 21 février 2017). Et ils avaient construit, pour l'essentiel, leurs propres outils (à partir d'albums et de chansons), même si le projet était d'en construire au niveau du territoire. Le protocole de mise en œuvre, qui devait être suivi par un groupe-ressource, était très précis :

PETITE SECTION année scindée en 2 périodes	
PÉRIODE 1	• enseignant et ATSEM parlent uniquement la ou les langue(s) locale(s) (shimaore, kibushi) • les élèves sont libres de choisir la langue qu'ils utilisent (y compris le français)
PÉRIODE 2	• dès que les élèves sont prêts, entrée en scène de l'enseignant francophone • 1^{ère} partie de la journée avec l'enseignant s'exprimant en langue(s) locale(s) (LL) • un temps de co-intervention avec l'enseignant francophone (dont le français est la langue 1^{ère}) • fin de journée avec l'enseignant francophone • l'ATSEM parle en LL. Si nécessaire, elle traduit les propos des élèves à l'enseignant francophone • les élèves sont libres de choisir la langue qu'ils utilisent (y compris le français) • le temps imparti à chacune des périodes de la journée peut (devra) être ajusté en fonction de l'évolution des élèves
NB : • la co-intervention nécessite la présence simultanée des deux enseignants avec le groupe classe complet • ils doivent collaborer en amont et pendant • le rôle de cette co-intervention à ce stade est celui d'une transition, d'une passation de relais : ➤ comptine en LL et introduction d'une comptine équivalente en français ➤ faire le bilan de ce qui a été fait avec le premier enseignant pour en « informer » le second ➤ l'enseignant francophone peut reformuler comme pour vérifier qu'il a bien compris, ou interroger les élèves pour l'inciter à lui expliquer	
MOYENNE SECTION	
PÉRIODE 1	• 1^{ère} partie de la journée avec l'enseignant en LL • un temps de co-intervention • fin de journée avec l'enseignant francophone en français • l'ATSEM parle en LL avec l'enseignant de LL et français avec l'enseignant francophone. Si nécessaire, elle traduit les propos des enfants à l'enseignant francophone • les élèves sont libres de choisir la langue dans laquelle ils souhaitent s'exprimer
PÉRIODE 2	• dès que les élèves sont prêts • 1^{ère} partie de la journée avec l'enseignant en LL • un temps de co-intervention • fin de journée avec l'enseignant francophone en français • une nouvelle ATSEM prend le relais : elle ne traduit plus (sauf urgence) les propos des élèves à l'enseignant francophone, de façon à mettre les élèves en situation d'avoir à se faire comprendre de leur enseignant en passant par le français • les élèves sont fortement incités à s'exprimer dans la langue de leur interlocuteur (et donc à alterner consciemment entre LL et français suivant l'interlocuteur)
GRANDE SECTION	
TOUTE L'ANNÉE	• 1^{ère} partie de la journée avec l'enseignant francophone • un temps de co-intervention • fin de journée avec l'enseignant en LL • l'ATSEM parle en LL avec l'enseignant de LL et français avec l'enseignant francophone. Elle ne traduit pas (sauf urgence) • il est attendu explicitement des élèves qu'ils s'expriment dans la langue de leur interlocuteur

Cependant, en 2017, dans les séances observées par les inspecteurs généraux, le protocole était plus ou moins respecté puisque, dans un cas, la maîtresse de la classe était régulièrement passée d'une langue à une autre, s'appuyant sur la langue locale, le shimaoré ici, pour construire la langue française (vocabulaire, syntaxe). Cela avait plutôt bien fonctionné mais avait réduit le rôle de la maîtresse supplémentaire au contrôle de l'attention des élèves. Interrogée, la maîtresse de la classe avait cependant une vision claire de ses objectifs : structurer la langue maternelle pour pouvoir asseoir l'apprentissage de la langue française. Cependant, la limite de ce qui avait pu être observé résidait surtout dans la pratique pédagogique dominante et les gestes professionnels des enseignantes à l'école maternelle qui travaillaient encore majoritairement en classe entière et en ateliers tournants ; la majorité des élèves n'avaient donc que peu l'occasion de parler, de s'exprimer ou de communiquer. La maîtresse de la seconde classe observée indiquait cependant qu'elle réalisait un travail spécifique avec les plus timides dans les coins jeux, cuisine, poupées, en partant du shimaoré et en s'aidant au besoin de signes. Durant cette seconde observation, les rôles respectifs des deux enseignants étaient mieux définis et plus complémentaires, tout comme semblaient plus pensés l'utilisation de la langue maternelle et le travail de comparaison mené avec la langue française.

À cette époque, si les objectifs de structuration de la langue maternelle et de l'introduction progressive de la langue française étaient jugés judicieux, les inspecteurs généraux s'interrogeaient cependant sur la philosophie (celle, déjà décrite, qui est basée sur la séparation claire des langues donc des intervenants) et le coût du dispositif, du fait de la nécessité de disposer pour chaque classe de deux enseignants, chacun utilisant une seule langue ; cette interrogation avait été renforcée par l'observation d'une enseignante à l'aise à la fois dans les deux langues et dans le passage de l'une à l'autre, tout en étant claire dans ses objectifs. Cette question apparaissait centrale, sachant, de plus, que le dispositif devait progressivement monter en charge à chaque rentrée (en classe de moyenne section, puis, l'année suivante, en classe de grande section, avec une place faite au français qui augmentait progressivement pour préparer les enfants à une scolarisation entièrement en français à partir du cours préparatoire et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français). Pour compléter cette présentation, un protocole d'évaluation qui semblait très complet avait été établi :

- *« Évaluation diagnostique à l'entrée en maternelle en français et en langue première puis tout au long du parcours (évaluation biannuelle dans les langues concernées, sur la socialisation, dans les autres domaines dans le droit fil des évaluations de GS) ;*
- *mise en place d'une démarche scientifique avec en parallèle des observations sur des groupes témoins non intégrés au dispositif, des questionnaires et/ou entretiens qui mesurent le ressenti des parents, des enseignants et des ATSEM⁸³ ».*

L'évaluation de la pertinence ou non du projet global, complexe et coûteux en moyens humains, devait être réalisée en fin de CP, au printemps 2019, afin de permettre de décider de la poursuite et de l'extension du dispositif. Le constat opéré cette année montre que la montée en charge et l'évaluation qui étaient prévues n'ont pas été réalisées, ce qui laisse supposer que, dans ce territoire où les urgences s'ajoutent les unes aux autres, le dispositif n'a pas été accompagné par le vice-rectorat. À l'heure actuelle, il y aurait un dispositif par circonscription du premier degré, ce qui ferait onze écoles maternelles concernées sur les 86 que compte l'académie. Mais l'extension prévue n'a jamais eu lieu et le dispositif n'a été mis en œuvre qu'en petite section ; chaque école semble l'avoir adapté, plus ou moins à sa guise, ce qui fait que, dans les faits, le protocole initial de mise en œuvre n'a pas été réellement appliqué.

Des inspecteurs généraux ont récemment pu observer, comme en 2017, une séquence qui alternait les mêmes activités d'abord en shimaoré puis en français, et non des activités uniquement en shimaoré comme stipulé par le protocole durant la première période de petite section. En fait, le plus souvent, seul un enseignant est concerné, parlant successivement en langue maternelle et en français. Cependant, un exemple montre que des situations de co-intervention existent, grâce à l'intervention d'un enseignant « plurilinguisme » intervenant dans plusieurs classes d'une même école. L'IEN concernée⁸⁴ parle d'ailleurs de onze enseignants « spécialisés », étiquetés « plurilinguisme ». Quelques actions de formation sont d'ailleurs affichées, dont trois jours de stage académique, pour accompagner les onze enseignants « plurilinguisme » en classe maternelle. La formation constitue un des enjeux essentiels de ces projets, avec la définition d'objectifs et de contenus d'enseignement clairs, et le recensement ou la production des ressources pédagogiques.

2.2.2.3 Des évolutions en cours

Cette nécessité de s'appuyer sur la langue maternelle a été préconisée par une note du vice-rectorat datant du 21 février 2017. D'ailleurs, toujours en 2017, outre les deux expériences lancées à l'école maternelle, un travail intéressant mené dans quelques classes du second degré (à l'initiative de l'IA-IPR de lettres) avait été observé par un inspecteur général, même s'il n'y avait aucune articulation, pourtant nécessaire dans l'idéal, entre les politiques conduites dans le premier et le second degré. De son côté, le projet académique prend désormais en compte le contexte plurilingue et pluriculturel des élèves à travers diverses entrées, notamment : *« oser faire du plurilinguisme le pilier de nos actions et de la réussite linguistique en s'appuyant sur les pratiques du FLE / FLS, renforcer l'acquisition du socle commun grâce à la maîtrise de la langue pour permettre à l'élève de mieux aborder la scolarité »*. Dans sa partie « diagnostic », il prévoit, pour les futurs

⁸³ Note du vice-rectorat, en date du 21 février 2017, concernant la place de l'enseignement des langues régionales et maternelles et en langue régionale et maternelle à l'école.

⁸⁴ L'IEN chargé du « plurilinguisme » est aussi IEN maternelle et a, en plus, en charge une circonscription.

enseignants, « *une initiation à la didactique du français comme langue de scolarisation* » dans le cadre des apprentissages fondamentaux et « *des enseignements portant sur la didactique des langues en contexte plurilingue* » dans le cadre du volet contexte. Un peu plus loin, le levier 1 de l'axe 3 est d'ailleurs intitulé : « *développer le plurilinguisme et l'éveil aux langues / culture locale* »⁸⁵.

Dans le cadre de certaines formations et animations pédagogiques, des enseignants apprennent donc à enseigner en contexte plurilingue en utilisant la didactique et la pédagogie du « Français langue seconde » (FLS). À l'école élémentaire, la culture et le patrimoine sont de plus en plus utilisés comme supports d'apprentissage. Enfin, dans le plan académique de formation pour le premier degré, le « plurilinguisme » est explicitement cité, même si c'est seulement dans deux circonscriptions sur les onze que compte l'académie. Dans le plan de formation pour le second degré, le plurilinguisme est l'objet de plusieurs formations proposées par le CASNAV et d'une réunion des formateurs de Lettres.

Afin de réactiver ces expériences, de les évaluer et d'en tirer des principes transférables à l'ensemble des classes de petite section de maternelle, un groupe de travail sur le plurilinguisme a été installé en octobre 2019, avec comme objectif, entre autres, de proposer des outils. Ce groupe travaille en relation avec le Centre universitaire de formation et de recherche (CUFR) de Mayotte, qui accueille l'antenne locale de l'Inspé de La Réunion (qui mène par ailleurs un travail de concertation et de réflexion avec l'équipe du CASNAV de Mayotte), et notamment avec une didacticienne des langues. Dans ce cadre, un projet de recherche co-construit avec le vice-rectorat a été mis en place, avec pour objectifs de développer « *un protocole de classe bilingue, de corpus didactique et pédagogique en langues locales et un programme d'apprentissage en français langue de scolarisation* ». L'objectif est, pour la rentrée 2020, de préparer les enseignants, les contenus et les supports pédagogiques pour une expérience de « *petite section bilingue (français-shimaoré, français-kibushi)* » et d'autre part « *d'amplifier les contenus et supports destinés à des séances d'éveil aux langues en moyenne et grande sections* ».

Ces deux expérimentations n'ont pas connu le développement prévu et annoncé. De ce fait, elles ne concernent au maximum que quelques centaines d'enfants par an. De plus, si ces expérimentations ont eu le mérite de faire évoluer les mentalités, notamment sur l'usage qui peut être fait des langues maternelles, elles ont souffert d'une absence de suivi dans le portage ; enfin, pour l'avenir, même si la question est en discussion, aucun principe de cadrage académique n'a encore été défini, tant en matière de protocole de mise en œuvre que de gestes professionnels à adopter dans un contexte de plurilinguisme. Il semble donc urgent de changer d'échelle et de passer des projets locaux à une politique académique clairement définie et accompagnée (formation des personnels, développement des ressources, etc.) telle qu'elle est annoncée aujourd'hui.

2.3. Wallis-et-Futuna

Situés dans l'hémisphère sud, dans l'Océan Pacifique, ces territoires furent découverts par des navigateurs hollandais et britanniques au cours des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles et évangélisés par les pères maristes dans la première moitié du XIX^{ème} siècle. Sous protectorat français à partir de la fin du XIX^{ème} (1887), le pays deviendra en 1961 un territoire d'Outre-mer puis, en 2003, une collectivité, dotée d'un statut particulier. Ce dernier concilie l'appartenance à la République et le maintien d'une organisation coutumière, avec un fonctionnement souvent résumé par la formule : « Trois royaumes dans la République ». Entre autres particularités, il faut noter la délégation, par convention, de l'enseignement du premier degré à la direction de l'enseignement catholique (DEC), alors que l'enseignement du second degré est entièrement assuré par l'État, dans sept établissements publics nationaux d'enseignement (EPNE).

2.3.1. Situation linguistique

Le wallisien et le futunien, langues vernaculaires, sont traditionnellement les langues des pouvoirs coutumiers (un roi à Wallis, deux à Futuna). Les derniers recensements ont confirmé que la plupart des

⁸⁵ « *Les approches pédagogiques favorisant une éducation plurilingue partent du principe que les langues maternelles des élèves ne constituent pas un frein pour l'apprentissage de la langue de scolarisation mais bien un potentiel. La prise en compte des langues maternelles des élèves contribue à sécuriser l'enfant, aux plans linguistique, identitaire et psychologique, et à lui permettre de développer une conscience métalinguistique, c'est-à-dire à étudier la langue comme objet. Un partenariat mis en place avec le CUFR a pour objectifs de développer un protocole de classe bilingue, du corpus didactique et pédagogique en langues locales et un programme d'apprentissage en français langue de scolarisation* ».

habitants les parlaient dans la vie quotidienne. Au sein de la famille, l'enfant ne parle que si l'adulte l'y autorise ou le lui demande ; plus généralement, il y parle peu en français. Cependant, la majorité de la population maîtrise et pratique la langue française (langue de la république et des « Papalagi »⁸⁶), majoritaire dans les médias et d'usage quotidien dans les échanges, notamment avec l'administration, d'où un bilinguisme de fait pour une large partie de la population. Il faut néanmoins préciser que, pendant longtemps, les enfants entraient dans le système scolaire en étant non encore francophones. Cependant, la situation évolue peu à peu : nombre d'élèves peuvent échanger entre eux en français, par exemple dans la cour de récréation, même à l'école maternelle. Autre précision, le wallisien et le futunien sont des langues VSO (verbe – sujet – objet), distinctes donc du français (SVO). Enfin, il faut préciser que, pour prendre l'exemple de Wallis, si les enseignants du primaire sont wallisianophones, mais bilingues, et enseignent exclusivement en français à partir du cours préparatoire, les enseignants du secondaire sont au contraire majoritairement métropolitains (avec 15 % d'enseignants locaux) et francophones.

2.3.2. Présentation des dispositifs existants

Le français est la langue d'enseignement. Les langues vernaculaires sont progressivement enseignées à l'école, de manière variable selon les niveaux d'enseignement, mais avec articulation qui progresse un peu de l'école au baccalauréat.

2.3.2.1 École maternelle

À l'école maternelle a fonctionné un système, expérimenté en 1997 et généralisé en 2000 jusqu'en 2017 : « Un maître, une langue » qui partait du constat que les jeunes élèves arrivaient à l'école en ne maîtrisant que la langue maternelle, le wallisien ou le futunien. En termes de contenus, a été donc mis en œuvre un enseignement (articulé sur le CECRL) de la langue et dans la langue locale, tout en structurant l'apprentissage du français. Le protocole appliqué faisait qu'en petite section (PS), une enseignante de maternelle faisait classe uniquement en langue vernaculaire pendant 90 % du temps et qu'une autre le faisait en français pour les 10 % restants. En moyenne section (MS), la répartition était de 50 / 50. Et en grande section (GS), 90 % de l'enseignement était réalisé en français par une maîtresse, tandis que les 10 % restants étaient effectués en langue vernaculaire par une autre. Comme progressivement beaucoup d'écoles maternelles n'ont plus eu qu'une classe de PS, une de MS et une de GS, des maîtresses de PS et de GS se sont spécialisées en français ou en langue vernaculaire et ont échangé leurs classes pour la part qui leur revenait. En revanche, en MS, il fallait deux maîtresses pour une seule classe et, le plus souvent, deux salles, les enseignantes ne travaillant jamais ensemble mais chacune de son côté : elles procédaient, soit en séparant la classe en deux groupes, avec un changement de demi classe chaque jour (et inversion la semaine suivante), soit l'une prenant la classe le matin et l'autre l'après-midi un jour sur deux.

Sur le principe d'une place reconnue aux langues locales, ce dispositif s'est appuyé sur des travaux scientifiques datant des années 1990 qui évoquaient la nécessité pour ces jeunes enfants d'avoir des repères et, pour ce faire, un référent différent dans chaque langue, philosophie de séparation des langues déjà présentée dans ce rapport. Or, si le principe de l'entrée à l'école maternelle dans sa langue et de l'introduction progressive du français est positif, le dispositif soulève cependant quelques questions, notamment du point de vue de l'élève : il change chaque jour ou chaque demi-journée de maîtresse, sans qu'il y ait forcément de continuité dans les apprentissages proposés, de progression et parfois de cohérence dans les enseignements pratiqués (pratiques pédagogiques, objets de travail, etc.). Du point de vue pédagogique, ce fonctionnement ne semble donc pas idéal et ne tire pas totalement profit de la polyvalence traditionnelle de l'enseignant du premier degré. Enfin, pour les plus jeunes élèves, commencer l'école en ayant deux adultes de référence ne constitue pas l'idéal pour faciliter l'entrée à l'école et dans les apprentissages. Par ailleurs, cette situation d'enseignement en binôme ne permet pas aux élèves de créer des liens souples entre les langues qu'ils pratiquent et risque donc d'être contreproductive. Il semble bien plus porteur de ménager autant que possible des passerelles entre les langues, en amenant les élèves, qui *de facto* sont déjà baignés dans deux langues, à être progressivement conscients de ces passages.

La situation a changé depuis l'introduction de ce dispositif : d'une part, toutes les enseignantes sont désormais bilingues. Chacune d'entre elle, si elle est formée à cet effet, peut donc travailler seule dans les deux langues, de façon que chacune d'entre elles apparaisse aux élèves à la fois à sa place et respectable

⁸⁶ Terme, présent dans plusieurs langues du Pacifique, désignant généralement toute personne à la peau blanche.

pour ce qu'elle est. D'autre part, nombre d'enfants arrivent désormais à l'école maternelle en pratiquant un peu la langue française. De ce fait, d'après les responsables du vice-rectorat, ce dispositif a récemment un peu évolué. Aujourd'hui, l'enseignante titulaire de classe assurerait aussi bien l'enseignement en français que celui en langue vernaculaire. Et le protocole appliqué voudrait qu'en petite section l'enseignante de maternelle fasse classe en langue française 10 % du temps et en langue vernaculaire pour les 90 % restants, alors qu'en moyenne et en grande-section, la répartition serait de 50 / 50.

2.3.2.2 École élémentaire

À l'école élémentaire, le système évoluerait progressivement vers une heure d'éveil culturel et une heure d'enseignement de la langue vernaculaire (dans une approche comparative de dialogue entre langues) : le travail au cycle 2 donnerait la priorité à l'expression orale et à l'acquisition du vocabulaire, et il serait au cycle 3 étendu à la syntaxe, la grammaire, la production de phrases, notamment à l'écrit (avec l'existence d'un cahier de wallisien ou de futunien). Les langues vernaculaires peuvent aussi être utilisées au quotidien par l'enseignant pour compléter une explication, notamment en cas de difficulté de compréhension, ou par l'élève pour répondre s'il n'arrive pas à le faire en français, le maître ou un autre élève traduisant ensuite en français afin qu'il puisse répéter. Cet usage de la langue vernaculaire en cas de difficulté n'est pas inintéressant en soi, mais il n'est que trop rarement complété, une fois la notion acquise dans les deux langues, par une comparaison des approches linguistiques (et parfois culturelles).

2.3.2.3 Collège

Au collège, le wallisien et le futunien sont enseignés dans tous les collèges, à raison d'une heure par semaine dans les classes de sixième, cinquième et de quatrième, et de deux heures par semaine en classe de troisième (avec une place progressivement plus importante accordée à l'écrit). Il est essentiellement assuré par des contractuels, locuteurs natifs. Depuis 2018, la mention « langue régionale » wallisienne ou futunienne est inscrite sur le DNB pour tous les candidats à cette mention ayant validé le niveau A2 du CECRL (59 % des élèves ont obtenu la mention en 2018 et 61 % en 2019).

2.3.2.4 Lycées

Au lycée, le fait récent le plus marquant concerne l'inscription des langues vernaculaires, depuis la session 2016, dans la liste des langues vivantes régionales pouvant faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat dans les séries générales et technologiques. Un *Livret du professeur* a été réalisé pour les deux langues. Cette possibilité a été retenue par 41 % des lycéens (séries générales et séries technologiques) en 2019. Au lycée d'État, une option de trois heures est proposée dans les trois voies, générale, technologique et professionnelle. Après des années d'attente, le wallisien et le futunien pourront d'ailleurs être présentés au baccalauréat professionnel à partir de la session 2022.

Pour coordonner, accompagner et améliorer l'enseignement des langues vernaculaires, un groupe de travail pédagogique (GTP) a été créé en 2015 et aurait fonctionné jusqu'en 2019. En 2017, le vice-rectorat attribuait pour l'enseignement secondaire une demi-décharge d'enseignement à deux enseignants, un pour le wallisien, un pour le futunien, qui avaient des connaissances pédagogiques et linguistiques solides, appuyées sur une expertise reconnue. Entre autres sujets, le groupe a travaillé sur la question de la formation des enseignants, notamment pour l'enseignement secondaire, afin de pouvoir s'appuyer sur des enseignants titulaires.

Pour la mission, les évolutions en cours doivent être poursuivies, notamment l'unicité de l'enseignement délivré à l'école maternelle, d'abord en langue vernaculaire, dans un objectif de structuration de cette langue, avec une introduction plus rapide de la langue française. De manière plus générale, les politiques menées doivent viser à renforcer la cohérence et la progressivité des enseignements des langues vernaculaires, de l'école maternelle au lycée, en dépassant notamment la coupure actuelle, relativement forte, entre le premier et le second degré.
--

2.4. Les Antilles françaises (Guadeloupe et Martinique)

La Guadeloupe et la Martinique, peuplées à l'origine par des populations amérindiennes (Arawaks et Caraïbes) ont été découvertes respectivement en 1493 et 1502 par Christophe Colomb. C'est au XVI^{ème} siècle, sous le patronage de Richelieu, que s'organise la colonisation : les premiers colons agissent pour le compte

de la Compagnie des Îles d'Amérique créée par le Cardinal en 1635. Des africains réduits en esclavage sont amenés pour travailler dans les plantations de canne à sucre. Après l'abolition de l'esclavage en 1848 et la pénurie de main-d'œuvre, des immigrés viennent d'Inde entre 1854 et 1888 et d'Afrique (mais ils sont libres cette fois-ci). À partir de 1870, pour cause de conflits confessionnels et du fait de la politique des autorités turques, arrivent, notamment en Guadeloupe, des Libanais et des Syriens, majoritairement de religion catholique. Les communautés indienne et syro-libanaise sont aujourd'hui complètement intégrées à la société guadeloupéenne. Au niveau linguistique, les créoles guadeloupéen et martiniquais présentent entre eux des différences du point de vue de la prosodie et un peu de la syntaxe ou du lexique, mais ils offrent cependant une forte intercompréhension entre leurs locuteurs. C'est dans ces académies de la Guadeloupe et de la Martinique qu'ont été lancées, en 1982, les premières expériences d'enseignement du créole, soutenues par les élus locaux.

2.4.1. Guadeloupe : présentation des dispositifs d'enseignement de langue régionale⁸⁷

La Guadeloupe est, des trois départements français d'Amérique, celui dans lequel la langue créole connaît la plus grande vitalité depuis plus longtemps. C'est en effet une académie dans laquelle l'enseignement de cette langue régionale est accepté, souhaité et mis en œuvre dans une forme de consensus installé progressivement depuis une vingtaine d'années, sachant que les premières expérimentations datent des années 1960. Il concerne actuellement environ 10 % des effectifs.

2.4.1.1 À l'école primaire

Ces dernières années, dans le premier degré, l'enseignement du créole dans le premier degré était structuré autour de l'IEN chargé de la LVR, qui était entouré de trois conseillers pédagogiques départementaux. En 2018, cet enseignement était dispensé à 5 082 élèves (1 338 à l'école maternelle et 3 744 à l'école élémentaire), soit environ 17 % des élèves du primaire. Depuis la rentrée scolaire 2018-2019, l'académie a mis en place un dispositif expérimental « filière bilingue » pour développer les cursus bilingues créole - français, à parité horaire, à l'école primaire. Ce dispositif concernait trois écoles et 295 élèves au total qui s'ajoutaient aux onze classes bilingues existant déjà et regroupant 255 élèves⁸⁸.

2.4.1.2 Dans l'enseignement secondaire

En 2018, à ce niveau, la politique d'enseignement de la LVR était accompagnée par une chargée de mission qui faisait fonction d'IA-IPR. Le créole était enseigné à 5 637 élèves, essentiellement sous la forme d'un enseignement facultatif ; et il existait des classes de sixième bilingues au collège, dont certaines en créole (pour 226 élèves) et des classes d'initiation (pour 188 élèves). Au cycle 4, la LVR était présente dans les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) et sous la forme d'un enseignement facultatif (2 478 élèves), tandis que 117 élèves l'avaient choisie en LV2.

Au lycée, toujours en 2018, 2 628 élèves étaient concernés par cet enseignement, principalement sous la forme d'un enseignement de « LV3 facultatif » ; par ailleurs, environ 600 élèves recevaient un enseignement de LV2 créole en filières générale, technologique et professionnelle. Le créole était choisi comme LV2 par 372 candidats au baccalauréat général, par 300 au baccalauréat technologique et, comme épreuve facultative, par 186 candidats au baccalauréat général et 61 au baccalauréat technologique. Depuis la rentrée scolaire 2019, dans le cadre de la réforme du LGT, l'enseignement de spécialité LLCER, très majoritairement dédié à l'anglais dans l'académie, est proposé en créole dans deux établissements. Et désormais, le créole est enseigné dans tous les lycées professionnels du secteur public et dans un lycée professionnel (LP) du secteur privé, en Guadeloupe, à Marie Galante et à Saint-Martin. Cet enseignement du créole en filière professionnelle est assuré par huit professeurs certifiés, douze professeurs habilités et deux contractuels.

⁸⁷ Cette présentation s'appuie pour l'essentiel sur le rapport de mission dans l'académie de La Guadeloupe DOM-COM n° 012-18 d'avril 2018.

⁸⁸ Le rapport de mission n° 012-18 évoquait treize classes bilingues, concernant 67 élèves à l'école maternelle et 297 à l'élémentaire en 2018.

Effectif d'élèves étudiant le créole en voie professionnelle

Niveau	2018-2019	2019-2020
Seconde	182	126
Première	168	210
Terminale	502	695

Effectif au baccalauréat

2018-2019	2019-2020
720	659

2.4.1.3 Ressources humaines

Dans le second degré, les enseignants sont majoritairement des professeurs certifiés de créole (une vingtaine) et d'autres disciplines (une vingtaine également) qui ont reçu une habilitation académique en créole et exercent principalement dans les LP. Le nombre de contractuels est relativement peu important (une dizaine).

La situation assez favorable de la Guadeloupe, qui assure la présence de l'enseignement de la LVR à tous les niveaux, renforce l'importance de la professionnalisation des acteurs : positionnement des enseignants, didactique de la discipline, mise au travail des élèves. Certes, des formations existent à destination des enseignants contractuels et titulaires. Mais, dans l'idéal, elles devraient être renforcées de façon à assurer un enseignement scientifiquement maîtrisé, didactiquement réfléchi et pédagogiquement efficace.

Le cas particulier de Saint-Martin (35 334 habitants au recensement 2017, 87 km²) et Saint-Barthélemy (9 961 habitants au recensement 2017, 21 km² et même 25 km² avec les îlets)

Saint-Martin et Saint-Barthélemy, toutes deux collectivités d'Outre-mer⁸⁹, sont rattachées à l'académie de Guadeloupe. Elles ont fait le choix de la mise en place d'un enseignement bilingue français-anglais, mais avec des réponses adaptées aux besoins identifiés de chaque territoire.

Saint-Martin est depuis le XVII^{ème} siècle un territoire peuplé par des Néerlandais et des Français qui se partagent l'île aujourd'hui encore. Dans la partie française, le français est la langue officielle mais la langue maternelle et de communication est un créole anglais vernaculaire appelé le saint-martinese⁹⁰, tandis que l'anglais est la langue parlée par les 39 000 habitants de la partie néerlandaise. Le territoire abrite une population cosmopolite, regroupant entre 70 et 100 nationalités, avec un nombre d'habitants qui a presque triplé en une décennie. Selon de nombreux acteurs et observateurs, la situation scolaire ne profite ni à la langue saint-martinoise, ni au français, ni à l'anglais, ces deux dernières langues restant insuffisamment maîtrisées par la majorité des habitants de l'île. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles des formations à la didactique du FLE ont été proposées aux enseignants depuis 2016. De plus, des classes bilingues français-anglais ont été implantées dans quatre classes de moyenne section, quatre classes de grande section et quatre classes de cours préparatoire, toutes situées en éducation prioritaire. Dans le secondaire, au collège Quartier d'Orléans, classé en REP+, une classe bilingue (l'enseignement se fait à parité horaire entre français et anglais) est proposée à chaque niveau, de la classe de sixième à celle de troisième. À la rentrée 2020, les premiers élèves ayant commencé une scolarité au collège en section bilingue arriveront au lycée. Ils seront accueillis dans les sections européennes existantes dans les lycées, avec une perspective de développement des disciplines non linguistiques qui y sont offertes. Et, à l'horizon de la rentrée 2021, une section internationale pourrait être proposée.

⁸⁹ Le décret n° 2019-1145 du 6 novembre 2019 crée un emploi de vice-recteur chef du service de l'éducation nationale de Saint-Barthélemy et de Saint-Martin, adjoint du recteur de l'académie de la Guadeloupe.

⁹⁰ Cette langue, aussi appelée « créole english » ou anglais saint-martinois, n'est pas reconnue comme langue régionale, ni comme langue de France (cf. définition en annexe 1).

Saint-Barthélemy, d'abord achetée par la France en 1674 puis cédée à la Suède avant de revenir à la France, connaît un multilinguisme fort, avec un créole local (qui a de fortes similitudes avec celui de la Guadeloupe) et le français, qui n'est pas la langue maternelle des élèves, mais aussi avec l'anglais et l'espagnol. Ce territoire a vu son essor à la fin des années 1950, quand David Rockefeller y a acheté une propriété de 27 hectares. Ainsi a débuté la transformation de l'île en une destination touristique haut de gamme, avec une clientèle qui est à 80 % américaine et donc anglophone. Des classes bilingues français-anglais ont été implantées, hors éducation prioritaire, en moyenne et en grande section, à raison d'une classe par niveau, ainsi que dans deux classes de cours préparatoire et dans une classe de CE1. Au collège Mireille Choisy, unique collège de l'île du secteur public, on trouve une classe bilingue à chaque niveau, de la classe de sixième à celle de troisième. Par ailleurs, le président de la collectivité s'est déclaré prêt à financer la certification en anglais à tout élève de classe de troisième qui en ferait la demande.

Si l'objectif est commun aux deux îles – permettre aux élèves d'acquérir une parfaite maîtrise des deux langues (français et anglais) à l'issue de leur parcours scolaire – il y a cependant deux points de vue qui ne peuvent conduire à un modèle commun : à Saint-Martin, les élèves sont majoritairement anglophones et souhaitent aussi être francophones, alors qu'à Saint-Barthélemy, les élèves essentiellement francophones veulent devenir également anglophones. Au-delà de cette différence, les dispositifs bilingues, mis en place à la rentrée 2016 à Saint-Martin et à Saint-Barthélemy, sont désormais bien inscrits dans le paysage éducatif et concernent, au total, vingt-deux classes et près de 400 élèves, grâce à la montée en compétence des enseignants concernés. L'adhésion des parents est effective après les réticences des premières années. En termes de résultats, les élèves des classes bilingues ont obtenu des résultats supérieurs aux évaluations nationales de CP en 2019 et ont également de bonnes compétences en lecture en français comme en anglais.

En conclusion, pour la mission, les expérimentations menées dans ces îles doivent être évaluées, développées et éventuellement prolongées dans les lycées, afin de permettre la valorisation des parcours bilingues et leur prolongement dans le second cycle.

2.4.2. Martinique : présentation des dispositifs d'enseignement de langue régionale⁹¹

Dans l'académie de la Martinique, l'offre d'un enseignement de créole est encore peu développée, la société martiniquaise observant à son égard une position plus ambivalente que celle de la Guadeloupe. Des actions culturelles et linguistiques sont organisées, notamment lors des journées du Patrimoine (septembre) et durant le mois de la langue et de la culture créole (octobre), parfois à l'école : conférences sur le multilinguisme, ateliers d'écriture, dictée créole, hommages aux personnalités, manifestations littéraires en français et en créole, concours de nouvelles, soirées autour des contes traditionnels, marchés et jardins créoles, etc. Mais, alors que le plurilinguisme de tous ou presque est reconnu comme un atout, alors que le créole est très présent au quotidien, la question de son enseignement peine à être posée avec sérénité et professionnalisme, peut-être parce qu'il constitue un enjeu politique. Il subit donc une certaine méfiance des institutions qui ne s'engagent pas dans une réflexion approfondie. D'ailleurs, l'académie soutient cet enseignement avec une certaine discrétion et n'inclut pas suffisamment son existence dans une stratégie globale.

Certes, une convention portant sur l'enseignement du créole a été signée en 2011 entre la région (devenue depuis la Collectivité territoriale de Martinique ou CTM) et l'État. Elle affirme une volonté commune de favoriser un bilinguisme apaisé et affiche des objectifs de soutien et de structuration des enseignements de la langue et de la culture régionales. Cependant, les marges de progrès demeurent importantes quant à la réalisation lisible de ces objectifs. De plus, cette convention est considérée comme obsolète par les acteurs du premier degré. Cependant, depuis la réunion du Conseil académique de la langue régionale (CALR) en décembre 2018, une dynamique nouvelle semble être engagée, qui gagnera à être traduite concrètement en actes à moyen et long terme.

⁹¹ Cette présentation s'appuie pour l'essentiel sur le rapport de mission de l'inspecteur en charge des langues régionales dans l'académie de la Martinique (rapport DOM-COM n° 009-19 de mars 2019).

2.4.2.1 À l'école primaire

Dans le premier degré, le dispositif est coordonné par l'IEN chargée de cet enseignement, et les équipes qu'elle anime, soit deux conseillers pédagogiques et dix animateurs en langue vivante régionale (ALVR), correspondant à cinq ETP, qui accompagnent les enseignants de créole. Cependant, l'efficacité de ses actions trouve sa limite dans la relative autonomie de chaque IEN dans sa circonscription. Le plan d'action de la mission LVR créole pour le premier degré vise à :

- « *Poursuivre sereinement et harmonieusement le déploiement de l'enseignement du créole dans les écoles de l'académie ;*
- *Augmenter le nombre de professeurs habilités pour l'enseignement du créole à l'école et accompagner les équipes de circonscription pour la mise en œuvre, dans les classes, d'un enseignement contrastif du créole au service d'une meilleure réussite des élèves ;*
- *Former les personnels enseignants pour promouvoir l'expérimentation de classes bilingues et préparer la continuité de l'enseignement de l'école au collège ;*
- *Inscrire la LVR créole dans le développement du numérique ».*

Pour l'année scolaire 2018-2019 :

- 174 écoles, soit 75,32 % des écoles de l'académie ont inscrit l'enseignement de la LVR créole à leur projet d'école (142 en 2014-2015) ;
- un enseignement de créole a été mis en place à raison d'une heure à 1 h 30 hebdomadaire dans 32,01 % des classes de l'académie (16,38 % en 2014-2015 et 23,25 % en 2015-2016) ;
- 8 135 élèves, soit 24 % du total, bénéficient d'1 h 30 hebdomadaire d'enseignement.

En effet, tandis que l'enseignement de créole est d'une heure par semaine au cycle 1, il est, selon la circulaire rectorale du 24 juin 2010, de 54 heures annuelles, soit 1 h 30 par semaine aux cycles 2 et 3.

Cet horaire est pris sur celui du français, ce qui pourrait permettre de relier étroitement les deux apprentissages, en posant aux enseignants la question suivante : comment l'enseignement du créole peut-il aider à la maîtrise du français ? Sur ce sujet, une expérimentation, qui a eu lieu dans deux écoles entre 2016 et 2019, vient de faire l'objet d'une évaluation, à laquelle un universitaire de l'Inspé a été associé. Il s'agissait de mettre en œuvre une approche contrastive créole-français dans l'objectif de développer les apprentissages à l'école en contexte sociolinguistique et culturel martiniquais. L'évaluation réalisée a permis de mesurer que les deux objectifs de l'expérimentation ont été atteints : ces élèves ont découvert les règles de fonctionnement des deux langues par le biais d'un enseignement basé sur une approche contrastive français - créole sur les plans phonologique, lexical et syntaxique ce qui a favorisé les apprentissages et leur réussite scolaire. En outre, ils ont pu développer leur compétence à passer d'une langue à l'autre, et ont donc appris à trier, filtrer, sélectionner les formes pertinentes de leur répertoire langagier, français et créole.

Dans le prolongement de cette expérience et dans le cadre du développement d'un pôle d'enseignement des langues vivantes (avec le projet « anglais+ »), le projet « parcours créole+ » a été mis en œuvre à la rentrée 2019 : cinq classes bilingues français - créole (un CE2, un CM1, un CM2 et deux CM1-CM2) ont ouvert à titre expérimental, au sein de quatre écoles réparties dans les trois bassins de formation de l'académie. La classe bilingue apparaît aujourd'hui comme un atout pour faire évoluer les attitudes et représentations à l'égard des deux langues et poursuivre les objectifs nationaux fixés par les programmes en articulant l'utilisation des langues, non de manière strictement cloisonnée, mais par le biais d'une approche contrastive. Un dispositif d'évaluation de l'expérimentation est prévu.

2.4.2.2 Dans l'enseignement secondaire

À ce niveau, la question du pilotage de cet enseignement est un point sensible dont la cohérence a été, pendant plusieurs années, difficile à percevoir : variété des pilotes, statut de ces derniers, missions réellement confiées aux chargés de mission. À la rentrée 2020, une seconde IA-IPR de lettres a été affectée dans l'académie. Elle a pour mission de suivre le dossier de la LVR sur lequel elle a une expérience et une compétence avérées. La situation de ce point de vue est en voie de nette clarification : le pilotage académique y gagnera sans doute en lisibilité et en efficacité.

Dans le second degré, environ 6 % des élèves suivent un enseignement de langue vivante régionale créole, ce qui représente 1 947 élèves en collège (10 % des collégiens) et 278 au lycée (1,5 % des lycéens). Le créole a été proposé comme enseignement de spécialité LLCER au LEGT mais, faute d'un nombre prévisionnel d'élèves volontaires suffisant, il n'a finalement pas été proposé dans l'offre des lycées au moment des inscriptions. Cette situation s'explique par la décision tardive d'ouverture de cet enseignement, par le peu de publicité qui lui a été consacré et par une appropriation timide de la question par l'académie, qui pourrait renforcer sa communication sur cette question.

Jusqu'à cette année (session 2020), il était possible de choisir le créole en épreuve facultative au baccalauréat, sans avoir suivi un enseignement, donc sans préparation (alors que les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques exprimaient le souhait d'un accompagnement en LVR de ces élèves). Il y avait d'ailleurs un fort engouement des élèves de l'enseignement professionnel pour utiliser cette possibilité en Martinique. Mais les notes obtenues (moyenne de 13/20) étaient bien en deçà de ce qui était attendu d'un locuteur natif au regard du CECRL.

Il faut ajouter qu'en 2015, a été lancée une expérimentation interdisciplinaire d'utilisation du créole comme une aide didactique et pédagogique, dans trois collèges et un lycée polyvalent avec quatre doublettes (deux en mathématiques / EPS, une en lettres / EPS et une en sciences physiques / EPS). Actuellement, deux doublettes fonctionnent encore dans l'académie, notamment celle du collège de Basse-Pointe. Les différentes évaluations qualitatives et quantitatives réalisées pendant les trois premières années sont encourageantes, voire positives :

- apaisement de certaines ambiances de classes difficiles ;
- amélioration de la relation pédagogique, des interactions pédagogiques et des résultats scolaires (globaux et individuels) surtout pour les plus faibles ;
- facilitation de l'inclusion des élèves allophones caribéens et également des élèves métropolitains.

2.4.2.3 Ressources humaines

En matière de ressources humaines, les enseignants habilités à enseigner la langue régionale dans le premier degré sont au nombre de 742 (28 % des PE), dont une majorité enseigne réellement le créole (en effet, l'enseignement du créole n'étant pas obligatoire, certains professeurs habilités n'enseignent pas le créole pour des raisons diverses). L'habilitation, en principe obligatoire pour qu'un enseignement du créole soit mis en place, est délivrée par l'académie. De plus, il existe l'option LVR créole au CRPE, avec un nombre de postes offerts en augmentation ces dernières années.

Dans le second degré, les enseignants sont certifiés en double valence (vingt titulaires) ou contractuels (quatre contractuels) ; la majorité d'entre eux n'assurent pas la totalité de leur service en créole mais ont un service partagé.

Dans le cadre de la formation initiale et continue, quatre stages ont été inscrits au PAF :

- organisation, animation et évaluation de stages des CPD LVR en collaboration avec la division en charge de la formation : atelier conversationnel en langue créole ; séminaires des ALVR ;
- études de cas, réflexions, travaux de recherche, analyses des évaluations et détermination de perspectives ;
- préparation de l'habilitation des personnels affectés en EGPA (enseignement général et professionnel adapté) ;
- formation à l'ESPE : Enseigner en contexte martiniquais (huit heures destinées aux enseignants stagiaires).

Au niveau des REP / REP+, des formations d'initiative locale de trois heures peuvent être organisées (deux l'ont été en 2019).

De manière plus générale, il semble que le contexte de bilinguisme fasse l'objet d'un accompagnement pédagogique académique dans le premier degré, mais moins dans le second degré, où il doit être structuré et clairement piloté. En ce sens, les expérimentations doivent être soutenues et évaluées, avant d'envisager toute évolution ou extension.

2.5. La Réunion

2.5.1. Situation linguistique

Ce sont les Portugais qui, au début du XVI^{ème} siècle, furent les premiers Européens à découvrir l'île de La Réunion. D'abord nommée Mascarenhas, du nom du navigateur portugais Pedro de Mascarenhas, elle fait partie de l'archipel des îles Mascareignes. Les esclaves qui y furent amenés et exploités étaient d'origine africaine et malgache. La fin de l'esclavage en 1848 a vu la mise en place du système de « l'engagisme » (comme aux Antilles, après 1848, avec des africains et des indiens « libres », appelés *congos* et *coolies*) : plus de 100 000 travailleurs sont arrivés sur l'île, essentiellement d'Inde, de Chine et de Madagascar. Enfin, du fait de la présence de différentes ethnies et religions, on rencontre des locuteurs pour les langues tamoul, gujarati (Inde), hakka et cantonais (Chine), ourdou, arabe, malgache, mahorais et comorien. Cela fait que La Réunion abrite une population majoritairement bilingue dans un contexte multilingue.

Le créole est la langue largement utilisée dans la vie quotidienne, dans les mêmes circonstances qu'en Guadeloupe et en Martinique, sans qu'elle s'oppose au français, qui reste très majoritaire à l'écrit. Il est présent dans les médias, le roman, la poésie ou la bande dessinée, et dans les créations théâtrales récentes. Un Office de la langue créole a été créé en 2006, sous statut associatif, avec l'aide du conseil régional. La langue créole est donc avant tout parlée, même si sa première tradition écrite remonte à 1828, avec la publication des *Fables créoles* de Louis Héry. Elle a été suivie de la publication d'une grammaire et d'un dictionnaire par Alain Armand (1987) et Daniel Baggioni (1989). Le principal obstacle est qu'en matière de graphie, aucun des systèmes ne s'est vraiment imposé, ce qui ne facilite guère son enseignement.

2.5.2. Présentation des dispositifs d'enseignement de langue régionale

Pendant longtemps, l'École n'a pas fait pas une place très importante au créole à La Réunion. Dans de nombreuses familles, les réticences à son encontre restent importants. En outre, peut-être plus qu'ailleurs, il a été associé à des enjeux politiques et il le reste encore. Au-delà de l'apprentissage de la langue créole, c'est bien la défense d'une identité culturelle qui est en jeu. Dans ce contexte, les interventions des artistes locaux dans les écoles sont nombreuses ainsi que la multiplicité des participations des écoles à des projets culturels et manifestations telles que « la semaine du créole » ou « la journée de la langue maternelle ». Cependant, ces événements ne peuvent être apparentés à de l'enseignement. À l'école primaire

En élémentaire, des séances de 45 minutes à une heure hebdomadaire d'enseignement du créole sont proposées par les enseignants habilités à enseigner le créole, sous la forme d'une sensibilisation. De plus, le créole est enseigné dès l'école maternelle où l'on compte 35 classes bilingues français - créole à parité horaire, un chiffre qui augmente lentement mais sûrement (9 classes en 2008, 21 en 2011). Au-delà des objectifs nationaux, le dispositif vise « *aussi à développer des compétences métalinguistiques dès le plus jeune âge à partir du répertoire langagier de l'élève, à développer une bilingualité additive, à agir sur les représentations des familles pour valoriser la langue créole et la langue française et ainsi mettre en place une complémentarité et un partenariat des langues* »⁹².

Le « *Plan pour le Créole 2014-2019* » définit dans la feuille de route académique les trois objectifs de l'enseignement du créole dans le premier degré. Il s'agit d'abord de considérer le créole comme médium pour accéder au français et pour ainsi faciliter l'apprentissage du français pour les enfants créolophones. Le créole est également considéré comme un vecteur du patrimoine culturel. Enfin, la feuille de route envisage le développement de la langue créole dans le département. L'objectif d'un apprentissage du créole comme médium pour accéder au français semble pertinent au regard des premiers résultats mesurés. Dans le premier degré, en effet, des tests de discrimination linguistique montrent que les élèves ont de meilleurs résultats dans les classes bilingues et dans le cadre de l'expérimentation de dispositifs qui tiennent compte de la langue première (le créole réunionnais) dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

2.5.2.1 Dans l'enseignement secondaire

Pendant l'année 2018-2019, quinze collèges et quatre lycées proposaient une option LVR (option LV2 ou LV1). L'enseignement de LCR concernait 141 élèves de lycée et le créole au titre de la LV3 rassemblait 50 élèves. En LP, 150 élèves suivaient un enseignement de langue et culture régionale. Notons toutefois qu'il

⁹² *Enseignement bilingue créole - français*, mission langue vivante régionale, académie de La Réunion.

n'y a pas eu d'ouverture d'enseignement de spécialité LLCER en langue créole dans l'académie à la rentrée 2019. Dans l'enseignement secondaire, la valorisation des élèves qui étudient le créole passe par l'organisation d'un certain nombre de manifestations comme l'inscription dans la semaine des langues, un concours académique, l'accueil de personnalités créoles ou la mise en œuvre d'un portfolio.

Il faut ajouter que, jusqu'à cette année (session 2020), les élèves pouvaient présenter le créole au baccalauréat sans avoir nécessairement suivi d'enseignement. À la session 2019, c'était notamment le cas en lycée professionnel puisque, sur les 530 élèves qui avaient passé l'épreuve facultative de créole au baccalauréat, 400 étaient en LP.

2.5.2.2 Ressources humaines

Dans le premier degré, les enseignants habilités sont 430 à la rentrée scolaire 2019-2020. L'habilitation des professeurs des écoles à enseigner le créole, délivrée par les services académiques, est validée après une période de formation de deux semaines, sous la responsabilité de l'IEN chargé de mission. Une visite de classe suivie d'un entretien valide la période de stage. Elle fait obligation à l'intéressé de dispenser un enseignement de créole en fonction des besoins. Par ailleurs, en formation continue, des animations pédagogiques déclinent des projets en culture régionale.

Dans le second degré, l'académie compte 31 professeurs certifiés en langue vivante régionale pour l'année scolaire 2019-2020 et un professeur stagiaire. Cependant, nombre d'enseignants de créole (les étudiants réunionnais, bien formés, réussissent régulièrement au CAPES de créole) assurent leur service dans leur seconde valence (qui est une seconde valence de concours et non *a priori* d'enseignement).

En conclusion, La Réunion, deux fois plus peuplée que la Martinique, a beaucoup moins d'élèves qui reçoivent un enseignement de créole, ce qui montre que, par-delà les pétitions de principe, il est sans doute possible d'améliorer la situation, dans une vision apaisée du bilinguisme qui doit être d'abord pédagogique, dans l'intérêt des élèves.

3. Propositions pour un bilinguisme équilibré

Le paysage scientifique et géographique étant désormais planté, il faut désormais « *oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter* »⁹³. Il est temps de reconnaître que le plurilinguisme est une chance, avec un objectif de tendre vers un bilinguisme additif : « *Contrairement aux bilingues "malheureux", les bilingues "équilibrés" ont statistiquement des performances scolaires supérieures à la moyenne* », selon Michel Launey et Odile Lescure⁹⁴.

Les recommandations qui suivent s'appuient sur deux grands principes, d'ores et déjà inscrits dans la loi :

- d'une part, une volonté d'équité : toutes les langues premières des Français, comme leurs cultures, doivent être traitées à égale dignité et considérées comme des langues pouvant être enseignées ou utilisées pour enseigner.

C'est de là que vient le souhait d'une reconnaissance des langues et cultures maternelles des habitants des territoires d'Outre-mer, exprimée clairement dans la déclaration de Cayenne de décembre 2011 (*États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer*, organisés sous l'égide du ministère en charge de la culture) qui insiste sur la reconnaissance du « *droit de tout enfant à apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, et le fait d'offrir un cadre institutionnel à cet apprentissage, y compris en dehors du système scolaire* ». En ce qui concerne le ministère en charge de l'éducation, le rapport annexé à la *loi pour la refondation de l'école de la République* du 8 juillet 2013⁹⁵ reconnaît le caractère bénéfique pour la réussite

⁹³ *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères : oser dire le nouveau monde*, rapport remis le 12 septembre 2018 par Alex Taylor et Chantal Manès-Bonnisseau.

⁹⁴ *Les langues de Guyane*, revue Langues et cité, numéro 28, DGLFLF, septembre 2017.

⁹⁵ « *La précocité de l'exposition et de l'apprentissage en langue vivante, étrangère et régionale, est un facteur avéré de progrès en la matière. Il sera instauré un enseignement en langues vivantes dès le début de la scolarité obligatoire. Dans les académies concernées, l'apprentissage complémentaire d'une langue régionale sera favorisé et le bilinguisme français - langue régionale sera encouragé dès la maternelle. La fréquentation d'œuvres et de ressources pédagogiques en langue étrangère ou régionale dans les*

des élèves de l'apprentissage précoce des langues vivantes régionales, au même titre que celui des langues vivantes étrangères, et encourage la fréquentation d'œuvres et de ressources pédagogiques en langue régionale dès l'école primaire pour favoriser le plus tôt possible une exposition régulière à la langue. Dans la continuité de ces dispositions, par respect pour les cultures que représentent les langues ultramarines et pour contribuer dès l'entrée à l'école à l'accrochage de l'élève dans les apprentissages, il faut pouvoir rendre effective la possibilité donnée à tout enfant d'apprendre à lire et à écrire dans sa première langue maternelle.

- d'autre part, un souci d'efficacité de l'apprentissage et de qualité de la maîtrise du français, langue de la République et de l'insertion économique, sociale et citoyenne, qui incite à prendre en compte la situation de bilinguisme voire de plurilinguisme dans laquelle vivent quotidiennement nombre d'élèves ultramarins.

Le fait d'ignorer les langues premières, notamment dans l'enseignement primaire et surtout à l'école maternelle, est probablement en partie responsable des résultats scolaires en moyenne inférieurs à ceux de la métropole, en particulier en français. D'ailleurs, le code de l'éducation (article L. 312-11) prévoit déjà la possibilité de recourir ponctuellement aux langues et aux cultures régionales dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Jusqu'ici réservée aux enseignants du premier degré, cette possibilité est étendue aux enseignants du second degré, dans l'ensemble des disciplines. Les enseignants peuvent par ailleurs s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. Ces opportunités doivent notamment être exploitées dans le domaine, essentiel pour la réussite scolaire, de l'apprentissage de la langue française.

Ces deux orientations, tout à fait complémentaires, doivent être portées et relayées par un discours clair tenu par le ministère en charge de l'éducation, décliné et relayé aux niveaux académique (les objectifs et les dispositifs concernés doivent être explicitement présentés dans le projet académique, sous la forme d'un axe spécifique) et local (écoles, collèges et lycées) par les responsables des services déconcentrés, les corps d'inspection, les personnels de direction et les enseignants. Cette démarche doit s'inscrire dans un cadre commun à toutes les langues régionales et premières de France.

Par ailleurs, un travail de partenariat pourra être mené avec les ministères en charge de l'enseignement supérieur, des Outre-mer et de la culture et de la communication⁹⁶, ne serait-ce que pour dissiper les interprétations voire les surinterprétations nées du flou juridique qui règne autour des termes langues régionales, langues de France et langues maternelles, et des dispositions s'attachant aux unes et aux autres. Un texte ministériel décrivant la politique publique en faveur de la diversité linguistique et d'un bilinguisme additif, et la feuille de route nationale qui en découle doivent :

- d'une part, valoriser la connaissance et la pratique d'une ou de plusieurs de ces langues, soulignant que, loin de le menacer, elles font partie de patrimoine français, et inclure des engagements de l'État en ce sens, en partenariat avec les collectivités territoriales concernées ;
- d'autre part, avancer des recommandations pédagogiques s'appliquant tant à l'enseignement de ces langues qu'à la manière de les utiliser au profit de la réussite scolaire et notamment de la maîtrise de la langue française, ainsi que les politiques à mettre en œuvre en matière de formation, de certification, d'organisation, de GRH, de gouvernance et d'évaluation des dispositifs.

S'agissant plus particulièrement des langues premières qui ne sont pas actuellement inscrites dans la liste des langues régionales (les langues businenge(e), amérindiennes, hmong, shimaoré et kibushi), deux

activités éducatives durant le temps scolaire et les temps périscolaires et extrascolaires sera encouragée. Dans les territoires où les langues régionales sont en usage, leur apprentissage, pour les familles qui le souhaitent, sera favorisé. Ainsi, outre l'enseignement de langues et cultures régionales qui peut être dispensé tout au long de la scolarité par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage, les activités éducatives et culturelles complémentaires qui peuvent être organisées par les collectivités territoriales pourront porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. Pour favoriser l'accès aux écoles dispensant un enseignement de langue régionale, les élèves résidant dans une commune dont les écoles ne proposent pas un tel enseignement auront la possibilité d'être inscrits dans une école d'une autre commune dispensant cet enseignement, sous réserve de l'existence de places disponibles ».

⁹⁶ Certains acteurs, chercheurs, rapports, vont plus loin et proposent l'élaboration d'un code des langues de France qui aurait pour ambition de recueillir toutes les dispositions relatives aux langues régionales ou minoritaires. D'autres évoquent la création d'un comité interministériel des langues régionales.

scénarios doivent être étudiés, dans le cadre d’une réflexion associant l’administration centrale, les rectorats concernés et l’IGÉSR :

- leur intégration dans la liste des langues régionales, tout en prenant en compte leurs particularités (langue première, niveau de codification et de structuration de la langue, richesse du corpus littéraire, mise à disposition de ressources et d’outils, offre d’enseignement à l’université, etc.) ;
- la création d’une nouvelle catégorie, s’appuyant sur ces spécificités, permettant la définition d’un cadre national général et l’inscription dans le temps des politiques en faveur de l’enseignement de ces langues.

Par ailleurs, l’hypothèse d’un schéma directeur national de promotion et de développement de l’enseignement des langues locales et de la pluralité linguistique dans les territoires d’Outre-mer (avec des déclinaisons régionales), déjà évoquée dans des rapports et projets ministériels, doit être examinée avec les autorités académiques concernées, en cherchant à promouvoir un plurilinguisme équilibré visant la maîtrise de la langue française et la transmission de la langue maternelle. Ce schéma directeur national aurait ensuite vocation à être décliné localement dans la carte académique des langues et dans la stratégie retenue pour l’enseignement des fondamentaux et notamment de la langue française.

Au-delà, il convient de mettre en œuvre des propositions de nature générale, s’appliquant à tous les enseignements et les territoires, et des préconisations plus spécifiques à certaines situations linguistiques et culturelles.

3.1. En matière de pratiques pédagogiques et didactiques

Dans le respect de la liberté pédagogique des enseignants, les élèves ultramarins ont droit, comme tous les élèves français, au meilleur des pratiques pédagogiques et leurs spécificités, comme celles de toutes natures existant dans notre système éducatif, doivent être prises en compte par des gestes professionnels adaptés, notamment dans le domaine de l’enseignement des langues, français inclus.

3.1.1. Développer une pédagogie bienveillante et des gestes professionnels adaptés au plurilinguisme

Comme le rappelle fort justement le rapport DOM-COM n° 017-16 de Fabrice Poli et Sophie Tardy sur *La maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte* : « *l’École de la République est inclusive et bienveillante et accueille tous les enfants, sans distinction d’origine, de nationalité ou de religion* ». Dans les territoires ultramarins concernés, encore plus qu’ailleurs, aucun élève, quel que soit sa langue, sa culture, sa nationalité ou ses résultats scolaires, ne doit être laissé sur le bord du chemin.

De manière générale, en matière pédagogique, il faut déjà bien connaître ses élèves (leurs caractéristiques scolaires, culturelles et linguistiques) et donc prendre en compte leur plurilinguisme, considéré comme une richesse et non un handicap, mais aussi une maîtrise de la langue française parfois moins assurée qu’en métropole au même âge. Et pour cause : son utilisation et son apprentissage se font dans le contexte très spécifique de l’École française, qui a ses règles, son lexique, son fonctionnement, plus ou moins explicites et plus ou moins naturels pour nombre d’élèves ultramarins et de leurs parents. De ce fait, en termes de gestes professionnels, il convient :

- d’adopter des pratiques et des gestes professionnels d’une part bienveillants, curieux et ouverts à la différence et d’autre part adaptés au caractère non-francophone de tout ou partie des élèves, *a minima* par :
 - l’instauration d’un environnement et d’un climat scolaire propices aux apprentissages, avec des rituels (par exemple, un ou des mots nouveaux, ou un temps de lecture⁹⁷ le matin ou en début d’après-midi, un temps de respiration ou une chanson, en français ou dans une langue vivante, pour passer d’une activité à une autre, etc.) qui donnent des repères aux élèves,

⁹⁷ « Silence, on lit ! » par exemple, ou un conte, une histoire, un récit mythologique lu jour après jour.

- une évaluation positive, visant une gestion bienveillante et formatrice de l'erreur, par le biais de divers scénarii (dialogue avec l'élève, autocorrection, correction par les autres élèves, etc.) et des rétroactions valorisantes et encourageantes,
 - une gestion souple de l'hétérogénéité de la classe et des besoins de chaque élève, tout en organisant la classe et les situations de travail qui favorisent les interactions entre pairs, en veillant – quand cela est possible – à mettre ensemble ceux qui ont des niveaux linguistiques différents (par exemple, en binômes ou en îlots, regrouper des élèves à l'aise avec la langue française / la langue maternelle avec d'autres qui le sont moins, de façon à encourager et utiliser la médiation par les pairs),
 - la pratique d'un enseignement explicite, en présentant le plan de la séance (comportant une introduction et une conclusion, afin de sécuriser les élèves) et les différentes phases d'apprentissages, leur sens, les conditions de réussite des tâches ainsi que les enjeux cognitifs des situations scolaires proposées, et en veillant à vérifier la compréhension des consignes, notamment par des demandes de reformulation,
 - l'usage de pédagogies actives s'appuyant sur des situations privilégiant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, les productions d'élèves et un apprentissage spiralaire des notions (observer et comprendre, mémoriser et réinvestir) par le biais d'un retour régulier sur les mêmes contenus, en veillant à les exploiter et les enrichir de différentes manières. Dans ce cadre, il convient notamment d'encourager et de favoriser, dans toutes les situations et notamment, dans les dispositifs du premier et du second degré fondés sur une logique de projet (EPI, pédagogie de projet, grand oral, chef d'œuvre, etc.), ceux qui s'appuient sur le contexte local,
 - l'élaboration de séquences d'enseignement qui partent de l'environnement connu des élèves et notamment du patrimoine local (histoire, géographie, environnement, culture, etc.) pour aller vers un élargissement progressif des contenus culturels, lexicaux et grammaticaux, en ouvrant donc progressivement l'élève au monde. Une attention particulière doit en effet être portée aux supports de cours, manuels scolaires, documents et ressources, avec des contenus et des projets s'appuyant sur le contexte du territoire (avec des objets de travail disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires), appréhendé comme un levier pour l'ensemble des apprentissages,
 - la présentation des ressources locales pour la classe sur un espace réservé de chaque portail de l'académie ou du territoire, après recensement, expertise et enrichissement en continu par les corps d'inspection et/ou groupes de travail créés à cet effet. Une convention-cadre nationale pourrait d'ailleurs réunir les forces de la DGESCO, de Canopé et des rectorats / vice-rectorats concernés pour développer l'offre de ressources, sous format papier (en fonction du degré de déploiement des outils informatiques et des réseaux) et numérique, les mutualiser quand c'est possible, les adapter quand c'est nécessaire. Ce travail doit aussi être mené avec des associations (culturelles, linguistiques, d'éducation populaire, etc.) et acteurs privés (éditeurs, médias, etc.) locaux. La page Éduscol dédiée aux territoires de l'Outre-mer pourrait accueillir les ressources les plus emblématiques ou utiles,
 - une vigilance sur la conception et le choix des supports, textes et sujets des examens et évaluations à destination des territoires d'Outre-mer, ainsi qu'à la rédaction des consignes de passation. Surtout à l'école primaire, il faut en effet veiller à écarter tout support ou sujet comportant des notions ou des termes trop éloignés du vécu des élèves ultramarins et qu'ils ne pourraient donc comprendre, mais aussi ceux qui peuvent prêter à confusion dans leur langue ou leur culture. Des recommandations en ce sens seront donc données aux différents groupes de conception des évaluations de toutes les disciplines.
- de mettre en place une pédagogie de l'oral, sachant, d'une part, que les langues maternelles sont souvent de tradition orale, d'autre part que la prise de parole de l'enfant n'est pas naturelle dans certaines cultures et qu'enfin, il est profitable de s'appuyer sur l'oral pour dédramatiser les blocages qui peuvent apparaître à l'occasion du passage à l'écrit. Il convient donc de favoriser les situations d'échanges entre adultes et élèves, et entre élèves, à la fois en petits groupes et en

interindividuel. Dans le cadre d'un enseignement structuré et systématique de l'expression orale, qui doit aussi permettre une entrée mieux assurée dans la langue et construire des compétences à l'écrit, notamment en français, il s'agit pour les enseignants de tous niveaux et de toutes disciplines :

- d'adopter un langage et un vocabulaire bien adaptés au niveau de langue des élèves, en évitant le lexique, les notions et les concepts qui leur sont inconnus ou les différents jargons (pédagogique, didactique, scientifique, technique, etc.), ou seulement après étude et explication,
- de promouvoir un travail systématique sur le langage en école maternelle, s'appuyant sur les récents acquis de la recherche ou sur des expériences de recherche - action en cours⁹⁸,
- de favoriser l'entrée par l'oral (avec des situations qui associent le dire et le faire, la parole et l'action : exploiter les manipulations, les travaux pratiques et les expérimentations ; utiliser le travail sur l'image, l'expression théâtrale, etc.), tout en mobilisant de façon alternée les différentes activités langagières (écouter et comprendre un énoncé oral, écouter et comprendre un énoncé écrit, parler en continu, parler en interaction, écrire),
- de multiplier les situations réelles favorisant l'entrée dans le langage par des actes de parole, et donc l'expression orale des élèves (formuler un avis, des impressions, des idées personnels, solliciter comme réponse une phrase complète et non pas un simple mot, poser des questions ouvertes afin d'encourager l'expression des élèves, etc.)⁹⁹,
- de systématiser l'oralisation du contenu de la réponse avant le passage à l'écrit (« *Qu'est-ce que tu veux écrire ?* »), surtout pour les élèves les plus fragiles ou pour lesquels le recours à l'écrit est anxiogène,
- de valoriser, dans ce sens, les modalités de travail sur l'argumentation, qu'il s'agisse du grand oral, des conseils d'élèves, des CVC et CVL, de la pratique du débat démocratique (ou argumenté), du travail sur les dilemmes moraux, les discussions réglées (ou à visée philosophique), de l'usage de la médiation par les pairs et de toutes les pratiques collaboratives et coopératives, etc.,
- de travailler aussi la maîtrise de la langue, dès l'école primaire et jusqu'aux lycées, par le biais de la littérature orale (mythes, contes, fables, poésie, épopées, légendes, chansons, etc.) : métaphore, structure dramatique, difficultés phonologiques, argumentation, déduction, formes narratives, etc.,
- d'encourager les projets à dominante linguistique au sein d'un établissement ou en interétablissements (exposés d'élèves, présentation d'expositions, concours d'éloquence, parlement du jeune citoyen, journal scolaire, web radio, etc.),
- de porter dans la classe une attention soutenue à tout ce qui a trait à la diction (penser à maîtriser le débit de la voix) et à l'articulation, tout autant qu'à l'écriture et à la graphie au tableau. À ce titre, la pratique de la récitation et du chant, choral ou pas, est d'un grand intérêt.

Au-delà, des préconisations du rapport de mission DOM-COM n° 017-16 sur *La maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte*, peuvent utilement compléter ces conseils en matière pédagogique et didactique (cf. annexe 6). D'autres conseils présentés dans la fiche générale sur « *la maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'Outre-mer* »,

⁹⁸ Tel le protocole de Sylvie Cèbe, projet visant à travailler la compréhension à partir d'albums de littérature jeunesse afin d'acquérir des compétences langagières.

⁹⁹ Exemples de bonnes pratiques, observées en collège à Wallis-et-Futuna, pour remédier aux difficultés d'expression orale des élèves (rapport DOM-COM n° 003-17, *Mission du correspondant académique à Wallis-et-Futuna*, juin 2017) : « *Pistes envisagées pour le premier trimestre* :

- multiplier les situations d'interactions verbales : échanges entre pairs, porte-parole, débats ;
- attribution de rôles : présentateur de séance, pointeur des absences, etc. ;
- dédramatiser l'erreur, inciter à verbaliser les difficultés d'expression ;
- inciter à la formulation de réactions après lecture, à la justification d'un choix, d'un point de vue ;
- constitution d'un matériau linguistique (mots, expressions, formulation) pour les présentations orales ».

production de l'inspection générale de l'éducation nationale en 2017¹⁰⁰, demeurent d'actualité, notamment ceux s'appuyant sur les travaux du CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (cf. annexe 7). Mais il est possible et nécessaire d'aller au-delà.

3.1.2. Encourager les approches comparatives des langues

La fiche générale citée un peu plus haut donne déjà quelques pistes :

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).

En effet, il convient de ne pas faire comme si les langues maternelles n'existaient pas ou n'avaient pas leur place à l'École, mais au contraire d'en tenir compte dans son enseignement et sa relation aux élèves, de les considérer comme un atout pour la réussite de l'enfant et non comme un handicap à compenser. En conséquence, comme y invite le code de l'éducation, les langues maternelles peuvent être utilisés à l'école primaire, au collège et dans les lycées, pour remédier à une situation de blocage, sécuriser les élèves les plus en difficulté et créer un contexte propice à l'apprentissage du français.

Comme les programmes le demandent (cf. annexe 8), il est néanmoins nécessaire d'aller plus loin et notamment d'utiliser dans la classe des approches simples de comparaison des langues, dans leurs fonctionnements lexicaux, grammaticaux, phonétiques, syntaxiques, etc., afin de développer une bonne ambiance de travail, une curiosité vis-à-vis des langues des élèves (la sienne comme celle des autres) et des capacités métalinguistiques, plus précisément métapragmatiques (capacité à prendre conscience du fonctionnement de la communication en général, du langage et des langues en particulier, et à les expliciter). Pour seul exemple, grâce à leur langue maternelle, les élèves concernés ont d'importants acquis au niveau phonologique, qui peuvent donner matière à une exploitation dans les enseignements de français et de langues.

Ce travail peut prendre la forme de comparaisons entre les langues, et aussi d'appuis réciproques en langues, d'éveil aux langues, de travail sur les biographies langagières, sur les démarches et approches transversales aux différentes langues, sur leurs objectifs culturels et linguistiques communs, etc. Il peut être mené dans

¹⁰⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Outre-Mer/46/8/Fiche_generale_IGEN_1182468.pdf

toutes les matières et disciplines, mais en français en premier lieu, en LVE bien sûr et dans toutes les langues maternelles, créoles compris. Quelques exemples :

- Comparer (différences, convergences, nuances, etc.), mettre en regard, voire analyser la structure de la phrase dans différentes langues (position du verbe, formation de la phrase négative ou interrogative, etc.), et étudier la manière dont chacune exprime une émotion, un sentiment, une idée, un concept ;
- Analyser et commenter les formulations employées pour exprimer une même idée dans les autres langues parlées par les élèves et dont le patrimoine linguistique doit être reconnu et valorisé : marque ou existence du genre, différenciation du singulier et du pluriel, négation, interrogation, marque du temps et place du verbe, différences phonologiques, différences syntaxiques, etc.¹⁰¹.

Ces démarches interlangues visent à permettre aux élèves autant de prendre conscience des différences que d'établir des passerelles entre les différentes langues qu'ils utilisent et étudient, certains processus métacognitifs pouvant être transférables d'une langue à l'autre. Dans le cas particulier des créoles, leur relation privilégiée, à la fois de proximité et de divergence avec le français, et les conséquences en termes de diglossie, doivent induire des approches et des pratiques pédagogiques spécifiques. Pour ces langues, il est en particulier possible de s'appuyer sur le rapport de mission d'Yves Bernabé dans l'académie de La Guadeloupe¹⁰² :

« Les langues créole et française entretiennent des liens étroits entre elles (coexistence dès la petite enfance, base lexicale commune). En outre, une part importante de la culture créole s'exprime en français, en littérature par exemple, et dans la chanson. Il serait bienvenu que des actions communes concernent les enseignants de lettres et de créole, sur la question du traitement des phénomènes linguistiques et des œuvres artistiques, écrites ou non. Celles-ci sont très utilisées par les enseignants de créole. Il convient que ces œuvres soient considérées pour ce qu'elles sont : des représentations du réel, et non le réel lui-même dont elles témoignent. Un poème, une chanson, expriment une vision du réel : il appartient aux enseignants de faire réfléchir les élèves sur les moyens mis en œuvre pour que cette expression porte. Les formateurs qui exercent à l'ESPE confient volontiers la difficulté qu'ils rencontrent à faire adhérer leurs étudiants à cette idée. Il serait sans doute fructueux d'engager avec l'université des Antilles une réflexion visant à renforcer cette compétence chez les étudiants à qui manquent souvent les armes nécessaires à des démarches distanciées ».

3.1.3. Tendre vers des enseignements authentiquement linguistiques

L'enseignement des langues régionales et premières ne doit pas être considéré comme une simple concession ou la seule reconnaissance d'une culture, mais vécu comme une occasion et surtout une opportunité, ce qui nécessite une professionnalisation plus grande de cet enseignement. En effet, il convient d'approfondir le rapprochement des pratiques de l'enseignement des langues régionales avec celles des langues vivantes en général, mis en œuvre depuis les « circulaires Savary » de 1982-1983 et encore récemment développé dans le plan Langues qui fait suite au rapport Taylor - Manès-Bonnisseau, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde*.

Pour cela, il faut être ambitieux et aller au-delà des actions culturelles, de la perpétuation des coutumes, pratiques patrimoniales et célébrations, même si elles sont utiles. Dans le rapport de l'inspecteur général en charge des LVR cité plus haut, à propos du créole, il est écrit : « *La fonction fondamentale des enseignants n'est pas d'organiser une animation, mais de mettre tout en œuvre afin de faire réfléchir les élèves sur les réalités culturelles et linguistiques concernées. Le fait que la LVR soit enseignée désormais comme une langue vivante à part entière implique de faire de la langue et de la culture créoles un objet d'étude que l'on met à*

¹⁰¹Deux exemples de ressources :

– Nathalie Auger, avec une vidéo *Comparons nos langues* : <https://www.youtube.com/watch?v=ZiBiAoMTBo> et un ouvrage *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Montpellier, 2005, SCEREN-CRDP académie de Montpellier, un DVD (23 min.) et un livret ;

– 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>

¹⁰² Rapport DOM-COM n° 012-18, avril 2018.

distance afin d'en analyser les fonctionnements, les richesses, les mystères et contradictions ». L'objectif est donc de favoriser la mise à distance réflexive de la langue et de la culture régionales, considérées comme objets de travail, et de viser une explicitation plus claire des objectifs de cet enseignement, notamment en termes de compétence. Cela permettrait notamment aux enseignants de réfléchir collectivement et individuellement aux choix didactiques qu'ils font : quels savoirs et savoir-faire choisir ? Pour quels élèves ? Comment faire ?

Cette attitude sera facilitée par une réflexion didactique conduisant à effectuer des choix dans les apprentissages, et à établir des priorités permettant d'éviter de tout dire ou faire en même temps, en visant essentiellement un développement progressif des compétences des élèves, et non la totalité des savoirs. Des progressions devront être bâties dans ce sens, en proposant aux élèves des tâches de plus en plus complexes, utilisant toutes les connaissances et compétences à leur disposition, qu'elles soient disciplinaires ou pas. Dans le droit fil de ces orientations, il est par exemple souhaitable de travailler sur les différents registres de langues : apprendre à distinguer celui de la rue, celui de la famille et celui de l'École, et les prendre comme objets d'étude. Il est de plus souhaitable d'accorder une place plus grande aux méthodes actives et à l'expression des élèves (raconter, expliquer, décrire, argumenter) : formulation d'avis, d'impressions, d'idées personnelles issues d'une réflexion menée seul ou en groupe ; multiplication des échanges et débats ; diminution du recours au par cœur et aux questions fermées / binaires ; formulations écrites de plus en plus consistantes, dans la langue maternelle comme en français. Comme l'écrivait Yves Bernabé en 2018, toujours dans son rapport de mission en Guadeloupe¹⁰³ :

« C'est l'entrée des langues régionales dans le grand groupe des disciplines linguistiques qu'il s'agit de ne pas manquer. Si certaines enseignantes ont clairement exprimé leur effort d'aider leurs élèves à développer des compétences linguistiques et culturelles, d'autres ne se sont pas encore approprié cette idée. Le recours aux compétences et au CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues), sans devenir une obsession technique, devrait être une préoccupation des enseignants, dans le premier comme le second degré. Leur statut de créolophones natifs ne les exempte pas de cette démarche professionnelle. Dans une classe de sixième, la mission a rencontré une enseignante qui, en accordant une place importante à l'expression et au travail des compétences, a su attirer l'attention et l'intérêt de ses élèves sur des phénomènes de langue, et susciter chez eux une véritable attitude de réflexion et de recherche. Cette attitude très positive permet la réalisation de séances où des savoirs se construisent et se réfléchissent. Cette enseignante exerce sereinement au milieu des enseignants de langues vivantes de son établissement ».

Par ailleurs, toujours dans ce cadre de travail commun aux langues sur les compétences de communication, il est aussi pertinent, pour réactiver régulièrement les apprentissages et les complexifier de manière très progressive et donc au final pour favoriser le développement des compétences linguistiques des élèves, de réaménager le temps d'enseignement permettant une exposition presque quotidienne à la langue, à raison de quinze à vingt minutes par jour dans le premier degré, comme le rapport Taylor - Manès-Bonnisseau nous y invite.

Ces principes de travail sur les compétences linguistiques à construire doivent guider l'enseignement des langues régionales et premières de l'école au lycée et, tout particulièrement, les expériences de bilinguisme dans les classes élémentaires, puis au collège, de façon à rendre cet enseignement plus structuré, efficace et cohérent. Pour les classes bilingues, un cadre général devrait être défini sur les principes, les objectifs et les compétences à travailler des enseignements de et dans la langue régionale ou première, y compris dans leur rapport avec l'enseignement de la langue française, afin de ne pas laisser leur mise en œuvre relever de la seule bonne volonté ou des convictions des enseignants.

Enfin, s'agissant en particulier des créoles, deux observations peuvent être faites, une culturelle, l'autre linguistique :

- d'une part, il est souhaitable de mettre en valeur l'ensemble des territoires où la langue est parlée comme les programmes les y invitent. Il y a largement matière à exploration et à comparaison entre la Guyane et la Louisiane, en passant par l'arc caraïbe. Les élèves, déjà familiarisés dans les

¹⁰³ *Idem.*

cours de langue étrangère aux diverses notions du programme, seront d'autant plus motivés qu'on leur proposera en cours de créole des documents et des questionnements riches et variés ;

- d'autre part, comme il arrive que la compréhension orale souvent satisfaisante s'accompagne de lacunes en matière d'expression écrite et parfois même orale, il convient de profiter du relatif confort linguistique dans lequel se trouvent la majorité des élèves pour diversifier les tâches qui leur sont proposées et réduire ainsi des lacunes en matière d'expression qui ne sont peut-être pas propres au seul créole.

3.2. En matière de formation, d'accompagnement, de recrutement et de certification

3.2.1. Agir sur la formation initiale et continue et l'accompagnement

Sur ce sujet, il convient de distinguer le cas général et celui des enseignants de ou en langues régionales et maternelles.

3.2.1.1 Une formation spécifique offerte aux enseignants de tous niveaux et de toutes disciplines

« Pour aider les enseignants à adapter leur enseignement au contexte linguistique, chaque territoire concerné mettra en place des formations et outils pédagogiques spécifiques à compter de la rentrée 2019 », *Livre bleu outremer*. De manière générale, il faudrait, en matière de formation continue, offrir à tous les enseignants affectés dans une collectivité d'Outre-mer et non originaires de ce territoire, en amont de la rentrée scolaire, un dispositif conséquent d'accueil (avec un livret d'accueil et quelques journées d'information et de formation), visant à les sensibiliser au plurilinguisme et à l'altérité linguistique et culturelle, le tout abordant les points suivants :

- découverte du contexte pluriculturel d'exercice professionnel, ainsi que de la typologie sociologique et culturelle des élèves ;
- présentation de la ou les langues du territoire (leurs principales caractéristiques phonétiques, morphologiques et syntaxiques) et des cultures locales ;
- initiation au français langue seconde et enseignement des matières ou d'une discipline en contexte bilingue ou plurilingue, tout en rappelant, dans le second degré, que la maîtrise de la langue n'est pas le seul apanage des professeurs de Lettres, mais que tous les enseignants de toutes les disciplines participent à cet apprentissage ;
- proposition de ressources pouvant faire l'objet d'une utilisation en classe et de bibliographies indicatives permettant aux professeurs d'approfondir ces questions.

Cette formation devrait être complétée par un retour en formation à l'issue de la première année d'exercice sur le territoire pour des échanges sur les bonnes pratiques, pour des apports pédagogiques et didactiques, à la lumière de la prise de conscience du contexte particulier et des besoins professionnels qui ont émergé. D'autres actions pourraient ensuite permettre aux les enseignants (locaux et métropolitains, primaire et secondaire, de toutes les disciplines) de bénéficier :

- d'une formation sur la pédagogie et la didactique du plurilinguisme, et une approche comparative / contrastive des langues¹⁰⁴ ;
- d'une offre complémentaire de formation FLE-FLS dans le cadre du plan de formation de l'académie ou du vice-rectorat, avec au besoin un recrutement sur profil de personnels disposant de cette certification, afin d'abonder le vivier des formateurs et des personnes-ressources en poste dans les circonscriptions et les EPLE ;
- d'expériences de travail en commun avec les enseignants exerçant dans les dispositifs d'accueil des élèves allophones, notamment en termes d'outils, de ressources, d'échanges de pratiques et de formation.

¹⁰⁴ Dans l'idéal, « Il ne s'agit en aucun cas d'axer la formation sur des savoir-faire ponctuels ou des "recettes" qui ne résolvent que des problèmes ciblés. Elle se construit autour de véritables connaissances, à partir desquelles chaque enseignant pourra mettre en pratique ses compétences professionnelles pour trouver de manière souple et diversifiée les moyens de sortir de telle ou telle difficulté. », *Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel*, Sophie Alby, Michel Launey, Pôle d'excellence dans le domaine de la politique linguistique et des traditions orales, rapport final, DAC Guyane et DGLFLF-MCC, mars-avril 2011.

Et en matière de formation initiale, il convient d'adapter le parcours de formation des candidats aux concours de recrutement et des lauréats à leurs compétences linguistiques et à leurs acquis professionnels. Par exemple, il faut adapter les actions de formation proposées en Inspé aux contractuels locuteurs de ces territoires (ainsi qu'aux ILM guyanais), avec des équivalences pour les compétences acquises et validées, et des compléments ou renforcements de formation pour celles encore à construire ou à approfondir.

3.2.1.2 Une priorité à la didactique pour les enseignants des langues régionales et premières

Entre apprentissage par cœur et fiches de séquences « clés en mains », entre animations et recherche de l'exhaustivité, l'enseignement des langues régionales et premières doit évoluer. Il convient d'abord, en formation initiale et continue, de forger chez les enseignants une connaissance objectivée des réalités linguistiques et culturelles de leur territoire et de renforcer leur autonomie pédagogique et leur réflexion didactique. Pour dépasser la simple description des phénomènes linguistiques et culturels, pour viser le développement de leurs compétences linguistiques, d'analyse et d'expression, objectifs évoqués plus haut, la professionnalisation des enseignants passe par une mise à plat des démarches suivies, et par une prise en compte accrue de la mise au travail des élèves, en fonction de ce qu'ils sont réellement capables de faire.

S'agissant des créoles, un travail de réflexion commune avec les universités concernées (Antilles, La Réunion, Guyane) est souhaitable, afin que les étudiants candidats aux concours de recrutement d'enseignants du premier et du second degré intègrent tôt ces exigences épistémologiques.

S'agissant des autres langues maternelles, ce travail est également à mener avec les universités présentes sur le territoire (Guyane) ou en coopération avec les universités partenaires (La Réunion pour Mayotte, Nouvelle-Calédonie pour Wallis-et-Futuna). Comme le montre le travail de longue haleine réalisé avec les ILM en Guyane, la maîtrise orale de ces langues ne peut suffire à en comprendre le fonctionnement et la structure, et à savoir les expliquer ; les connaître ne signifie pas savoir les enseigner. Un renforcement des connaissances sur les langues enseignées est nécessaire et une formation à la didactique des langues paraît indispensable, en parallèle au développement de l'outillage pédagogique, en partant du principe que, dans ce cas précis, l'enseignement concerne une langue première, à la différence de celui des LVE.

Il est par ailleurs souhaitable d'associer encore plus étroitement la question de l'enseignement des langues régionales et premières à celui de la langue française, dans le cadre d'une réflexion didactique et pédagogique pouvant profiter aux deux. Il est bien sûr souhaitable de faire de même avec les enseignants de langues étrangères, de façon à éviter leur isolement didactique et pédagogique, et à accroître le rapprochement de leurs enseignements, dans l'esprit des programmes actuels et du CECRL. Ces rapprochements peuvent aussi faire diminuer les phénomènes de concurrence qui peuvent exister entre les langues vivantes étrangères et les langues vivantes régionales ou premières, d'autant que l'essentiel de leurs objectifs sont communs (curiosité, ouverture d'esprit, réflexion sur la langue, travail sur la communication, etc.). Ce travail peut faire l'objet de directives données aux chefs d'établissement et d'un accompagnement par les corps d'inspection correspondants.

Cette association plus grande des enseignants de langues régionales et premières à l'équipe des enseignants de langues et de Lettres doit concerner autant le travail au sein des circonscriptions et établissements scolaires que l'offre de formation continue. Elle doit aussi s'appuyer sur la constitution de groupes de travail, au niveau de l'académie ou d'un EPLE (associant alors au moins un représentant de chaque langue, langues maternelles incluses, et un enseignant de lettres) menant des réflexions communes (par exemple, sur la mise en œuvre des programmes) et produisant des groupes de travail sur les langues. L'objectif, par le partage de références pédagogiques et de projets communs aux enseignants de langues diverses, est de créer une culture linguistique partagée au sein de l'établissement et de chaque territoire, tout en renforçant l'assurance et la sérénité des enseignants de langues régionales et premières, et aussi leur efficacité professionnelle.

3.2.2. Élargir aux langues régionales et premières la certification et l'option au concours

De plus, afin d'assurer le développement de ces initiatives et dans le droit fil d'une proposition du *Livre bleu outremer*¹⁰⁵, il faut travailler sur les processus de reconnaissance de la capacité à enseigner la ou dans la

¹⁰⁵ « Le dispositif de certification des professeurs à enseigner en langue maternelle, mis en place en Guyane dans le cursus de formation des professeurs des écoles, sera étendu dans les territoires concernés par le plurilinguisme. »

langue régionale ou première, d'abord dans le premier degré. Cette réflexion déjà menée par certaines académies, doit être rapidement conduite au niveau national, afin d'élargir le vivier potentiel des professeurs aptes à prendre en charge l'enseignement des langues régionales et premières. Cette possibilité pourrait d'ailleurs aussi être étudiée pour être proposée aux enseignants du second degré qui souhaiteraient « ajouter une corde à leur arc » et valoriser ainsi leurs compétences en langue dans les concours du second degré dans les disciplines dites non linguistiques par une épreuve.

Pour cela, en matière de recrutement et de formation initiale ou continue, il faut :

- Donner un cadre national aux différentes procédures académiques utilisées pour certifier la capacité à enseigner une ou dans une langue régionale ou première. Pour cela, il convient d'élargir le champ d'application de la note de service n° 2019-104 du 16 juillet 2019, relative aux modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires, dispositions qui existent depuis 2004. Celle-ci s'applique en effet aux langues étrangères, même si elle a été rénovée de façon à ouvrir cette certification aux professeurs des écoles et à en élargir l'utilisation pour les professeurs du second degré, hors sections spécifiques européennes ou internationales ; tout professeur dont la compétence est reconnue peut enseigner sa discipline en langue étrangère, à concurrence de 50 % de son enseignement : *« Ce secteur concerne l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique au sein des sections européennes et de langues orientales des collèges et lycées, des sections binationales et de tout autre dispositif spécifique ou contexte (classes Émile à l'école ou au collège par exemple) où l'enseignement d'une discipline non linguistique se fait en langue étrangère »*. Il est donc nécessaire d'ajouter les langues régionales et premières enseignées à la liste des langues concernées ;
- Examiner l'extension de la possibilité de présenter une option créole au CRPE à toutes les langues maternelles reconnues par l'éducation nationale, en y ajoutant un engagement à utiliser cette compétence supplémentaire dans son exercice. En effet, il faut que cette spécialisation, qui fonctionne comme une opportunité supplémentaire pour le candidat au concours, serve aussi à l'institution, dans une perspective de politique académique, et vaille engagement, afin de pouvoir permettre de mobiliser les enseignants recrutés pour enseigner la ou dans la langue régionale, après un parcours de formation adapté en Inspé ;
- Étudier l'élargissement de cette possibilité d'option aux concours de recrutement dans le second degré, comme le suggère le rapport Taylor - Manès-Bonnisseau pour les LVE : *« Cette mission recommande donc la création d'une épreuve de langue vivante optionnelle au Capes de disciplines autres que les langues vivantes. Il s'agirait d'une épreuve facultative, choisie par le candidat en option. Elle ne doit pas conditionner l'admission dans la discipline de spécialité. Elle permettrait au futur professeur de se voir délivrer une certification pour enseigner sa discipline en langue étrangère comme l'autorisent les textes, en collège et en lycée. Elle assurerait la constitution d'un vivier d'enseignants en disciplines dites non linguistiques (DNL) et résoudrait les difficultés actuelles autour des modalités sur la certification complémentaire qui n'existerait plus que pour les enseignants qui n'auraient pas validé cette option au Capes (et donc en formation initiale) et qui auraient acquis des compétences en langue vivante ensuite, au cours de leur parcours »*. Une réflexion pourrait donc être menée pour l'élargir aussi aux langues régionales enseignées dans l'éducation nationale.

3.3. En matière d'offre d'enseignement, d'organisation et de gestion des ressources humaines

En préalable, le droit reconnu à tout enfant d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, et la nécessité d'offrir un cadre institutionnel à ces apprentissages, comme cela est inscrit dans les actes des *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer*, doit être traduit dans la réalité de toutes les écoles des académies ultramarines (Guadeloupe, Guyane, La Réunion, Martinique, Mayotte) et du vice-rectorat de Wallis-et-Futuna. Cette possibilité doit donc être offerte dès l'école maternelle, notamment pour les publics scolaires dont le français est la langue seconde. Pour la suite de la scolarité, la possibilité d'un enseignement des langues concernées doit être offerte aux familles, à l'école élémentaire, y compris dans le cadre de sections bilingues de langues régionales et/ou premières, puis progressivement au collège et dans les lycées,

notamment en fonction des ressources humaines disponibles. C'est pour contribuer au développement de ces enseignements que sera examinée l'extension progressive de la liste des langues régionales aux autres langues des Outre-mer ou la création d'une catégorie spécifique.

En matière de gestion des ressources humaines (GRH), l'évaluation du dispositif des ILM demandée par la lettre de mission conclue à ne pas recommander sa transposition dans les autres territoires ultramarins, d'autant qu'une politique est actuellement menée en Guyane en vue de son remplacement progressif par des PE habilités. Pour la mission, pour les raisons déjà évoquées (insuffisance de l'offre, dyarchie des hiérarchies, des enseignements et des référents pour des enfants en bas âge, ce qui complexifie le pilotage et limite la qualité des apprentissages, malgré les efforts des intervenants et des responsables académiques successifs en charge du dossier) et en conformité avec les travaux récents des chercheurs, la séparation des langues et le cloisonnement des intervenants ont plus d'inconvénients que d'avantages. Elle recommande donc l'unicité de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue française, par le professeur des écoles, habilité ou plutôt certifié, comme le recommandait d'ailleurs aussi le *Livre bleu outremer*, à cet effet (voir plus haut). Dans cette hypothèse, comme les montrent les résultats de la recherche, l'enseignant concerné doit cependant bien faire prendre conscience des différences entre les langues et donc, à chaque moment, préciser celle qui est utilisée.

En outre, toute politique nationale et académique en matière d'enseignement des langues régionales et premières doit rechercher une cohérence, une continuité et une progressivité des actions menées sur le plurilinguisme des élèves, de l'école maternelle aux lycées, voire à l'enseignement supérieur et à la recherche. Ces principes doivent notamment s'appliquer aux enseignements des langues régionales et premières, notamment en termes d'articulation de l'offre d'enseignement et des *curricula* entre le premier et le second degré. Par ailleurs, et de manière plus générale, pour prendre en compte les conditions de vie économiques et sociales des familles, tout comme les spécificités culturelles et linguistiques, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves et de leurs familles doivent être développés, à l'école, au collège et au lycée. L'objectif est de favoriser l'accrochage à l'École et aux apprentissages et donc la persévérance scolaire dans des territoires où le décrochage scolaire est trop important et encore insuffisamment évalué et pris en charge.

Dans ce cadre entrent les actions qui doivent être menées au collège, et surtout au LGT et au LP en matière d'accompagnement à l'orientation¹⁰⁶, pour favoriser des choix éclairés de poursuite d'études et de profession à exercer. Entre aussi dans cette catégorie la mesure « Devoirs faits ». Sur ce sujet, le *Livre bleu outremer* préconisait : « *La mise en place, à la rentrée 2019 du dispositif "devoirs faits" dès l'école primaire, dans l'objectif de réduire de moitié l'écart entre les outre-mer et l'hexagone dans la maîtrise des compétences de base qui structurent l'avenir des élèves* ». Après une première expérimentation réussie durant une partie de cette année scolaire dans les académies d'Outre-mer, la généralisation doit être financée par l'État pour la totalité des années scolaires à venir, au besoin en recourant pour une partie du budget à :

- un redéploiement d'une partie des crédits consacrés à l'aide aux devoirs dans l'accompagnement éducatif, en général moins utilisés ;
- une montée en charge progressive qui commencera par l'identification de niveaux prioritaires (par exemple le cours moyen, comme certains interlocuteurs l'ont suggéré, avec une certaine logique d'inscription dans une continuité école-collège et de cycle 3, et/ou le cours préparatoire, en parallèle à l'effort mené en faveur des enseignements fondamentaux à ce niveau).

Ce développement quantitatif devra s'accompagner d'un travail sur l'aspect qualitatif (réflexion sur les leçons et devoirs donnés, voire plus généralement sur le travail personnel de l'élève, lancée a minima par des échanges entre les enseignants intervenant dans la mesure et ceux qui ont des élèves concernés par elle, quand ce ne sont pas les mêmes). Par ailleurs, des expériences d'extension de la mesure dans les lycées devront être soutenues budgétairement. Le financement de ces différentes mesures doit être assuré par les

¹⁰⁶ L'accompagnement à l'orientation est intégré dans le cadre d'heures dédiées à l'orientation aux différents niveaux :

- au collège : 12 heures annuelles en classe de quatrième et 36 heures annuelles en classe de troisième ;
- au lycée général et technologique : 54 heures annuelles en lycée général et technologique ;
- en voie professionnelle sous statut scolaire : 265 heures sur trois années. En classe de terminale professionnelle, les élèves pourront choisir suivre soit le module de préparation à l'insertion professionnelle, soit le module de préparation à la poursuite d'études selon le projet de l'élève.

différents ministères concernés (ministères en charge de l'éducation, de la jeunesse, des Outre-mer, de la ville, etc.).

Enfin, le problème posé par la réforme du lycée général et technologique et du baccalauréat, et la transformation de la voie professionnelle, avec un risque de fragilisation de l'enseignement des langues régionales dans le second cycle, doit être examiné, afin de garantir aux élèves la continuité d'un parcours linguistique en langue régionale ou première au long de la scolarité, et jusqu'à l'enseignement supérieur pour ceux qui le souhaitent. Le recours à l'enseignement à distance peut permettre de proposer aux élèves qui le souhaitent une offre quand l'établissement ne la propose pas.

3.3.1. Des réponses spécifiques pour les académies de Guyane et de Mayotte

Tout d'abord, pour ces deux territoires, la priorité et la première mesure, tant en matière de lutte contre l'échec scolaire que de réussite linguistique, doivent consister à scolariser dans les plus brefs délais la totalité de la classe d'âge à l'école maternelle, dès trois ans. En effet, avant toute considération linguistique, alors que l'École est pour l'immense majorité des élèves de Guyane et de Mayotte le premier et assez longtemps le seul lieu où on parle français, un élément de contexte essentiel mérite d'être signalé, qui la distingue de tout autre endroit du territoire français : la faiblesse des taux de scolarisation des enfants de trois, quatre et cinq ans. Cette situation constitue un élément particulièrement pénalisant pour des élèves pour lesquels la scolarisation constitue très majoritairement la seule opportunité d'acquérir des compétences dans la langue française. Et l'enjeu de l'accueil à l'école maternelle est d'autant plus important que, même si des progrès sont encore possibles jusqu'à huit ou neuf ans, et même après, les capacités de perception / discrimination et de production / prononciation des sons demeurent plus importantes avant six ans.

Au-delà, pour les langues concernées (langues mahoraises, businenge(e), hmong, amérindiennes), au niveau de chaque rectorat, il convient de tenir une communication claire et positive sur les langues maternelles, et de mettre en place une politique en leur faveur. À cette fin, un cadre commun doit être adopté, et adapté au besoin, dans le cadre d'un suivi et d'un accompagnement académique, qui peut être réalisé par un binôme d'inspecteurs (premier et second degré), aidé d'un groupe de travail sur le plurilinguisme, comme celui mis en place à Mayotte ou comme ceux ayant existé en Guyane. En particulier, par une politique de mobilité et d'affectation des personnels, il faut viser à assurer un accueil dans la langue maternelle lors de l'entrée en petite section à l'école maternelle, avec une introduction progressive de la langue française, avec l'objectif de parvenir à un bilinguisme équilibré à la fin de l'école primaire. À défaut, dans les écoles maternelles non concernées par un enseignement en langue première, un dispositif « d'éveil aux langues et au langage » doit être mis en place. Ensuite, dans tous les enseignements et disciplines, un travail de comparaison des langues doit être entrepris.

De plus, dans ces territoires de forte immigration, une articulation et une collaboration fortes entre les dispositifs consacrés aux langues premières et ceux dédiés aux EANA doivent être recherchées par les autorités académiques, vu la proximité des problématiques linguistiques et culturelles, voire sociales, et des réponses pédagogiques et didactiques à leur apporter. Il convient d'agir, pour des « *élèves plurilingues dans des classes majoritairement plurilingues* », comme l'écrivent S. Alby et I. Légise pour la Guyane, dans un cadre largement commun et du moins convergent.

3.3.1.1 Guyane

En toute hypothèse, pour l'enseignement de et en langue maternelle, le développement du vivier de professeurs des écoles compétents dans les langues amérindiennes, businenge(e) et hmong doit être poursuivi, en jouant à la fois sur la politique volontariste de formation (Inspé, formation continue) et d'habilitation / certification des enseignants des écoles locuteurs, et sur la montée en compétences des ILM pour les amener et les préparer aux concours de recrutement (notamment pour devenir professeur des écoles). Pour ces derniers, il convient notamment :

- de poursuivre le processus de formation des ILM et assurer en particulier son financement, de concert avec les partenaires concernés ;
- de prévoir à l'Inspé pour ces futurs enseignants un parcours de formation adapté à leurs acquis linguistiques et pédagogiques, mais aussi à leurs besoins (pour seul exemple, ils ont déjà reçu une

formation pédagogique et didactique les préparant à enseigner à l'école maternelle, mais moins à l'école élémentaire) ;

- de poursuivre la contractualisation des ILM afin de permettre à terme leur « CDIisation » de ceux qui ne pourront se présenter aux concours de recrutement ou les réussir.

Au-delà, étant donné la variété des langues concernées par le dispositif des ILM, il convient d'envisager trois cas de figures :

- pour les langues businenge(e), hmong et kali'na : substituer progressivement les PE formés et habilités / certifiés aux ILM, au fur et à mesure que ces derniers deviendront enseignants et qu'il y aura un nombre suffisant de PE habilités / certifiés à enseigner une / dans une langue maternelle ;
- pour les autres langues amérindiennes, il semble prudent de maintenir le dispositif des ILM tant que cela demeurera nécessaire, donc tant qu'il n'y aura pas assez d'enseignants locuteurs formés et habilités / certifiés. Ceci étant, dans ce cas précis, les ressources humaines sont plus faciles à gérer, puisque nombre d'écoles concernées sont généralement moins nombreuses et moins hétérogènes en matière de publics scolaires ;
- pour le cas, très particulier, du portugais brésilien, il convient de mettre en œuvre parallèlement :
 - la prise en charge des élèves brésiliens comme les EANA qu'ils sont, par le CASNAV, les enseignants d'UPE2A et les autres services académiques concernés,
 - une offre renforcée d'enseignement du portugais en LVE dans une continuité de l'école primaire au lycée, en particulier dans l'est du territoire,
 - la suppression progressive des postes d'ILM concernés, au fur et à mesure de la mise en œuvre des deux précédentes mesures.

3.3.1.2 Mayotte

Pour le contexte spécifique de Mayotte, les recommandations formulées dans le rapport de mission DOM-COM n° 017-16 sur *La maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte* restent pleinement d'actualité. Au-delà, les pistes tracées par le projet académique et le groupe de travail récemment créé sur le plurilinguisme doivent être traduites en actions inscrites dans la durée et progressivement développées et étendues. Pour cela, il convient de s'appuyer sur des enseignants locuteurs d'une langue maternelle¹⁰⁷, soigneusement formés et habilités / certifiés à enseigner une langue maternelle et dans celle-ci. Le travail d'accompagnement et de suivi peut être pris en charge par le groupe de travail sur le plurilinguisme.

3.3.2. La poursuite des évolutions en cours à Wallis-et-Futuna

Pour les langues wallisienne et futunienne, qui bénéficient déjà de nombreuses dispositions découlant de leur inscription dans la liste des langues régionales, des améliorations peuvent être apportées à l'existant, puisque d'une part, la situation a commencé à évoluer depuis les prémices de la politique menée en faveur des langues vernaculaires et que, d'autre part, les dispositifs d'enseignement de ces langues ont été bâtis à l'origine par niveau, sans véritable logique et cohérence d'ensemble sur le parcours des élèves de l'école maternelle aux lycées.

Il s'agit donc de continuer à transformer progressivement un système construit il y a vingt ans dans un autre contexte, pour construire une continuité des apprentissages linguistiques sur le premier et le second degré, avec le souci d'améliorer la qualité de l'apprentissage de la langue première, wallisienne ou futunienne, mais aussi la langue seconde qu'est le français. Dans le premier degré, ces évolutions sont d'ailleurs pour partie en discussion dans le projet de convention 2020-2025 de concession de l'enseignement primaire à la direction de l'enseignement catholique (DEC) qui est en cours de finalisation¹⁰⁸. Elles doivent ensuite être

¹⁰⁷ Les estimations diffèrent selon les interlocuteurs rencontrés mais tous s'accordent pour dire qu'entre trois quart et 90 % des enseignants du premier degré, notamment à l'école maternelle, seraient shimaoréphones ou kibushiphones.

¹⁰⁸ Un texte d'accompagnement relatif aux langues vernaculaires devrait l'accompagner.

inscrites dans le projet d'école :

- à l'école maternelle, il convient de généraliser l'unicité d'intervention pour assurer un enseignement dans les deux langues (langue vernaculaire, langue française) et d'augmenter la part d'apprentissage de la langue française dès petite section, sachant que, pour ces jeunes élèves, il ne faut pas attendre trop longtemps pour s'immerger dans la langue française, l'entendre et l'utiliser ;
- à l'école élémentaire et au collège, l'objectif est d'assurer la continuité de l'apprentissage visant le développement de la connaissance des cultures wallisienne et futunienne, et une bonne compréhension du fonctionnement de la langue vernaculaire, prise comme objet d'étude.

La poursuite des évolutions en cours doit être menée en s'appuyant sur la commission consultative des langues inscrite dans la convention, qui, d'une manière ou d'une autre, doit être compétente sur le premier et le second degré (pour assurer le nécessaire continuum). Le travail est à réaliser en articulation avec l'académie des langues wallisienne et futunienne et, si possible, en relation avec la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française qui vivent des situations présentant des similarités, pour encourager des recherches - actions, mutualiser les outils et ressources pédagogiques et didactiques, et promouvoir en formation continue des pratiques et gestes professionnels les plus pertinents.

3.4. En matière de gouvernance et de pilotage

En préalable, il convient de préciser que toute expérimentation et tout déploiement d'un dispositif doivent être accompagnés d'un dispositif de suivi par les autorités académiques : un suivi administratif et budgétaire, et un dispositif d'évaluation, en partenariat avec des chercheurs. Il faut pour cela bâtir des protocoles, robustes et relativement simples, d'évaluation des différents dispositifs et expériences en cours. En plus des évaluations qualitatives, il peut être envisagé de comparer, sur plusieurs années, les résultats aux différentes évaluations nationales et aux examens (DNB, baccalauréats) des élèves concernés par ces innovations avec d'autres qui ne le sont pas, notamment mais pas uniquement en français, à l'oral comme à l'écrit. Par ailleurs, il conviendrait d'ajouter un suivi des cohortes concernées et/ou d'échantillons témoins d'élèves qui bénéficient et ne bénéficient pas de ces expériences, au moins sur deux aspects : apprentissage de la langue française d'une part, intégration dans un collectif et entrée dans les apprentissages d'autre part. C'est à l'aune de ces résultats qu'il faudra envisager les suites à donner à l'expérimentation ou au dispositif concerné.

Quant au pilotage et au contrôle pédagogique, afin de mener une politique commune, progressive et cohérente des enseignements de l'école aux lycées, ils devraient de préférence être confié à un binôme constitué d'un inspecteur de l'enseignement primaire et d'un inspecteur disciplinaire du second degré (de préférence en LVE ou en français), accompagnés au besoin de chargés de mission. Cette équipe doit prendre en charge l'accompagnement des équipes, en matière de formation, d'échanges de pratiques et de mise à disposition de ressources et d'outils. Par ailleurs, si le recteur ou le vice-recteur est le pilote naturel des politiques éducatives en matière de langues régionales et maternelles, il doit pouvoir s'appuyer sur un partage des responsabilités avec les collectivités territoriales et sur la consultation du « conseil académique des langues régionales »¹⁰⁹ ou, à défaut, d'une instance similaire en termes de composition. Celle-ci doit avoir pour mission de réfléchir et travailler en interdégrés, avec les différents partenaires présents sur le territoire (collectivités territoriales, associations, enseignement supérieur, etc.), pour éclairer les autorités académiques, en :

- proposant les grandes lignes de développement et d'animation des enseignements de langue régionale ou première ;
- vérifiant l'atteinte des objectifs visés, sur le plan qualitatif et quantitatif.

Enfin, l'académie ou le vice-rectorat doit pouvoir s'appuyer sur un partenariat avec une organisation scientifique, coutumière ou administrative (académie des langues¹¹⁰, agence, direction, office public¹¹¹, maison du patrimoine, conseil, conservatoire, etc.), chargée de la promotion des langues et cultures locales,

¹⁰⁹ Articles D. 312-33 à D. 312-39 du code de l'éducation.

¹¹⁰ Comme il en existe en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et, plus récemment, à Wallis-et-Futuna.

¹¹¹ Souvent sous statut de GIP, comme en Bretagne et dans le Pays Basque.

ainsi que, parfois, de la fixation des règles d'usage ou de l'enrichissement du lexique. L'existence de cette institution doit permettre d'offrir des références scientifiques, voire de la matière (documents, enregistrements, œuvres d'art et d'artisanat, etc.) aux professeurs pour nourrir leur enseignement et permettre à l'éducation nationale de se consacrer à sa mission d'enseignement.

3.5. En matière d'enseignement supérieur et de recherche

Dans ce domaine, deux types de mesures sont à prendre, l'une en matière d'enseignement, l'autre en recherche :

- pour améliorer quantitativement et qualitativement le vivier des étudiants locuteurs se préparant aux métiers de l'enseignement, il convient de développer les filières d'étude correspondantes à l'université, tout autant que les masters MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) dans les Inspé. Pour les créoles, les formations sont actuellement plus ou moins solides selon les territoires et, pour les autres langues premières, elles sont à initier ou consolider. Dans ce cadre, un travail doit être mené, sous l'égide du ministère en charge de l'enseignement supérieur, par l'université et l'Inspé compétentes pour aboutir à une stratégie coordonnée visant à amener plus d'étudiants locuteurs à poursuivre ses études en vue de se préparer au métier d'enseignant. Un plan d'actions doit en être la traduction, associant campagnes de communication, bourses d'études et aides sociales ciblées, accompagnement personnalisé, en direction des publics socialement défavorisés et des locuteurs des langues actuellement déficitaires en personnels enseignants ;
- étant donné la rareté des études sur les questions centrales posées au système éducatif dans les Outre-mer et sur les ressources nécessaires, il est indispensable d'encourager les travaux de recherche axés sur l'évaluation :
 - des résultats des dispositifs existants d'enseignement de et en langue régionale ou première et leurs effets sur la réussite scolaire, notamment dans les enseignements fondamentaux,
 - des démarches pédagogiques et modèles didactiques les plus adaptés en matière :
 - d'enseignement en/des langues régionales et premières,
 - de prise en compte du plurilinguisme dans toutes les classes : pratiques axées sur la comparaison ou la coordination entre les enseignements de langue française et de langue régionale ou première, éveil aux langues, travail sur l'intercompréhension, le décloisonnement des langues, l'alternance entre elles, etc., précisant les outils, les ressources et les gestes professionnels les plus appropriés.

Conclusion

Partant du principe que le plurilinguisme est une chance qui peut devenir un atout pour la France et que toutes les langues maternelles de France ont droit de cité à l'École, ces propositions s'articulent autour d'un cadre national défini et clarifié. Ce dernier serait à décliner au niveau de chaque académie ou vice-rectorat en fonction de la situation scolaire et des spécificités linguistiques de chaque territoire ultramarin, comme cela est déjà le cas en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française, pour les raisons liées notamment à leurs statuts particuliers.

Au-delà de la reconnaissance de la richesse culturelle de notre pays et peut-être aussi d'une contribution à la restauration de la confiance en l'État, ces recommandations doivent aussi permettre d'améliorer la maîtrise de la langue française et la réussite scolaire des élèves concernés, ainsi qu'à terme leur inclusion pleine et entière dans la République française.

Étant donné la convergence des résultats de la recherche, la France ne peut plus rester, pour des raisons désormais reconnues infondées, voire erronées, à l'écart du mouvement initié dans des grands pays ayant une fraction de leur population disposant d'une langue maternelle différente de la langue nationale (Canada et Brésil notamment). Ce choix stratégique doit être le moteur d'une mobilisation de tous les acteurs de l'École pour une plus grande réussite des élèves ultramarins, au profit de leur insertion professionnelle, sociale, économique et citoyenne.

SIGNATURE

Annexes

Annexe 1 : Définitions.....	67
Annexe 2 : Informations et données statistiques sur les Outre-mer.....	70
Annexe 3 : Les langues des Outre-mer : langues maternelles ou co-maternelles, avec le français.....	71
Annexe 4 : Les langues des Outre-mer / écarts et proximités avec la langue française.....	72
Annexe 5 : Les langues des Outre-mer : langues régionales ou pas.....	77
Annexe 6 : Préconisations pédagogiques et didactiques du rapport de mission DOM-COM n° 017-16	88
Annexe 7 : Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances, des différences et des spécificités et savoir comment on apprend une langue.....	89
Annexe 8 : Approche comparative des langues dans les programmes en vigueur depuis la rentrée de l'année scolaire 2018-2019.....	90
Annexe 9 : Contributions.....	91

Définitions

Bilangue (classe) : Une classe bilangue est possible en classe de sixième : on pourra y étudier deux langues vivantes étrangères notamment dans le cas où les élèves auraient étudié une langue autre que l'anglais à l'école primaire ou dans le cas où la deuxième langue vivante a été commencée au cycle 3.

Bilingue (classe) : une classe bilingue est une classe où l'enseignement se fait à parité en français et en langue étrangère. En dehors des écoles bilingues, de statut privé, les classes bilingues s'inscrivent dans des projets pédagogiques relevant de l'expérimentation et de l'innovation.

Bilinguisme : maîtrise de deux (ou plusieurs) langues par une même personne, y compris de façon asymétrique et inégale, dans la vie de tous les jours. 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).

Bilinguisme additif : soustractif (ou de substitution) : On fait généralement la distinction entre deux types de bilinguisme :

- le bilinguisme additif : l'élève apprend la langue seconde sans effets néfastes pour sa langue première ;
- le bilinguisme soustractif : l'élève devient plus compétent dans la langue seconde que dans sa langue première.

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Les CASNAV, centres ressources pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), apportent ressources, conseils et expertise pédagogique aux différents acteurs concernés par la scolarisation de ces élèves. Missions d'appui académique, ils organisent et animent des actions de formation pour ces personnels. Ils accompagnent également les équipes éducatives dans les écoles et les établissements scolaires.

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues¹¹².

Certification complémentaire : comme le spécifie la note de service n° 2019-104 du 16 juillet 2019, relative aux modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires, , une certification complémentaire peut être accordée aux enseignants de disciplines non linguistiques (DNL) pour enseigner leur discipline dans une langue autre que le français, notamment mais plus uniquement dans le cadre des Sections européennes ou de langues orientales (SELO).

Diglossie : fait pour une communauté de parler deux langues, l'une à usage domestique, l'autre à usage véhiculaire ou officiel. En Outre-mer, cela se traduit notamment par l'utilisation inégale de deux langues, conséquence de la valorisation de l'une (le français) aux dépens de la langue familiale (par exemple, le créole ou toute autre langue première), considérée comme moins prestigieuse. Cette situation peut entraîner un double échec, pour les enfants ultramarins concernées comme pour ceux issus de l'immigration, à la fois l'oubli de la langue maternelle et la non-acquisition de la langue de scolarisation.

DNL : le terme « discipline non linguistique » apparaît dans la circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 qui fonde les sections européennes. Il désigne, dans le cadre de ces sections, l'enseignement, dans la langue cible, de tout ou partie du programme d'une ou de plusieurs autres disciplines. Il s'agit de transmettre des contenus disciplinaires dans la langue étrangère de la section. Le terme est cependant contesté car il suppose que seules les langues étrangères auraient des préoccupations linguistiques, niant ainsi le langage disciplinaire propre à chaque discipline. On lui préfère donc le terme de DdNL : discipline dites non linguistiques.

¹¹² <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Depuis les années 1990, le concept de CLIL (*content and language intergrated learning*) ou d'EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) en français s'est développé dans toute l'Europe pour construire la réflexion didactique et pédagogique sur ces situations d'apprentissages.

FLS / FLE

- **Français langue seconde ou français langue de scolarisation (FLS)** : la langue seconde est la langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle ou langue première, utilisée et acquise en contexte scolaire (langue de scolarisation) pour les apprentissages. C'est la langue vernaculaire et/ou officielle du territoire où a lieu la scolarisation ;
- **Français langue étrangère (FLE)** : le français langue étrangère est la langue française enseignée à des apprenants non francophones en France ou à l'étranger.

ILM : Intervenants en langue maternelle (académie de Guyane).

Intercompréhension : l'intercompréhension est une pratique de communication qui consiste à parler ou à écrire dans sa langue maternelle avec un locuteur d'une autre langue. Ce dernier, sans répondre dans la langue de l'autre, la comprend et répond dans sa langue.

Interlecte : propension au sein d'une population à employer deux langues en même temps, à les mélanger, à alterner leur usage dans la vie de tous les jours. Les concepts d'intercompréhension et de *translanguaging* sont apparus dans le champ de recherche comme des approches nouvelles de la diversité linguistique et du plurilinguisme.

Langues de France : on entend par langues de France les langues régionales et les langues minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République (excluant donc les langues des migrants) depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, sans être langue officielle d'aucun État. Cette définition a été retenue par le ministère de la culture¹¹³, au moment de la création de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France en 2001, à partir du rapport *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*¹¹⁴. Ce rapport, remis le 1^{er} avril 1999, par Bernard Cerquiglini, en vue de la signature de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, proposait une liste de langues susceptibles d'être inscrites comme bénéficiaires de la charte. Cependant, la charte ayant été signée mais non ratifiée par la France, cette liste n'a aucune valeur officielle et n'instaure donc aucun droit opposable. Sont à ce jour reconnues les langues suivantes pour les Outre-mer¹¹⁵ :

- Guadeloupe (créole guadeloupéen) ;
- La Réunion (créole réunionnais) ;
- Martinique (créole martiniquais) ;
- Guyane (12 langues de France : créole guyanais, saramaka, aluku, njuka, paramaka, kali'na, wayana, palikur, arawak, wayampi, teko, hmong) ;
- Mayotte (shimaoré, shibushi) ;
- Wallis-et-Futuna (wallisien, futunien) ;
- Nouvelle-Calédonie (28 langues kanak : nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, pije, pwaamei, pwapwâ, langues de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arhö, 'ôrôê, neku, sîchë, tîrî, xârâcùù, xaragurè, drubéa, numèè, nengone, drehu, iaai, fagauvea) ;
- Polynésie française (tahitien, marquisien, langue des Tuamotu, mangarévien, langues des Îles Australes).

¹¹³ <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France>

¹¹⁴ <https://www.vie-publique.fr/rapport/24941-les-langues-de-france-rapport-au-ministre-de-leducation-nationale-de>

¹¹⁵ <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-des-Outre-mer>

Langue maternelle : on appelle langue maternelle une langue de première socialisation qui est acquise en famille, dès la petite enfance. On parlera alors de locuteur natif. Dans certains territoires ultramarins, essentiellement créolophones, il est possible de considérer que le français partage ce statut avec une langue locale.

Langue d'origine : il s'agit, chronologiquement, de la langue première, mais c'est une dénomination souvent donnée par le pays d'accueil à la langue parlée par les personnes migrantes. C'est une dénomination externe car pour les locuteurs concernés, il s'agit de leur langue maternelle. En France, les ELCO (Enseignements de langue et culture d'origine) visaient l'enseignement, au premier degré, de la langue et de la culture des pays d'origine des migrants. Ils concernaient neuf pays conventionnés : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Ils sont en cours d'évolution vers les EILE (Enseignements internationaux de langues étrangères).

Langue première : par convention, dans ce rapport, cette formulation est retenue lorsque la langue première est la seule langue maternelle de l'enfant avant sa scolarisation à l'école maternelle.

Langue régionale : une langue régionale est une langue pour laquelle des textes de différents niveaux relevant du ministère en charge de l'éducation offrent la possibilité d'un enseignement (LCR et LVR) ou de classes bilingues à parité horaire (cf. circulaire n° 2017-072 du 12 avril 2017 publiée au BOEN n° 15 du 13 avril 2017).

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 l'international et l'anglais au Royaume-Uni).

Plurilinguisme / multilinguisme : le plurilinguisme correspond à la 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). Le multilinguisme renvoie à une société et donc à une vie sociale, dans toutes ses formes, où coexistent plusieurs langues.

Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) : elle a pour objectif d'inclure dans les classes ordinaires les élèves allophones arrivant sur le territoire français avec une maîtrise insuffisante de la langue française. L'UPE2A remplace depuis fin 2012 la classe d'accueil (CLA) et la Classe d'initiation pour non-francophones (CLIN).

Informations et données statistiques sur les Outre-mer

- La page « Territoires d’Outre-mer » sur Éduscol :

<https://eduscol.education.fr/cid147496/territoires-outre-mer.html>

- Tous les chiffres sur l’enseignement scolaire et supérieur en Outre-mer (Repères et références statistiques) :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Outre-Mer/55/0/depp-rers-2019-chap11_1215550.pdf

- Population dans les Outre-mer (source INSEE 2019, chiffres du recensement 2017) :

Départements, régions et collectivités territoriales d’Outre-mer

Guadeloupe	390 253
Martinique	372 594
Guyane	268 700*
Réunion	820 000
Mayotte	256 518*
Saint-Barthélemy	9 961
Saint-Martin	35 334
Wallis-et-Futuna	11 558
TOTAL	2 121 245

Autres collectivités non concernées par la mission

Saint-Pierre et Miquelon	5 997
Polynésie française	275 918
Nouvelle Calédonie	268 767
TOTAL	550 682

**Sachant que nombre d’acteurs locaux considèrent que ces chiffres ne prennent pas en compte la réalité du nombre d’habitants et notamment les étrangers en situation irrégulière.*

Les langues des Outre-mer : langues maternelles ou co-maternelles, avec le français

Dans le numéro de la revue Repères intitulé, *Éléments pour une politique linguistique dans les Outre-mer* (édition 2017), de la DGLFLF (qui présente les résultats des travaux des États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer qui se sont tenus à Cayenne en décembre 2011), il est indiqué :

- « On distingue dans les Outre-mer deux grands types de configuration. Le français y est :
- soit une langue co-maternelle, dans les territoires où le créole constitue la langue usuelle, en plus du français. C'est le cas de la Guadeloupe, de la Martinique et de La Réunion ;
 - soit une langue seconde partiellement pratiquée en complément de la langue maternelle, dans les territoires où cohabitent plus de deux langues de France, tels que Mayotte, la Guyane, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française. »

En effet, toutes les langues parlées dans ces territoires et évoquées ci-dessus sont des langues maternelles, c'est-à-dire que nombre d'enfants et de jeunes issus de ces territoires les pratiquent majoritairement dans le cercle familial et amical. Cependant, il y a une énorme différence entre les créoles à base lexicale française et les autres langues : dans le premier cas, la langue française est une autre langue maternelle (voire la langue parlée en famille, notamment dans les grands centres urbains et les milieux les plus favorisés), alors qu'à Mayotte, à Wallis-et-Futuna et dans les communautés amérindiennes et businenge(e) de Guyane, elle n'est en général que peu pratiquée au sein du foyer (avec parfois, cependant, de légères évolutions ces dernières années) ; elle constitue alors, de fait, une langue seconde, apprise et utilisée essentiellement à l'école pour une majorité d'enfants. Cela les rapproche des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés), d'ailleurs très nombreux en Guyane et à Mayotte¹¹⁶, qui présentent cependant la grande différence d'être des migrants, plus ou moins récemment arrivés sur le territoire français.

¹¹⁶ À l'exception des immigrants francophones, qu'ils parlent un créole à base lexicale française comme les Haïtiens en Guyane ou qu'ils proviennent d'Afrique francophone comme à Mayotte.

Les langues des Outre-mer : écarts et proximités avec la langue française

La grande majorité des sociétés présentes dans les territoires d’Outre-mer vit dans un contexte marqué par le bilinguisme ou le multilinguisme. Dans certains cas, la langue française est venue s’ajouter aux langues parlées dans ces territoires. Dans d’autres, elle a été 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 de la langue française, langue de scolarisation, avec une langue co-maternelle, comme le créole, ou avec une langue première. Il convient par ailleurs de préciser que la majorité de ces langues maternelles sont de tradition orale ou font l’objet, à l’exception de certains créoles, d’une utilisation écrite relativement récente.

De manière générale, à l’exception d’idiomes isolés, les langues du monde sont regroupées en quelques grandes familles (langues indo-européennes, sémitiques, austronésiennes), partageant des points communs, phonétiques, morphologiques et lexicaux, qui permettent d’établir leur parenté entre elles. Ainsi le français et les langues romanes font partie de la vaste famille des langues indo-européennes, parlées en Europe et dans une partie du continent asiatique (Iran, Afghanistan, sous-continent indien, frontière occidentale chinoise, etc.). Dans ce cadre, le latin, par exemple, entretient, malgré l’apparent éloignement géographique, des rapports très étroits avec le sanskrit (Inde) et l’avestique (Iran). Parmi les autres grandes familles linguistiques, l’on peut également citer les langues sémitiques (arabe, hébreu, etc.) et les langues austronésiennes (océan Indien et océan Pacifique). Ces différentes langues sont notamment représentées dans les territoires ultramarins de la France ; il convient de distinguer cependant les différents créoles concernés (guadeloupéen, guyanais, martiniquais, réunionnais), à base lexicale française, et les autres langues pratiquées notamment en Guyane, à Mayotte et à Wallis-et-Futuna, qui ne le sont pas¹¹⁷.

1) Les créoles, qui forment un ensemble de langues à base lexicale française

Si les créoles ont longtemps souffert d’une image négative de leur langue, c’est du fait du contexte esclavagiste origine¹¹⁸ (et donc, à cette époque, de l’indignité supposée de leurs usagers) et colonial de leurs territoires, bien avant l’interdiction des langues maternelles. Ces langues ont fait preuve d’une belle résilience et bénéficient d’un renouveau et d’un attrait, progressivement affirmés dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle et le début du XXI^{ème}¹¹⁹, même si leur pratique quotidienne peut reculer.

Formées à partir du XVII^{ème}-XVIII^{ème} siècle dans le contexte de l’expansion coloniale française, les langues créoles ont toutes comme point commun et de départ d’être d’abord des langues véhiculaires permettant de faire communiquer une multiplicité de populations pendant la période de l’esclavage (autochtones, Européens, esclaves africains, etc.). Ces langues, aujourd’hui vernaculaires, sont très présentes dans la vie de tous les jours, mais aussi dans les médias, la littérature, les chansons et les spectacles. Si les défenseurs les plus emblématiques de la culture créole ont eu recours au français (Aimé Césaire et Édouard Glissant pour ne nommer qu’eux) et si on constate un développement certain des productions littéraires et journalistiques, « le créole est resté une langue majoritairement orale dans laquelle s’est développée une "oraliture" »¹²⁰

¹¹⁷ Pour connaître le nombre estimé des locuteurs, voir le tableau comparatif d’estimation du poids des langues de France, établi par la délégation générale à la langue française et aux langues de France : cf. annexe V du rapport, daté de juillet 2013, *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*, présenté à la ministre de la culture et de la communication par le comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne.

¹¹⁸ Rappelons d’ailleurs que le *Code noir*, établi en 1685, interdisait en outre toute alphabétisation des esclaves.

¹¹⁹ Notamment par des éloges successifs de la « négritude » (Aimé Césaire), puis de la « créolité » (Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé, Raphaël Confiant, *Éloge de la créolité*, 1989, page 13 ; voir également : *Manifeste de la créolité et Lettres créoles*, 1991).

¹²⁰ Ce néologisme est un mot valise composé des mots : oral et littérature. Il exprime la culture transmise par l’oralité : contes, mythes, chansons, proverbes, devinettes, adages, etc. Il a été inventé par Paul Zumthor (XX^{ème} siècle) spécialiste de l’histoire culturelle médiévale. Ce mot a ensuite été adopté par les écrivains et les artistes africains pour revendiquer leurs productions littéraires non écrites mais créées pour être racontées, exprimées et partagées puis transmises à nouveau avec le goût de la parole. « *En Afrique, lorsque meurt un vieillard, c’est toute une bibliothèque qui brûle* », Amadou Hampâté Bâ (écrivain et ethnologue malien 1900-1991).

(contes, proverbes, devinettes, chants, etc.) brillante, fruit du choc des imaginaires » selon le linguiste et écrivain Jean Bernabé. Les langues créoles ne sont pas en effet que des variétés régionales du français et elles ne font pas l'objet d'une intercompréhension (cf. définition en annexe 1) immédiate avec la langue nationale. Si les constituants généraux de la phrase sont généralement les mêmes que dans la langue française (par exemple, en matière de construction d'une phrase simple, l'ordre des mots « sujet - verbe - objet », dit SVO, est le même), des éléments changent, comme la syntaxe, parfois le vocabulaire ou la morphologie de la phrase ; par exemple, la construction des temps verbaux peut s'opérer par ajout d'un élément invariable, marquant le temps, au verbe, lui-même invariable.

*« Lorsque l'on rappelle l'origine française de l'essentiel du vocabulaire (environ 90 %), il ne s'agit pas bien sûr de dire que les créoles sont du français : ce français de l'origine s'est souvent profondément modifié, tant du point de vue de la forme que du sens, et de fait s'est modifié également du fait des évolutions naturelles en France, ce qui fait que les oppositions voire les divergences entre les créoles et le français sont nombreuses. En outre, il faut bien être conscient que dès qu'une langue est constituée comme système nouveau, elle commence une évolution systématique propre, et génère de nouvelles créations, de nouvelles structurations du lexique : indéniablement le créole n'est pas plus du français que le français n'est du latin ; en outre les glissements entre lexique et grammaire sont constants : une forme d'abord utilisée dans une périphrase, comme élément lexical, peut être amenée à se grammaticaliser, à devenir partie du système grammatical et ainsi à prendre un nouveau sens et une fonction nouvelle ».*¹²¹

Ces créoles présentent cependant des caractéristiques spécifiques, du fait de leurs histoires respectives :

- le créole réunionnais (ou créole « Bourbon ») est une langue vernaculaire (cf. définition en annexe 1) structurée sur le français dominant, mais, fruit de son histoire, enrichie par les apports lexicaux de Madagascar, d'autres îles Mascareignes, d'Inde et du continent africain. Ce créole est aujourd'hui la langue première de 90 % des Réunionnais qui sont totalement bilingues (créole-français), dans un contexte multilingue (cf. définitions en annexe 1), affiché et revendiqué par tous, seuls les métropolitains (les *Zoreils*) ne parlant pas le créole. Il est très différent des créoles de la Caraïbe ;
- de leur côté, les créoles guadeloupéen et martiniquais sont des langues qui, comme celles parlées par exemple à la Dominique ou à Haïti, ont bénéficié d'apports du français mais aussi de langues africaines, amérindiennes et européennes (anglais et espagnol). Pour caractériser plus précisément la situation linguistique de la Guadeloupe et de la Martinique, il convient d'ajouter qu'elle est également marquée par le bilinguisme, puisque les populations ont en fait deux langues maternelles, le français, langue nationale, et le créole, langue régionale. En effet, du fait de l'histoire, tout le monde parle créole (les descendants d'esclaves, de maîtres, d'esclaves et de maîtres, d'Indiens, de Syro-Libanais, etc.), langue qui est très utilisée dans la vie courante où il est naturel de passer d'une langue à l'autre, parfois au sein d'une même phrase, à l'oral notamment. Ces passages créent une forme de troisième langue, interlectale, qui est la plus usitée dans la vie quotidienne d'une part importante de la population. Comme l'écrit l'inspecteur général en charge des langues régionales, à propos de la Martinique¹²² :

« Seuls les locuteurs très à leur aise maîtrisent réellement les deux langues. L'interlecte¹²³ est omniprésent, son utilisation est rarement consciente. Les choix des locuteurs tiennent au degré de connivence et d'intimité qu'ils entretiennent entre eux et avec le sujet abordé. Cette situation crée un contexte d'enseignement d'une grande complexité. Tous les élèves sont francophones et comprennent le français. Tous ou presque tous sont dans la même situation concernant le créole. Peu d'entre eux ont une maîtrise des deux langues qui cohabitent de façon assez libre, quoique régulée par les codes sociaux. En outre la proximité lexicale des deux langues peut faire penser, à tort, que l'apprentissage de l'une menace l'existence de

¹²¹ Marie-Christine Hazaël-Massieux, *Les créoles à base française : une introduction*, Travaux interdisciplinaires du laboratoire parole et langage (TIPA) 2002, n° 21, pp. 63-86. Disponible à l'adresse suivante :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00285406/document>

¹²² Rapport DOM-COM n° 009-19, *Mission dans l'académie de la Martinique*, mars 2019.

¹²³ Cf. annexe 1.

l'autre. Il revient à l'école de viser globalement à passer de l'usage spontané à la maîtrise, et de la diglossie au bilinguisme ».

Comme l'alphabétisation des habitants n'a pas été mise en œuvre en créole par les pouvoirs publics successifs (c'est d'ailleurs le cas pour toutes les langues régionales de France), le créole est resté avant tout une langue orale, même si les plus anciens écrits datent du XVIII^{ème} siècle, donc bien avant Aimé Césaire. Depuis 1975, le GEREK-F¹²⁴ (Groupe d'études et de recherches en espace créolophone et francophone) a posé les règles et les normes d'une écriture de la langue. Ce travail de recherche a évolué au cours des années. Aujourd'hui, l'écriture en créole est enseignée dans les classes et diffusée dans le grand public. Mais les lecteurs du créole sont rares, et la lecture est rendue complexe par l'adoption (en théorie simple) d'une graphie phonétique qui éloigne volontairement les mots de leur origine française, pour leur conférer un mode autonome d'existence, propre à cette langue.

- quant au créole guyanais, il s'est nourri de français mais aussi d'anglais, d'espagnol, de portugais, du néerlandais (à la suite des occupations successives du territoire), mais aussi de langues amérindiennes et africaines. Né au XVII^{ème} siècle, il est en effet le résultat d'un contact entre deux populations (esclaves africains et colons) pour communiquer entre elles. Même s'il a gardé de nombreux points communs avec les créoles antillais, des différences existent cependant, tant au niveau du vocabulaire que de la phonétique. Les premières études quant à sa structuration écrite datent de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et il a ensuite bénéficié des travaux du GEREK-F.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, du fait du déficit d'Européens, les Créoles guyanais ont occupé les postes administratifs et politiques, au profit de la langue créole. Après avoir été la langue majoritaire avec le français, elle figure toujours parmi les langues locales les plus utilisées, mais aux côtés des langues nenge(e)¹²⁵, langues vernaculaires dont les locuteurs constituent désormais la première communauté de Guyane.

En conclusion, les populations créoles vivent donc dans un contexte bilingue, voire multilingue. Cette situation dessine sans conteste pour ces territoires les contours de l'action de l'éducation nationale. En effet, alors que c'est une richesse, au regard de l'histoire et de la culture, force est de constater qu'elle a été longtemps plus ou moins laissée en jachère, comme on peut le constater quand on étudie les évolutions du système éducatif dans les différentes académies créolophones. En outre, en matière d'enseignement, l'hétérogénéité de l'écriture du créole selon les territoires, même si au fil des ans les pratiques graphiques se sont à peu près stabilisées, complique la réalisation de manuels¹²⁶ ou l'élaboration de méthodes d'apprentissage interacadémiques, tout comme la rédaction des sujets d'examens

2) Les langues premières ne faisant pas partie des langues à base lexicale française

Dans cette catégorie, si on ne prend pas en compte les langues d'immigration, entrent les langues pratiquées en Guyane (hors créole guyanais), à Mayotte et à Wallis-et-Futuna. Les enfants concernés n'ont jamais entendu parler français lorsqu'ils arrivent à l'école, même si la situation évolue peu à peu et que certains en possèdent quelques rudiments (surtout pour les familles les plus favorisées et/ou vivant dans les plus grands centres urbains), comme on peut parfois l'entendre dans les cours de récréation et les couloirs :

- en Guyane, la proportion d'enfants qui n'ont pas le français pour langue maternelle est estimée à 70 % et qui pratiquent des langues locales autres que le créole :
 - les langues businenge(e)¹²⁷ (ou bushinengués) qui sont des créoles à base lexicale anglaise : aluku (ou boni), ndyuka (ou ndjuka), pamaka (ou paramaca)¹²⁸, saamaka¹²⁹,

¹²⁴ Créé en 1973 par Jean Bernabé, le GEREK (devenue GEREK-F) fut le premier groupe de recherches universitaire consacré à l'étude de la langue et de la culture créoles en Martinique, en Guadeloupe et en Guyane.

¹²⁵ Nenge en aluku et pamaka ou nengee en ndyuka, d'où le choix communément admis de retenir la transcription nenge(e) pour indiquer les deux orthographe.

¹²⁶ La mission n'a pas trouvé trace d'un manuel scolaire de créole qui soit largement diffusé.

¹²⁷ Celle des « Noirs Marrons » : populations descendant d'anciens esclaves ayant fui les plantations ou mines de l'ancienne Guyane hollandaise (désormais le Suriname).

¹²⁸ La gestion de la variation dialectale – en particulier pour l'aluku, le ndyuka et le pamaka, variantes du nenge(e) – ne pose pas de véritable problème tant les fluctuations (voyelle finale courte / longue, expressions idiomatiques) apparaissent peu marquées d'un point de vue linguistique.

¹²⁹ Ou saramacca : à base lexicale anglo-portugaise, avec un bon tiers des mots sont d'origine portugaise. Cette mixité limite l'intercompréhension avec les autres créoles anglais.

- les six langues amérindiennes (sur les sept présentes sur le territoire¹³⁰) : arawak¹³¹ (ou lokono), palikur (ou parikwaki)¹³², kali'na, teko (ou émerillon), wayana¹³³, wayampi (ou wayāpi)¹³⁴. Le parikwaki et, dans une moindre mesure, le kali'na sont menacés, faute de transmission intergénérationnelle,
- le hmong¹³⁵.

Ces langues sont de tradition orale ; elles ont été généralement codifiées et écrites plus tardivement que la langue française. Elles disposent désormais toutes de normes graphiques, datant souvent de plusieurs décennies (à l'exception du kali'na qui n'a définitivement statué sur son orthographe qu'au début des années 1990). La gestion de la variation dialectale – en particulier pour l'aluku, le ndyuka et le pamaka, variantes du nenge(e) – ne pose pas de véritable problème tant les fluctuations (voyelle finale courte / longue, expressions idiomatiques) apparaissent peu marquées d'un point de vue linguistique. Désormais, des grammaires et dictionnaires, voire des encyclopédies, sont proposés ou en cours de réalisation, tant pour les langues businenge(e) qu'amérindiennes. Par ailleurs, la plupart de ces langues sont dites « transparentes » (un son correspond à un graphème), contrairement au français ou à l'anglais dont le système d'écriture alphabétique est dit « opaque » (à un son peuvent correspondre plusieurs graphèmes).

- à Mayotte, c'est aussi le cas des deux langues qui dominent le paysage linguistique, le shimaoré et le kibushi. Le shimaoré (ou shimaore) est une langue comorienne, d'origine bantoue, appartenant à l'aire swahili, dont le lexique vient, outre du bantou, de l'arabe, du français, du malgache, du portugais et de l'anglais. De son côté, le kibushi (ou shibushi), langue austronésienne d'origine malgache (de la famille malayo-polynésienne), est la seconde langue vernaculaire de l'île. Elle est historiquement très présente dans certains villages du sud et de l'ouest de l'île.

Le shimaoré, principale langue de communication, est majoritaire dans la population, sinon comprise par quasiment tous les Mahorais, parce que les kibushiphones sont majoritairement shimaoréphones, alors que l'inverse n'est pas toujours vrai. Cette langue vernaculaire demeure une langue essentiellement orale, même si des tentatives ont été faites pour le transcrire à l'écrit, tout particulièrement en graphies latines¹³⁶. Par ailleurs, « *On lit ici et là que le shimaoré et le kibushi ne sont pas des langues écrites, ce qui n'est pas vrai car il existe une écriture en caractères arabes, même si elle reste plus personnalisée. Il faut donc distinguer entre absence d'écriture et absence de graphie codifiée. [...] Mais au-delà du problème de l'alphabet pour les langues locales, c'est tout l'équipement linguistique qui fait défaut. Autrement dit, les langues de Mayotte, pour ne parler que du shimaoré et du kibushi, ont besoin de travaux portant sur la standardisation, la normalisation et l'élaboration d'une grammaire codifiée, condition sine qua non à leur entrée à l'école...* ».¹³⁷

- c'est enfin le cas, à Wallis-et-Futuna, du wallisien¹³⁸ (qui a subi l'influence du tongien) et du futunien¹³⁹ (proche du samoan) qui appartiennent au sous-groupe polynésien de la grande famille des langues austronésiennes. Le degré d'intercompréhension est élevé entre ces deux langues vernaculaires, comme elles sont appelées localement. Elles sont à tradition orale mais la

¹³⁰ La langue apalai, parlée par un petit nombre de locuteurs, n'est pas reconnue officiellement.

¹³¹ L'arawak n'est pratiquement plus parlé en Guyane, excepté par des locuteurs âgés.

¹³² Le palikur est de moins en moins une langue première, le créole étant de plus en plus utilisé entre adultes et enfants au sein des familles.

¹³³ Le wayana est la seule langue de Guyane qui bénéficie, là où cet enseignement est présent, d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture, sur la base d'un système de transcription graphique mis en place dans les années 1950 par des missionnaires américains souhaitant traduire la Bible en wayana.

¹³⁴ « À l'exception du teko et du wayāpi (partiellement intercompréhensibles, à 70 %), elles ne sont pas intelligibles entre elles et présentent un haut degré d'altérité linguistique avec le français », D. Maurel, IEN en charge de l'enseignement des/en langues maternelles.

¹³⁵ Une communauté hmong est présente sur le territoire depuis quarante ans, quand des réfugiés du Laos sont venus s'y établir à la fin des années 1970.

¹³⁶ Dans ce cas, l'alphabet du shimaoré, comme celui du kibushi, comporte 26 lettres, avec des majuscules, des minuscules, des digraphes (ex : DJ) ou trigraphes (ex : NGW).

¹³⁷ Foued Laroussi, *Langues, identités et insularité : regards sur Mayotte*, publications des universités de Rouen et du Havre, 2009. Cet ouvrage s'appuie sur le Séminaire international d'octobre 2007 sur « le plurilinguisme à Mayotte : pratiques langagières et aménagement linguistique » organisé par le GRPM (Groupe de recherche sur le plurilinguisme à Mayotte).

¹³⁸ Faka'uvea.

¹³⁹ Fakafutuna.

structuration de l'écrit a commencé au XIX^{ème} siècle, avec comme particularité d'être plus transparentes que le français. Chargée de la défense et de la promotion du wallisien et du futunien¹⁴⁰, une Académie des langues a été créée en 2015 par l'Assemblée territoriale.

De manière générale, le français est, dans toutes ces communautés, une langue seconde, apprise à l'école et utilisée dans les échanges avec l'administration ; or, toutes ces langues diffèrent fortement de la langue française au niveau phonétique, morphologique et syntaxique :

- phonétiques : certains sons de la langue française sont très spécifiques et plus ou moins délicats à discriminer et à reproduire, notamment les voyelles nasales¹⁴¹, particularité bien connue des spécialistes du FLE / FLS ;
- morphologiques : des oppositions apparemment évidentes (singulier / pluriel, masculin / féminin, animé / inanimé) ne le sont pas ; notre système temporel des conjugaisons est remplacé par un autre dit agglutinant (ajout d'éléments antéposés ou postposés avant le verbe) ;
- syntaxiques : l'ordre des mots dans la phrase est rarement celui du français et des langues romanes (SVO : sujet - verbe - objet), etc.

Les différences peuvent donc porter sur des éléments que nous pourrions considérer *a priori* comme naturels : opposition masculin / féminin, opposition singulier / pluriel, présence de cinq timbres vocaliques (a, e, i, o, u), organisation temporelle des conjugaisons, ordre des mots dans la phrase simple (qui peut différer de celui du français, langue dite SVO). Certaines langues fonctionnent en effet, non sur la base des catégories ci-dessus, pourtant fondamentales à nos yeux, mais selon d'autres organisations : opposition être animé ou doué de raison / être inanimé ou non doué de raison ; attestation d'un nombre appelé duel (pour deux êtres ou deux choses) ; expression différente des temps verbaux, selon le principe des langues dites agglutinantes, etc. Par ailleurs, certaines langues sont tonales, ce qui signifie que la seule façon de prononcer les sons modifie très sensiblement la signification des mots. Les différences entre les langues de socialisation des élèves (souvent à tradition essentiellement orale et plus ou moins normées) et le français peuvent donc être très importantes et susceptibles de déstabiliser l'élève habitué, de manière inconsciente, à un système linguistique et à une représentation du monde très différents. Pour donner un exemple, à Wallis-et-Futuna :

« futunien et wallisien diffèrent du français dans des domaines majeurs, comme l'expression de la possession, les repères temporels, l'expression du réfléchi et de la réciprocité, l'orientation dans l'espace, la terminologie de parenté, etc. L'ordre des mots dans la phrase, la façon dont sont encodés les différents rôles des participants à une action afin de savoir qui est l'agent et qui est le patient, comment s'exprime une émotion : tout est différent, mais obéit à des règles de grammaire tout aussi complexes que celles du français, même s'il n'existe en futunien et en wallisien ni conjugaison, ni différence de genre, et que seuls quelques verbes se fléchissent en fonction du nombre »¹⁴².

Pour ces raisons, les élèves de Wallis-et-Futuna éprouvent des difficultés dans l'apprentissage et la pratique du français, notamment avec l'usage du genre, avec les voyelles nasales (sans équivalent dans les langues vernaculaires) et avec certains sons, comme le [b] et le [d]¹⁴³. Pour les acteurs locaux, l'une des premières difficultés que l'enseignant aura à gérer (en particulier en petite section, à l'arrivée à l'école, puis en grande section de maternelle et au CP où les activités de conscience phonologique jouent un rôle primordial dans les apprentissages) résidera dans la non-présence dans la langue des élèves de certains phonèmes du français (on pense notamment au [y] et au r [R] uvulaire du français). C'est ce type de difficultés que peuvent rencontrer les élèves ultra-marins tout au long de leur scolarité.

¹⁴⁰ Elle a notamment pour missions de fixer les règles d'usage du wallisien et du futunien puis de mettre au point les outils didactiques nécessaires à l'apprentissage des deux langues.

¹⁴¹ Surtout les trois phonèmes : /ɛ̃/ ; /ɔ̃/ ; /ɑ̃/.

¹⁴² Intervention de Claire Moyse-Faurie : *Caractéristiques du futunien et du wallisien dans l'espace océanien*, Colloque Wallis-et-Futuna le 30 septembre 2014 :

https://www.ac-wf.wf/IMG/pdf/Caracteristiques_du_Wallisien_et_du_Futunien_dans_l'espace_oceanien_-_colloque_Wallis_et_Futuna_2014_texte_-_Moyse-Faurie_CC_BY_.pdf

¹⁴³ À l'inverse, dans ces langues relativement faciles à prononcer, seules trois consonnes n'existent pas en français : la consonne glottale [Q] notée dans la graphie par une apostrophe, la nasale vélaire [N] notée par la lettre « g », et le « h » fortement aspiré.

Les langues des Outre-mer : langues régionales ou pas

1) La lente émergence des langues régionales

S'il ne revient pas à la mission de faire l'historique de l'expansion de la langue française depuis les *Serments de Strasbourg*¹⁴⁴ et l'*Ordonnance de Villers-Cotterêts*¹⁴⁵, et de sa reconnaissance comme langue nationale dans ce qui allait devenir l'État français, il est utile de rappeler que, depuis la Révolution française, quand les plus jacobins associèrent langue et nation, et surtout sous la III^{ème} République, l'on faisait la guerre aux « patois » et interdisait aux écoliers français, sous peine de punition, voire de châtiments corporels, l'utilisation d'une autre langue que le français. La construction de l'unité de la nation française était jugée à ce prix.

En 1925, le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Anatole de Monzie, rédigeait une circulaire¹⁴⁶ précisant que « *L'École laïque [...] ne saurait abriter des parlers concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels* », et évoquait un peu plus tard « *l'unité linguistique de la France* ». Ces prescriptions ont été particulièrement appliquées dans les territoires d'Outre-mer, avec l'instauration dès le XIX^{ème} siècle d'un système scolaire calqué sur le modèle métropolitain, avec le français comme langue d'enseignement, le tout ayant abouti à la dévalorisation systématique et à la négation des langues locales. Pour certains historiens, la départementalisation de nombreux territoires ultramarins après la Seconde guerre mondiale, et tout récemment pour Mayotte, a conforté la réplication du modèle métropolitain d'organisation du système éducatif (pilotage par un rectorat, répartition des compétences avec les collectivités territoriales, organisation et fonctionnement des écoles et établissements, etc.) et conforté de facto le monopole du français à l'École. Cette situation a perduré jusqu'à la fin des années 1960-1970, à des degrés divers et notamment à l'École, qui a activement participé à la « francisation » de ces territoires. Cependant : « *Le créole a de tout temps été parlé à l'école* », précise le poète guadeloupéen contemporain Hector Poulet ; « *Dans la cour par les élèves, dans la salle des professeurs par les enseignants eux-mêmes, mais il était interdit dans les salles de classe* ». Les langues maternelles n'ont alors perduré que dans la sphère privée, dans les familles, au sein du foyer et entre amis.

Cette période est désormais terminée ; une prise de conscience a peu à peu émergé sur le fait que les langues régionales devaient être sauvegardées pour elles-mêmes et pour la préservation d'une identité culturelle. Elles sont reconnues depuis la loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite « loi Deixonne »¹⁴⁷, qui prévoit notamment que des « *instructions pédagogiques seront adressées aux recteurs en vue d'autoriser les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française* ». Elle évoque aussi la possibilité d'un enseignement d'une heure par semaine à l'école primaire et d'un enseignement facultatif dans les lycées et collèges, des formations dans les écoles normales et, quand cela est possible, une épreuve facultative au baccalauréat. Cette loi s'appliquait initialement à quatre langues (breton, basque, catalan et langue occitane) puis a été étendue par décrets au corse, au créole, au tahitien, aux langues mélanésiennes de Nouvelle-Calédonie (ajië, drehu, nengone, paicî). Elle a été abrogée et remplacée par différentes lois, notamment la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, dite « loi Toubon », qui reconnaît l'usage des langues régionales dans l'enseignement.

Entre-temps, la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « loi Haby », précisait qu'un « *enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité* ». Le code de l'éducation reprend cette disposition à l'article L. 312-10, tandis que l'article L. 312-11 ajoute que : « *les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales, de la maternelle à l'élémentaire, chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française* ».

¹⁴⁴ Datant de 842, ils sont considérés comme constituant le plus ancien document écrit en français : <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>

¹⁴⁵ Signé par François 1^{er} en 1539.

¹⁴⁶ Circulaire du 14 août 1925 sur les idiomes locaux.

¹⁴⁷ Nom du député qui a présenté le rapport sur les propositions de loi qui ont débouché sur ce texte législatif.

La langue française a été confirmée comme la seule langue officielle de France quand la loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 a modifié l'article 2 de la Constitution pour y inscrire que la langue de la République est le français. Et, si la France a signé (en 1999) mais pas ratifié¹⁴⁸ la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008¹⁴⁹ a ajouté un article 75-1 indiquant que : « *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* ».

Enfin, depuis la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, dite « loi Peillon », le code de l'éducation reprend et précise :

« Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage », article L. 312-10, alinéas 1 et 2 ;

« Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien », article L. 321-4, titre 2 : enseignement du premier degré, alinéa 3.

La loi a également modifié l'article L. 216-1 du code de l'éducation pour y préciser que les activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires organisées par les collectivités territoriales dans les établissements scolaires pendant leurs heures d'ouverture peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. Le corpus juridique relatif aux langues régionales est donc abondant, avec des textes de natures diverses (des lois, mais aussi des décrets, arrêtés et circulaires) et n'a jamais été regroupé dans un texte ou un code particulier. Il se caractérise en outre par un régime de permission (ce qui est possible et/ou pas interdit) plus que par un régime de droit. Il ouvre néanmoins la possibilité d'un enseignement de l'école primaire aux lycées, même si l'offre de formation et donc la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur sont plus ou moins développées.

Si on examine de plus près la reconnaissance par l'administration des langues locales, elle diffère quelque peu selon les ministères. Le ministère en charge de la culture a procédé en 2001 à une définition des « langues de France » (cf. définition en annexe 1). Ce sont pour lui « *des langues parlées par des citoyens français dans des parties identifiables du territoire* ». Cette vision très large débouche sur une liste qui inclut le berbère, le romani, l'arabe dialectal, etc. et intègre majoritairement des langues maternelles (dont certaines sont des langues régionales¹⁵⁰), notamment celles des territoires ultramarins ; à elles-seules, ces dernières représentent 50 des 75 langues de France. Cette catégorie mêle donc des langues aux statuts et à l'impact extrêmement divers. De plus, elle n'a pas de valeur juridique propre et pas de caractère d'officialité.

En ce qui le concerne, le ministère en charge de l'éducation différencie deux grandes familles de dispositifs liés à l'apprentissage des langues et, de fait, deux catégories de langues maternelles :

« – L'enseignement des langues et cultures régionales : cet intitulé désigne un enseignement d'une langue vernaculaire (et parfois dans la langue concernée pour différents domaines d'enseignement) proposé de l'école primaire au lycée et susceptible d'être évalué aux examens nationaux ; les langues vivantes régionales enseignées dans le système scolaire français font l'objet d'une liste précise, arrêtée ;

– les dispositifs consacrés aux langues dites d'origine ou maternelles, principalement au cycle 1. Ces dispositifs, implantés dans les petites classes (maternelle et premières classes de l'école élémentaire), consistent à s'appuyer sur le bilinguisme afin de faciliter l'entrée dans la scolarisation et dans l'apprentissage du français pour des enfants qui n'ont pas le français pour langue maternelle. La connaissance et la maîtrise de la langue d'origine sont structurées pour développer des compétences linguistiques transférables au service d'une meilleure

¹⁴⁸ À la suite de la décision du 15 juin 1999 du Conseil constitutionnel, saisi par le Président de la République.

¹⁴⁹ Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la V^{ème} République.

¹⁵⁰ Seule une quinzaine de langues de France sont reconnues langues régionales par l'éducation nationale.

acquisition de la langue française, dans des territoires où les résultats des élèves en français sont nettement inférieurs à la moyenne nationale »¹⁵¹.

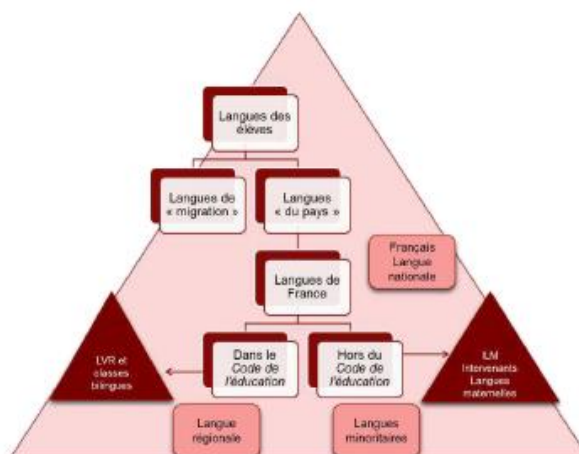


Schéma 2 – Choix de politique linguistique : hiérarchisations de statut et dispositifs de prise en compte des langues des élèves

La seconde catégorie a été, de fait, reconstituée *a posteriori*, puisqu'il n'existe pas de réglementation nationale précise pour encadrer ces expériences locales : elles ont cependant pour point commun de regrouper des dispositifs « d'accueil » des élèves à l'école maternelle en totalité ou en partie dans leur langue première. De fait, cette différence de « reconnaissance » établit, pour de nombreux acteurs et chercheurs, une distinction entre les langues maternelles des Outre-mer et donc entre leurs locuteurs, les élèves au premier rang. « Il existe donc en France une hiérarchisation des langues basée sur leur reconnaissance ou non par l'État, cette reconnaissance confère des droits juridiques différenciés aux locuteurs selon les statuts de ces langues : langues de France (langues régionales vs. langues minoritaires) vs. langues de la "migration" »¹⁵².

2) L'enseignement des langues régionales prend des formes et appellations diverses

La présentation qui suit s'appuie essentiellement sur l'enseignement du ou plutôt des créoles à base lexicale française, le dispositif mis en place à Wallis-et-Futuna étant particulièrement spécifique. Dans un avis récent et très documenté du CESE (avis n° 2019-16, *Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale*, juin 2019), des chiffres sont donnés sur les publics scolaires concernés¹⁵³ : « Ainsi, ces enseignements comptent : en Guyane : 3 083 élèves (créole) ; Guadeloupe : 7 660 élèves (créole) ; Martinique : 3 898 élèves (créole) ; La Réunion : 2 117 élèves (créole). Parmi les 534 400 élèves scolarisés dans les établissements du primaire et du secondaire Outre-mer, la proportion d'élèves en apprentissage de langue régionale est supérieure à celle de l'hexagone : 13 %, pour seulement 3 % en France hexagonale (source éducation nationale) ». Notons cependant que, lorsque l'on interroge les académies, il est très difficile d'obtenir des données chiffrées fiables, voire similaires, sur les effectifs scolaires, les écoles et les enseignants concernés, qui peuvent en effet varier selon les sources (remontées d'ONDE ou de SIECLE, postes implantés, résultats d'enquêtes, etc.), ce qui montre peut-être un manque de suivi de ces dispositifs.

a) Présentation générale

L'article L. 312-10 du code de l'éducation prévoit que l'enseignement des langues régionales peut prendre deux formes : un enseignement de la langue et de la culture régionales et un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale¹⁵⁴. En effet, depuis la « loi Deixonne », différentes circulaires, et notamment la circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982, une des deux « circulaires Savary », relative à l'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale (complétée par la

¹⁵¹ Site Éduscol : <https://eduscol.education.fr/cid147496/territoires-outre-mer.html>

¹⁵² Sophie Alby, Isabelle Léglise, *Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ?*, In Nocus I., Vernaudeau J., Paia M. (dir.), *L'école plurilingue en outremer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 271-296. Cet ouvrage collectif contient les actes d'un colloque s'étant tenu à Papeete du 14 au 17 novembre 2011 (1 vol., 505 p.).

¹⁵³ Page 24, mais page 107, les chiffres donnés sont différents.

¹⁵⁴ Avec une distinction entre établissements privés, sous contrat ou pas (où un enseignement bilingue par immersion est possible), et publics (où il ne l'est pas).

circulaire n° 83-547 du 30 décembre 1983 « Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales »), ont peu à peu permis d'organiser des enseignements de langues et cultures régionales de la maternelle à l'université puis autorisé, d'abord à titre expérimental, les ouvertures de classes bilingues.

La dernière circulaire en date, celle n° 2017-072 du 12 avril 2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales (publiée au BOEN n° 15 du 13 avril 2017) fait de même. Elle détaille les modalités d'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée. Par ailleurs, elle présente la possibilité, sur demande parentale avérée, de dispenser l'enseignement de la langue régionale sous la forme bilingue français-langue régionale dès la petite section de l'école maternelle, dans la limite de la parité horaire. De plus, elle précise les langues concernées : « *Cet enseignement s'applique 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, aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje) ainsi qu'au wallisien et au futunien* ». Pour les territoires ultramarins concernés par ce rapport, ces dispositions ne s'appliquent donc qu'au(x) créole(s) ainsi qu'au wallisien et au futunien¹⁵⁵.

Enfin, cette circulaire inscrit ces enseignements dans « *la politique nationale de l'apprentissage des langues vivantes* ». En effet, des expressions proches mais distinctes coexistent et se succèdent, avec des fluctuations dans le temps. S'il est difficile de marquer une nette différence entre les contenus de l'enseignement de langues et cultures régionales (LCR)¹⁵⁶ et de celui de langues vivantes régionales (LVR), le changement d'appellation entérine un changement de statut (le créole devient une langue à part entière, à l'égal des langues vivantes étrangères) et de légères évolutions dans la philosophie des apprentissages, notamment par le biais d'un travail par compétences. Dans cette seconde expression, le « V » de « vivantes » ne signifie pas que l'on perde de vue l'aspect culturel ou patrimonial de cet enseignement pour n'en retenir que la fonction communicative. Celle-ci est essentielle, mais, comme pour toutes les langues vivantes, les progrès effectués dans la recherche et la pratique des enseignements amènent à considérer que, dans le cas d'une langue régionale, l'on enseigne une langue vivante, c'est-à-dire une langue qui, comme les autres, vaut pour elle-même et véhicule une histoire, une vision du monde, une idéologie, tout cela en constante évolution.

Si l'on poursuit le parallèle, il faut cependant prendre en compte la différence, de fond, entre les LVR en Outre-mer et les LVE. Ces dernières sont fondées sur une gestion de l'altérité (de la langue, de la culture), de l'extériorité des contenus d'enseignement et de la découverte d'un « nouveau monde ». De leur côté, les LVR ultramarines ne sont pas découvertes et limitées à l'École, et ne sont donc pas des produits considérés comme scolaires, mais sont présentes dans la vie de tous les jours, dans une altérité qui est en soi.

Au-delà, adopté en France par décret en 2005 (décret n° 2005-1011), le CECRL (cf. annexe 1) sert de référence à toutes les langues vivantes, qu'elles soient étrangères ou régionales, depuis le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes de 2006. Désormais, les programmes de l'école et du collège, puis des lycées, sont désormais communs à l'ensemble des langues vivantes, étrangères ou régionales. Ils visent des niveaux de compétences de communication à atteindre qui prennent appui sur le CECRL et qui guident l'évaluation chargée de valider les acquis, donc de mesurer les progrès plutôt que de pénaliser les erreurs. Ils privilégient une démarche d'apprentissage dite « actionnelle » pour amener les élèves à acquérir une compétence de communication par la pratique d'activités de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit. Comme le rappelle le rapport, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères : oser dire le nouveau monde*, (rapport remis le 12 septembre 2018 par Alex Taylor et Chantal Manès-Bonnisseau) : « *un aspect important de cette réforme de 2006 : l'adoption d'une démarche dite inter langues, d'harmonisation entre toutes les langues enseignées, les programmes étant désormais communs et organisés autour de notions et de thématiques très larges, que chaque langue aborde ensuite selon ses spécificités. On parle désormais d'une seule discipline langues vivantes, atténuant, ce faisant, les différences entre les langues et les cultures pour insister sur ce qu'elles partagent* ». Ce propos qui, dans ce rapport, ne concerne que les langues étrangères, peut naturellement s'appliquer aux langues régionales.

Dans le droit fil de ces mesures, la valorisation des LVR et leur rapprochement avec les langues vivantes étrangères (LVE) se traduit aussi par l'inscription dans les « cartes académiques des langues »¹⁵⁷ dont la

¹⁵⁵ Par ailleurs sont aussi concernées les langues mélanésiennes et le tahitien.

¹⁵⁶ Des acteurs jugeaient cependant que les programmes de LCR se distinguaient des programmes de langues vivantes étrangères (LVE) par leur contenu « *parfois figé en fait de langue et parfois régionaliste en matière de culture* ».

¹⁵⁷ Circulaire n° 2015-173 du 20 octobre 2015.

définition et l'actualisation associent le « conseil académique des langues régionales »¹⁵⁸. Ces instances, qui ont bientôt vingt ans, ne se réunissent cependant pas régulièrement et, de manière générale, les langues régionales ont parfois de la peine à être traitées à l'égal des autres langues vivantes. Enfin, ces politiques peuvent être développées par conventions entre académies et communes, départements ou régions, voire avec les offices publics de langue régionale le cas échéant. Dans les Outre-mer comme en métropole, les collectivités territoriales montrent un certain volontarisme sur ce sujet.

b) Les enseignements offerts : nature et fréquentation

Il faut d'abord souligner que, par rapport à d'autres régions françaises, les académies créolophones ont bénéficié plus tardivement, à partir du début des années 2000, des dispositions en faveur des langues régionales permises par la « loi Deixonne » et des textes qui ont suivi, notamment suite au constat d'un échec scolaire important, même si des expérimentations s'étaient déjà développées dans les années 1980 et 1990. Pourtant, selon les résultats d'une enquête Famille réalisée par l'INED avec l'INSEE en 1999, les créoles à base française constitueraient l'ensemble des langues régionales le plus parlé en France. Contrairement aux langues régionales métropolitaines, le créole est encore quotidiennement pratiqué ; il reste, malgré parfois un léger recul de sa pratique, bien présent et vivace dans la rue, dans la vie de tous les jours, dans les commerces. Il est pour ses habitants une langue maternelle, avec le français, mais pas une langue seconde comme c'est le plus souvent le cas au Pays basque, en Bretagne, en Occitanie, etc. Le paradoxe n'est donc peut-être qu'apparent.

D'ailleurs, ce décalage en matière d'inscription dans la liste des langues régionales est attribué, selon les divers spécialistes, à ces situations sociolinguistiques spécifiques, mais aussi à divers facteurs, comme l'héritage colonial, des contextes politiques plus ou moins favorables, par exemple sur la base de revendications régionalistes, ou, s'agissant des créoles, le « poids des hommes et des structures »¹⁵⁹. Dans le cadre des textes en vigueur, des animations et des actions de sensibilisation sont souvent menées, en particulier autour des dates importantes des zones concernées (notamment durant le carnaval, Toussaint, Noël) et des traductions dans la culture locale de ces occasions. Il ne s'agit cependant pas à proprement parler d'un enseignement, mais d'un lien maintenu avec des éléments culturels de tradition ou de création, en retenant leurs aspects festifs et chaleureux. Cependant, ces animations sont parfois comptabilisées comme des enseignements, ce qui peut fausser certaines données.

En matière d'enseignement d'une langue régionale, dans le premier degré, des sessions d'une heure et trente minutes maximum peuvent être organisées à partir du CP, sur l'horaire dévolu aux langues vivantes. Ce dispositif est soumis à la demande ou à l'accord des familles (qui ne sont d'ailleurs pas toujours disposées à ce que leurs enfants reçoivent cet enseignement). Quant aux enseignements bilingues, ils n'existent, dans le premier degré, qu'en petit nombre, surtout en Guyane et en Guadeloupe, moins en Martinique ou à la Réunion, mais avec un léger développement constaté ces derniers temps. La situation des enseignements bilingues en Outre-mer peut d'ailleurs sembler contradictoire. En effet, ces territoires dans lesquels la vie quotidienne accorde de fait une place importante au bilinguisme, sont ceux dans lesquels l'enseignement bilingue à parité horaire associant le français et une langue régionale est le moins fréquent, si on les compare à la Bretagne, à l'Occitanie ou au Pays Basque. L'explication la plus probable est que les parents estiment souvent que leurs enfants, pratiquant couramment le créole, n'ont pas vraiment besoin d'un enseignement renforcé de cette langue, qui ne semble pas utile pour son avenir et/ou qui peut être jugé en recul dans la pratique sociale.

Par ailleurs, la qualité des enseignements délivrés suscite certaines interrogations, notamment au niveau de la gestion, pédagogiquement insuffisante, de l'interlecte, comme l'écrit l'inspecteur général en charge des langues régionales :

« Cependant, on est frappé de constater que les enseignants s'engagent dans cet enseignement bilingue sans que la conception qu'ils ont de ce "bilinguisme" soit suffisamment réfléchie. On s'appuie à raison sur l'idée de prendre en compte le bilinguisme réel de la société guadeloupéenne, mais on n'utilise pas assez cette situation dans une perspective d'apprentissage. Ainsi, dans les deux classes observées, les maîtresses passent du créole au

¹⁵⁸ Articles D. 312-33 à D. 312-39 du code de l'éducation.

¹⁵⁹ Chaudenson R., *Vers une politique linguistique et culturelle dans les DOM français*, Études créoles, volume 7, 1984, pp. 126-141.

français sans jamais le signaler, ni inviter les élèves à faire la différence entre ces deux langues qui, par ailleurs se ressemblent bien souvent. La "troisième langue" employée dans la société, qui fait passer d'une langue à l'autre au sein d'une même phrase, est reprise dans les classes, mais les enseignantes ne permettent pas aux élèves de percevoir ce qui relève du français et du créole. Ainsi, la classe est menée sur le ton de la conversation courante, de la connivence affective, et l'enseignement n'est pas réellement bilingue, puisque rien n'est fait pour que les élèves ne confondent pas les deux langues. Cette façon d'enseigner est assez contre-productive, car elle ne permet pas aux élèves de pratiquer l'une ou l'autre langue de façon consciente, apaisée, liée à des choix d'expression. Il est important qu'une réflexion académique précise et exigeante voie le jour, et aide les enseignants à poursuivre réellement l'objectif de faire en sorte que leurs élèves opèrent des choix conscients dans les deux langues et soient progressivement les maîtres de leurs choix linguistiques. Cet objectif suppose aussi de la part des enseignants des choix clairs et une stratégie finement réfléchie. On en est, aujourd'hui, assez éloigné »¹⁶⁰.

En collège, il n'existe en Outre-mer que très peu d'expériences d'enseignement bilingue français-langue régionale. En revanche, depuis les aménagements apportés à la réforme du collège, les établissements qui le souhaitent peuvent proposer à leurs élèves un enseignement de la langue régionale, de la classe de sixième à celle de troisième, dans le cadre de la deuxième langue vivante étrangère ou régionale – dans la limite de six heures par semaine avec la langue vivante ¹⁶¹ – ou dans le cadre d'un enseignement facultatif¹⁶². De plus, la possibilité est désormais ouverte à tous les élèves suivant un enseignement de langue régionale de suivre un enseignement non linguistique dans une langue vivante, notamment régionale (possibilité jusque-là réservée aux élèves des sections bilingues) mais elle a rarement été utilisée dans les Outre-mer. Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ont aussi offert des perspectives pour une prise en compte des langues régionales dans un cadre nouveau, mais leur importance, variable selon les académies et les établissements, a diminué depuis les modifications apportées à la rentrée 2017 à la réforme du collège.

Pour le DNB, une mention « langue régionale », avec la langue concernée (créole, wallisien, futunien, tahitien, langues mélanésiennes), peut être inscrite sur le diplôme (cf. arrêté du 31 décembre 2015 relatif aux modalités d'attribution du DNB, Journal Officiel du 3 janvier 2016), après validation du niveau A2 du CECRL par l'enseignant de langue régionale. Quant aux élèves des sections bilingues, ils peuvent composer en langue régionale ou en français lors de l'épreuve écrite portant sur les programmes d'histoire et géographie et d'enseignement moral et civique, pour les exercices ouvrant cette possibilité¹⁶³.

En lycée, les élèves peuvent poursuivre leur parcours en langues et cultures régionales, selon des horaires et des statuts qui varient en fonction de la voie et de la série choisies. Par exemple, au lycée général et technologique, jusqu'à cette session 2020, il était possible de suivre un enseignement de langue régionale (créole, langues mélanésiennes, tahitien, wallisien et futunien) en LV2 (ou LV2 approfondie en série L) et LV3 (en série L) et de se présenter à une épreuve en langue vivante régionale au baccalauréat, dans le cadre de la LV2 (écrite et orale) ou de la LV3 (orale), voire en épreuve facultative (orale), sauf pour la plupart des séries technologiques qui n'en ont pas (seules les séries hôtellerie, STHR et TMD offrent cette possibilité). De leur côté, les candidats au baccalauréat professionnel pouvaient, jusqu'à la session 2020, se présenter à une épreuve facultative, orale, proposée dans toutes les spécialités de baccalauréat professionnel et dans certaines langues régionales (créole, tahitien, langues mélanésiennes), à condition qu'il soit possible d'adjoindre au jury un examinateur compétent.

Désormais, avec la réforme du lycée général et technologique (LGT) et du baccalauréat, un élève peut choisir d'avoir un enseignement de LVR sous trois formes dans l'enseignement général : la langue vivante B (LVB)¹⁶⁴, la langue vivante C (LVC) en enseignement optionnel¹⁶⁵ ou l'enseignement de spécialité¹⁶⁶. Le créole (comme le tahitien) peut en effet faire l'objet d'un enseignement de spécialité « Langues, littératures et cultures

¹⁶⁰ Rapport DOM-COM n° 012-18, *Mission en Guadeloupe*, avril 2018.

¹⁶¹ Sachant qu'une langue régionale ne peut être choisie en LV1, en collège comme en lycée.

¹⁶² Arrêté du 16 juin 2017 modifiant celui du 19 mai 2015 (qui prévoyait la possibilité d'un enseignement de sensibilisation et d'initiation en classe de sixième et celui de complément au cycle 4).

¹⁶³ Arrêté du 31 décembre 2015 modifié relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet.

¹⁶⁴ Deux heures en moyenne par semaine en classes de première et de terminale.

¹⁶⁵ Trois heures par semaine en classes de première et de terminale.

¹⁶⁶ Quatre heures par semaine en classe de première et six en classe de terminale.

étrangères et régionales » (LLCER) en classe de première à partir de la rentrée 2019 (quatre heures hebdomadaires) et en classe terminale à partir de la rentrée 2020 (six heures hebdomadaires). Cette épreuve sera évaluée au baccalauréat général à partir de la session 2021, sous la forme d'une épreuve écrite de quatre heures et d'un oral de vingt minutes. Une évaluation spécifique est également prévue en fin de classe de première pour les élèves qui abandonnent cette spécialité à ce niveau. Les programmes publiés en 2019¹⁶⁷ veillent à établir et renforcer les liens entre les langues vivantes régionales (LVR) et les autres langues, le français dont elles sont proches, par les origines et par la fréquentation, et les langues vivantes étrangères (LVE). Cet enseignement de spécialité n'a pas rencontré de succès à la rentrée 2019 (une quarantaine d'élèves en Guadeloupe, aucun en Guyane, à La Réunion ou en Martinique), en raison essentiellement de son aspect récent, de son entrée très tardive dans les offres possibles et des exigences de qualité qu'il pose, allant ainsi à l'encontre de certaines représentations reposant sur la facilité de cet enseignement.

Par ailleurs, le nouveau baccalauréat accorde un poids en coefficient moins important qu'autrefois à la LVB et à la LVC que certains élèves choisissaient auparavant en raison de leur aisance dans l'expression et dans la compréhension orale. Ces évolutions inquiètent les acteurs de l'enseignement des langues régionales (associations de parents d'élèves de l'enseignement bilingue, associations de professeurs, syndicats enseignants, réseaux d'enseignement immersif en langues régionales, Association des régions de France), en métropole comme dans les Outre-mer. Ils mettent notamment en avant la concurrence rendue plus difficile par la réforme avec les principales langues vivantes étrangères et les avantages supérieurs qui seraient comparativement réservés aux langues et cultures de l'antiquité. Quant aux séries technologiques, une langue régionale peut être choisie au titre de la LVB : en classes de première et de terminale, l'horaire globalisé consacré à la LVA et à la LVB est de quatre heures hebdomadaires, enseignement technologique en langue vivante A compris, ce qui peut conduire à un enseignement de langue régionale d'une heure à deux heures grand maximum. Cet enseignement sera évalué en contrôle continu.

La disparition de l'épreuve facultative au baccalauréat général et technologique fait débat, car elle présentait des avantages et des inconvénients. Pour résumer, d'un côté, elle représentait pour les élèves la reconnaissance d'une compétence linguistique, voire la valorisation d'une culture. D'un autre, elle introduisait un certain malentendu sur cette langue régionale et maternelle, laissant en effet penser qu'il suffisait de la parler pour la présenter au baccalauréat. Enfin, dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle (TVP), les langues régionales sont considérées comme les autres langues vivantes 2 au LP.

Pour terminer sur le niveau lycée, il faut préciser que, dans le cadre des sections bilingues en langue régionale (rares cependant dans ce cycle), où l'enseignement d'une partie ou de la totalité d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) peut se faire en langue régionale, la ou les DNL (cf. définition en annexe 1) pourront faire l'objet d'une épreuve spécifique et seront alors mentionnées sur le diplôme. Cependant, à ce jour, ce cas de figure n'a pas été observé pour les langues régionales des Outre-mer.

Après le collège, il faut enfin noter une baisse forte et assez régulière du nombre d'élèves poursuivant l'étude de ces langues, en classe de seconde et jusqu'à celle de terminale. Ce fléchissement a plusieurs origines : les parents ne voient pas toujours l'intérêt de poursuivre des études qui, au lycée et après, ne sont pas valorisées ou pas jugées les plus utiles. Par ailleurs, l'abandon du créole en fin de collège est souvent une décision des élèves eux-mêmes, qui préfèrent faire d'autres choix. Cependant, il semble qu'une professionnalisation plus importante des enseignants peut permettre de maintenir un flux d'élèves plus intense entre les deux cycles : c'est le cas en Guadeloupe où des enseignants accompagnés de près par une chargée de mission, assurent une assez bonne fréquentation des cours d'option en créole au lycée. On est loin d'une telle situation en Martinique, où l'encadrement des enseignants semble plus fragile et, pour cela, peu efficace, ou à La Réunion, où, par exemple, il n'existe pas d'élèves préparant les épreuves du baccalauréat en LVB créole en vue de la session 2021, alors que ce département est le plus peuplé et le plus créolophone des DROM.

¹⁶⁷ Les programmes de la spécialité « langues, littératures et cultures étrangères et régionales » en classe de première générale sont définis par l'arrêté du 17 janvier 2019 publié au BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019, l'arrêté du 28 juin 2019 publié au BOEN n° 28 du 11 juillet 2019 et l'arrêté du 19 juillet 2019 publié au BOEN spécial n° 8 du 25 juillet 2019. Ils entrent en vigueur en classe de première à la rentrée 2019 et dans celle de terminale à la rentrée 2020 :

<https://eduscol.education.fr/cid144068/specialite-llcer-bac-2021.html>

La fréquentation des enseignements de langues régionales est donc variable selon les territoires et en grande partie fonction des politiques académiques, du contenu des enseignements délivrés, de la valeur attachée à la langue et à son usage, mais aussi de la professionnalité de leurs enseignants.

c) Ressources humaines

Pour ce qui est des concours de recrutement d'enseignants, il existe dans les DROM une possibilité pour les recteurs d'ouvrir un concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) spécial langue régionale¹⁶⁸, mais dans les Outre-mer, cette disposition ne s'applique qu'au(x) créole(s). Ce concours comportant une épreuve supplémentaire en langue régionale permet de recruter des enseignants formés en LVR susceptibles d'enseigner une de ces langues. Cependant, les lauréats des concours spéciaux n'ont aucune obligation d'enseigner cette discipline une fois qu'ils ont acquis le statut de professeurs des écoles (PE) titulaire, alors qu'il serait possible d'imaginer que cette spécialisation fonctionne au moins autant comme une option pour le concours que comme un engagement à s'inscrire dans une politique académique, en obligeant les enseignants recrutés à enseigner la langue régionale si les besoins existent (par nécessité de service). Par ailleurs, la formation en Inspé n'associe souvent pas, ou trop peu, la question de l'enseignement des langues française et régionale, dans le cadre d'une réflexion didactique et pédagogique pouvant profiter aux deux.

Postes offerts au concours CRPE spécial « langue régionale » (données ministérielles pour l'année 2020)

Académie	CRPE	CRPE spécial langue régionale
Guadeloupe	45	8
Guyane	187	3
Martinique	34	10
La Réunion	160	2

La proportion des prévisions d'ouverture de postes de PE « spécialistes » langue régionale par rapport aux postes pour les PE « généralistes » ou non-spécialistes montre l'implication très variable des académies dans une politique de développement de l'enseignement des langues régionales. À ce titre, la proportion très faible des PE « spécialistes » de langue régionale à La Réunion est particulièrement parlante.

Pour le second degré, il existe un concours de recrutement de professeurs certifiés (CAPES) de créole depuis 2001, un autre de tahitien et un dernier, plus récent, pour quatre langues kanak¹⁶⁹. Dans tous les cas, ces concours proposent à l'écrit, en complément de la composition en langue régionale, une composition dans une autre discipline. Alors que le CAPES de tahitien est bivalent français - tahitien, celui de créole, également bivalent, propose une seconde valence plus diversifiée : anglais, espagnol, histoire - géographie (et celui de la section des langues kanak l'est encore un peu plus : français, histoire et géographie, mathématiques, anglais, espagnol). Mais, dans les faits, les enseignants bivalents assurent une part importante de leur service dans leur seconde valence (sans en être des spécialistes). C'est ainsi le cas à La Réunion où près de la moitié des certifiés de créole n'enseigne pas le créole, mais leur autre discipline.

Enfin, la création d'une agrégation des langues de France en 2017 a constitué un signal fort de reconnaissance des langues régionales. Elle permettra aussi d'améliorer le niveau des exigences vis-à-vis des enseignants. Les langues créole et tahitienne seront concernées par les sessions 2020 et 2021 de cette agrégation.

En somme, l'offre d'enseignement en langues régionales est très variée en nature et en qualité. Cependant, dans toutes les régions concernées, un sentiment général domine chez les jeunes et leurs familles, celui que

¹⁶⁸ Arrêté du 19 avril 2013, article 8 qui précise « Les épreuves du concours externe spécial et du second concours interne spécial comportent : 1° Les épreuves d'admissibilité et d'admission mentionnées à l'article 7 ; 2° Une épreuve écrite d'admissibilité et une épreuve orale d'admission portant chacune sur une des langues à extension régionale délimitée, dont la liste est arrêtée par chaque recteur parmi les langues suivantes : basque, corse, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, en fonction de l'importance de leur usage dans l'académie ainsi que des besoins liés à l'accueil des enfants et à leur enseignement. Le descriptif de chacune des deux épreuves prévues au 2° ci-dessus est précisé au B des annexes I et II du présent arrêté. Les candidats indiquent au moment de leur inscription au concours externe spécial et au second concours interne spécial la langue dans laquelle ils désirent subir ces deux épreuves ».

¹⁶⁹ Arrêté du 18 octobre 2018 publié au Journal officiel de la République française du 30 novembre 2018.

cet enseignement serait facile. Cela s'explique, d'une part parce que les élèves, très majoritairement, comprennent la langue quand ils ne la parlent pas quotidiennement, et d'autre part parce que les enseignements dispensés ne sont souvent pas assez exigeants en termes de contenus pédagogiques et de compétences à acquérir, entretenant ici et là une confusion néfaste avec de simples activités d'animation, folkloriques ou culturelles. Les inspecteurs généraux en mission dans ces territoires ont ainsi observé des activités plutôt répétitives ou qui sont basées sur l'apprentissage par cœur, mais peu centrées sur l'expression des élèves, sur des tâches peu à peu plus complexes, inscrites dans une véritable progression des connaissances et des compétences linguistiques.

Mais, sur l'échelle de l'émergence des disciplines scolaires, l'enseignement des langues régionales est relativement jeune. Il s'est construit progressivement entre militantisme et sentiment de relégation, entre ethnologie et pédagogie, entre surcharge symbolique et isolement pédagogique (l'enseignant de langue régionale est souvent seul dans son école ou établissement), entre recherche de l'exhaustivité (au niveau des valeurs et des contenus) et construction d'apprentissages. De ce fait, les ressources pédagogiques sont toujours à enrichir et développer, malgré les efforts du réseau Canopé. De plus, on manque encore un peu de recul sur les meilleures pratiques, sachant que des marges de progrès existent. Il est temps désormais que les enjeux, à la base politiques, culturels, symboliques deviennent éminemment et essentiellement pédagogiques. La structuration de cet enseignement est en cours. L'entrée des langues régionales dans la grande famille des langues vivantes en est encore à ses prémices. Le rapprochement avec l'enseignement des autres langues vivantes, celles qui sont étrangères et qui disposent d'une plus grande expérience, ouvre des perspectives très intéressantes. Il doit conduire à des évolutions pédagogiques et didactiques, faisant de la langue un véritable objet d'étude, qu'un effort continu de formation doit promouvoir.

Pour en finir temporairement sur la question des langues régionales, l'histoire montre que l'élargissement de la liste des langues concernées a toujours été lente et difficile, comme cela s'est produit en faveur d'une partie des langues des Outre-mer (notamment les créoles, le wallisien et le futunien pour l'objet de ce rapport). Cette liste semble même désormais figée, au détriment des autres langues ultramarines.

3) Les dispositifs et expériences d'enseignement des langues premières, principalement à l'école maternelle

a. Des langues premières qui ne sont pas des langues régionales

Dans un rapport remis en 2013 au ministère en charge de la culture, il est écrit :

« La vitalité d'une langue est non seulement liée à son poids démographique, mais également à l'existence ou non d'une communauté linguistique consciente et soucieuse d'en assurer la préservation. [...] Cette vitalité des langues peut être appréciée à l'aune de divers critères :

- leur visibilité institutionnelle, qui se manifeste, par exemple, pour les langues basque et bretonne, par l'existence d'offices publics de développement de ces langues ;*
- leur degré d'« équipement » (grammaires, dictionnaires, manuels, méthodes) ;*
- leur usage écrit et leur visibilité dans l'espace public ;*
- leur présence dans l'enseignement aux différents stades, jusqu'à l'existence ou non d'un CAPES ;*
- enfin, leur présence dans les médias (journaux, radio, télévision), qui concerne l'ensemble des médias disponibles, non seulement publics mais également privés, non seulement français mais aussi internationaux, et également leur présence sur internet »¹⁷⁰.*

Or, certaines langues maternelles pratiquées dans des territoires ultramarins ne sont pas inscrites dans la liste des langues régionales et ne disposent pas des dispositions qui leur sont attachées (notamment la possibilité d'un enseignement structuré, jusqu'à leur certification aux examens, et d'une option aux concours), considérées comme des avantages procurés par ce « statut », même si, à proprement parler, ce n'en est pas un. Si on remonte l'histoire, la loi d'orientation pour l'outre-mer du 13 décembre 2000 prévoyait

¹⁷⁰ Rapport présenté à la ministre de la culture et de la communication par le comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*, juillet 2013.

d'étendre l'application de la loi du 11 janvier 1951 (dite « loi Deixonne ») : « *Les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation. Elles bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage. La loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable* » (article 34). Or, il n'en a rien été, ce qui provoque des sentiments d'injustice chez certaines communautés déçues, sachant que ce qu'elles considèrent comme une absence de « reconnaissance » recouvre des aspects à la fois très matériels, mais aussi très symboliques, l'appartenance ou pas à la liste des langues régionales témoignant pour elles du degré de légitimité de la langue concernée, voire de sa culture, dans la société française.

Il est cependant possible d'émettre des hypothèses, certaines discutables et discutées, sur les raisons qui peuvent expliquer cette différence de traitement entre langues maternelles. Des raisons d'ordre linguistique ont pu être évoquées, mettant en avant l'article 8 de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* qui impose que le nombre de locuteurs soit jugé « suffisant » ; mais si cette charte a été signée, elle n'a pas été ratifiée par la France. Et d'ailleurs, l'argument ne semble pas tellement recevable si on compare le nombre modeste de locuteurs du futunien et du wallisien, langues régionales, à celui bien plus important des Mahorais ayant le shimaoré comme langue première. Pour d'autres, la différence renverrait directement à la définition d'une langue, sachant qu'elle peut différer selon l'angle sous lequel on l'aborde : « *Il existe plusieurs définitions du mot langue. Selon l'opinion la plus répandue dans le public, une langue est un code écrit et structuré par une grammaire de type scolaire, qui possède un statut national et/ou officiel ainsi qu'une tradition littéraire*¹⁷¹ ». C'est ce type d'argument, qui n'est pas purement scientifique ou linguistique, qui a été notamment repris par le ministère de l'éducation nationale pour répondre à une question posée par un député de Mayotte le 13 février 2018 : il y est dit que l'organisation de l'enseignement d'une langue vivante sur l'ensemble de la scolarité nécessiterait que plusieurs conditions soient remplies, parmi lesquelles une transcription écrite stabilisée et normée, la disponibilité de ressources scientifiques, didactiques et pédagogiques ainsi que de professeurs formés, l'existence d'un corpus littéraire écrit suffisant et varié. Cela ne serait pas le cas à l'heure actuelle pour les langues de Mayotte, ce qui fait que, selon le ministère, ajouter « *le shimaoré et le shibushi* » à la liste des langues faisant l'objet d'un enseignement de langue et culture régionales « *paraît pour l'heure prématuré* ».

Pour Mayotte, c'est déjà tout l'enjeu de la transcription du shimaoré et du kibushi en caractères latins. De manière plus générale, si ces langues premières des Outre-mer, de tradition orale à l'origine, disposent d'une grammaire et d'un lexique stabilisés, elles sont plus ou moins codifiées, avec des corpus de textes écrits divers, et produisent une littérature écrite d'inégale importance, plus ou moins développée, même si leur oralité est abondante. Cela peut poser problème si on considère qu'une langue régionale, comme toute langue vivante, doit être reconnue et pouvoir être étudiée à l'université (il faut des filières complètes de formation universitaire pour pouvoir former des étudiants et les préparer aux concours de l'enseignement) ou que des œuvres de l'esprit puissent être travaillées en classe, notamment au lycée.

Plus prosaïquement, une question est sous-jacente, quoiqu'en partie évoquée dans la réponse du ministère de l'éducation nationale, celle des moyens budgétaires et financiers supplémentaires que représenterait l'extension du dispositif des langues régionales à toutes les langues de Guyane et de Mayotte, deux académies qui sont de plus en forte expansion démographique (la grandeur du territoire guyanais et la dispersion d'une partie de sa population compliquent encore la chose) et qui ont déjà de la peine à scolariser tous les élèves en âge de l'être. Il faudrait alors créer des postes dédiés d'enseignants, encourager les étudiants à se préparer aux métiers de l'enseignement et les former. Si, *a contrario*, le ministère de la culture parle de « *langues de France* », avec une vision très large des langues concernées, incluant d'ailleurs la plupart des langues premières des Outre-mer, cela ne l'engage pas autant en termes financiers.

Enfin, des chercheurs font remarquer que, quasiment depuis le début de leur histoire dans l'enseignement (« loi Deixonne » de 1951), les langues régionales sont considérées comme des langues secondes¹⁷², partant du principe que, comme en langue vivante étrangère, l'élève partira d'un niveau proche de zéro pour apprendre progressivement la langue visée (sachant qu'au début de la politique en faveur des langues régionales, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, il restait en métropole peu d'enfants monolingues en

¹⁷¹ Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil Points, 1988, pp. 23-24.

¹⁷² À l'exception *a minima* du wallisien et du futunien.

langue régionale). De ce fait, comme l'affirment Michel Launey et Odile Lescure (SeDyL-CELIA¹⁷³-IRD¹⁷⁴ Guyane) dans la revue Langues et cité (DGLFLF), *Les langues de Guyane*, de septembre 2017 : « *Les LCR ainsi conçues s'adressent donc à des francophones, ou à des bilingues français-langue régionale, et sont inadaptées pour les enfants arrivant à l'école sans connaissance du français* ». Or, pour la majorité des élèves de Guyane (hors créole guyanais) et de Mayotte, le français n'est pas la langue maternelle et la langue qu'on pourrait qualifier de locale, à défaut d'être régionale, est en fait leur langue première et souvent la seule.

Au final, il est aussi possible de penser que cette problématique est éminemment politique, donc très sensible. En effet, l'inscription dans la liste des langues régionales a été historiquement le résultat d'une demande de reconnaissance culturelle et linguistique des sociétés civiles concernées, qui peut aller jusqu'à des revendications « régionalistes » (pouvant d'ailleurs être conçues ou perçues, ici ou là, selon les territoires et les périodes, comme « séparatistes »). L'histoire de la reconnaissance des créoles des DROM et des langues des COM, territoires à statut particulier, que sont la Polynésie française, la Nouvelle-Calédonie et Wallis-et-Futuna le montrent. Les langues de Mayotte et les langues de Guyane, hors créole, n'ont pas connu de tels mouvements ou, quand cela a été le cas, les actions menées n'ont peut-être pas bénéficié d'une visibilité suffisante ou d'un portage assez efficace par les forces politiques, syndicales, associatives concernées.

b. Des expériences et dispositifs locaux

Faute d'inscription dans un texte et un cadre de niveau national, les expériences et dispositifs en faveur des langues premières sont venus le plus souvent d'initiatives académiques, avec ce que cela suppose comme inconvénients en termes de continuité dans le temps, de conditions d'enseignement et de reconnaissance pour les personnels impliqués, voire de statut symbolique pour les adultes et élèves concernés.

Souvent lancés pour réduire l'échec scolaire, ils ont pour point commun de trouver leurs racines à la fin des années 1990 ou au début des années 2000 et d'avoir été mis en place essentiellement au préélémentaire, prenant en compte le fait que les élèves qui arrivaient à l'école maternelle ne parlaient pas ou très peu le français. Le défi de l'entrée à l'école est alors en effet doublé par une autre entrée, celle dans une autre langue, ce qui peut se révéler fortement anxiogène : en effet, ce que les élèves vont découvrir à l'école est très différent de ce qu'ils connaissaient jusque-là, tant au niveau des réalités vécues que de la langue. Toute la scolarité peut d'ailleurs être perturbée par ces différences culturelles et linguistiques puisqu'il faudra que ces enfants et ces jeunes passent tout au long de la journée d'un monde à un autre et d'une langue à une autre, en allant de la maison à l'école et en y revenant, en passant par la rue.

À l'entrée à l'école, un enfant n'a pas conscience de sa langue, puisqu'elle ne fait pas à proprement parler l'objet d'un enseignement, surtout quand cette langue est à tradition orale, comme le sont toutes les langues ultramarines ; tout l'enjeu de l'école va donc être d'en faire un objet d'étude, de l'aider à la structurer, si possible dans un parallèle avec l'étude et l'apprentissage concomitants du français. Pour de nombreux praticiens et spécialistes, la capacité à analyser, même de façon simple, tant sa langue que le français, est un facteur assez prédictif de la réussite scolaire. Progressivement, au-delà de l'usage scolaire de la langue française, l'élève sera aussi appelé à découvrir son usage social et son statut administratif et symbolique, notamment mais pas uniquement à l'écrit.

Pour les deux académies de Guyane et de Mayotte, ces actions, très diverses, sont détaillées dans ce rapport, par territoire concerné. Il en est de même pour Wallis-et-Futuna, sachant que ce territoire a la particularité de relever en fait des deux cas de figures, car si le wallisien et le futunien sont inscrites dans la liste des langues régionales, un dispositif spécifique s'applique dans toutes les écoles maternelles de ces îles. Cependant, quel que soit le « statut » des langues maternelles, tous les territoires ultramarins ici étudiés connaissent une situation de multilinguisme et leurs langues maternelles entretiennent un rapport complexe et varié avec la langue française.

¹⁷³ Centre d'études des langues indigènes d'Amérique.

¹⁷⁴ Institut de recherche pour le développement.

Préconisations pédagogiques et didactiques du rapport de mission DOM-COM n° 017-16 sur la maîtrise de la langue et des langues vivantes en territoire plurilingue à Mayotte

« En ce qui concerne les gestes professionnels, un certain nombre d'entre eux ont été rappelés par la mission et peuvent être brièvement résumés de la manière suivante :

- *Instaurer, à l'école primaire et au collège, un rituel introductif (compter les élèves, formuler la date du jour, décrire la météo, développer un bref point de grammaire, etc.) et un rituel conclusif afin de sécuriser les élèves ;*
- *Veiller à tout ce qui a trait à la diction, à l'articulation, à la reformulation, à la calligraphie au tableau (de nombreux élèves ne déchiffrent pas l'écriture manuscrite du français) ;*
- *Recourir, lors de l'apprentissage de la lecture, au lexique qui fait sens pour les élèves et associer image, sens et son et bannir les notions inconnues des élèves ;*
- *Veiller à la (re)formulation des consignes dont la compréhension doit toujours être vérifiée, la question « Avez-vous compris ce que je demande ? » devant plutôt être formulée sous la forme « Qu'avez-vous compris de ce que je demande ? » ;*
- *Solliciter une réponse par une phrase complète (même simple) et non par un seul mot, seule manière de faire de l'élève un locuteur de la langue et non un simple connaisseur de mots isolés ;*
- *Séquencer les cours en activités pour varier les modes d'apprentissage et maintenir l'intérêt du public ;*
- *Veiller, lors de la prise de parole des élèves, à ce que toute la classe entende ce que dit l'élève qui s'exprime ;*
- *Mettre les élèves en projet, en rappelant le contenu de la précédente séance et en précisant celui de la présente séance ;*
- *alterner pratique active et pratique passive de la langue ;*
- *Faire pratiquer la lecture de l'image ;*
- *Instaurer le travail en îlot ;*
- *Instaurer une mixité entre les élèves dans la constitution des groupes de travail ;*
- *Utiliser le patrimoine culturel local (contes en langue locale notamment) ;*
- *Pratiquer l'évaluation bienveillante et l'inclusion ;*
- *Signaler à l'inspection académique toutes les initiatives susceptibles d'être mises en avant. »*

**Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances, des différences et des spécificités
et savoir comment on apprend une langue**

- Savoir que chaque langue a un système propre
- Savoir que chaque langue a sa façon spécifique d'appréhender / d'organiser la réalité
- Savoir que les catégories de sa langue maternelle / de 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 construire de façon différente 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

Inspiré de l'ouvrage : *À travers les langues et les cultures (ALC) – Le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* » (CARAP), 2009, Centre européen pour les langues vivantes – Conseil de l'Europe : https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf

Approche comparative des langues dans les programmes en vigueur depuis la rentrée de l'année scolaire 2018-2019

Programmes du cycle 2 : *« L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue et de réfléchir sur la langue. Le travail sur la langue et celui sur la culture sont indissociables. [...] En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation. La rencontre avec la littérature est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en utilisant la langue étrangère ou régionale aussi bien que le français (albums bilingues, etc.) ».*

Programmes du cycle 3 : *« La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe, la grammaire, le lexique. [...] L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue. En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager ».*

Programme du cycle 4 : *« Le français et les langues vivantes étrangères ou régionales. La comparaison entre les différentes langues apprises par les élèves et le français est riche d'enseignements pour les élèves. Elle favorise la réflexion sur la cohérence des systèmes linguistiques, leurs parentés ou leurs différences, leurs relations. Ces comparaisons peuvent porter sur les ressemblances et différences syntaxiques et lexicales ; elles permettent d'identifier des fonds communs aux différentes familles de langues, d'explorer les parentés pour enrichir le sens des mots ou de réaliser qu'il existe des visions du monde propres à chaque langue. L'étude de quelques exemples d'emprunts ou d'exportations du vocabulaire, anciens ou récents, montre aux élèves que les langues sont des objets vivants et en continuelle mutation. On gagnera aussi à examiner de manière comparative comment chaque langue construit son système verbal et temporel, et exprime les relations logiques. Ce sera également l'occasion d'harmoniser autant que possible l'usage des terminologies grammaticales. La comparaison d'œuvres littéraires issues de différentes cultures est également très riche. La lecture en français d'œuvres des patrimoines régional, européen et mondial, notamment celles qui ont fortement influencé la littérature nationale, peut donner lieu à des travaux communs, à la lecture d'extraits en langue originale, à la compréhension des contextes culturels qui ont fait naître ces œuvres. Ces travaux, portant aussi sur les littératures francophones, montrent aux élèves qu'il existe des formes multiples d'expression française qui enrichissent par la création les pratiques du français ».*

Contributions

Personnes rencontrées ou interrogées à distance

- Sophie Alby, université de Guyane, SeDyL
- Thierry Denoyelle, vice-recteur de Wallis-et-Futuna
- Isabelle Léglise, CNRS, SeDyL
- Vincent Lorenzini, délégation générale à la langue française et aux langues de France, Mission Langues de France et Outre-mer, ministère de la culture
- Didier Maurel, IEN en charge des/en langues maternelles, rectorat de Guyane
- Corinne Melon, DAASEN, rectorat de Guyane
- Valelia Muni Toke, IRD, SeDyL
- Régine Vigier, DAASEN, rectorat de Mayotte

Remerciements

Aux correspondants académiques (COAC) de l'IGÉSR pour les académies d'Outre-mer (pour leurs contributions sur les académies concernées :

- Miriam Bénac
- Patrice Blémont
- Patrick Guichard
- Pierre Lussiana
- Marc Montoussé
- Yannick Tenne
- Didier Vin Datiche

Aux membres du « Groupe d'étude et d'expertise » n° 8 de l'IGEN (pour les fiches réalisées : <https://eduscol.education.fr/cid147496/territoires-outre-mer.html> *Les langues en Outre-mer*) :

- Yves Bernabé (second co-pilote, qui a succédé dans ce rôle à Jean Salles-Lousteau)
- Laurent Brisset (lanceur et co-pilote)
- Yann Perron
- Fabrice Poli
- Juliana Rimane
- Sophie Tardy
- Anne-Dominique Valières