

La stratégie de condescendance, expression de la hiérarchisation des langues

Une approche ethnographique de la relation français/créole à l'île de La Réunion

Résumé :

Le créole réunionnais est une langue qui depuis les années 2000 et le Capes Créole est reconnu par l'institution scolaire. Cependant plusieurs facteurs en font toujours une langue minorée. En effet, dans les classes où nous avons enquêté, on peut trouver un sentiment diglossique répandu ; les représentations des élèves paraissent encouragées par la rigidité de l'administration et les attitudes des enseignants. Ceux-ci appliquent une stratégie de condescendance qu'ils justifient par leur manque de formation. Le refus de prendre en compte le *mélangé* des élèves autrement que de manière condescendante s'appuie sur les écarts institutionnels, sociaux et générationnels entre les enseignants et le reste de la population. L'écart qui reste le plus obscur est celui qui sépare le normal du pathologique : les usages langagiers d'une bonne partie des élèves (environ 15%) sont cernés par la médecine scolaire comme relevant d'une forme de pathologie, et les traitements pédagogiques sont écartés sur la base de cette reconnaissance médicale au profit de diagnostics médicaux dévalorisants. C'est la hiérarchie des langues non seulement français/créole, mais aussi français/autres langues allophones qui s'en trouve renforcée.

Abstract:

The Creole of Reunion Island has been recognised as a language since the 2000s and the creation of a CAPES in Creole. Yet, several factors still make it a "minor", underestimated language. Our study in various school classes shows that a strong feeling of diglossia seems to prevail; the pupils' representations appear to be encouraged by teacher's behaviours and an all-too-strict administration. The teachers behave in a condescending way towards Creole, justifying their attitude by their lack of training. This refusal to take into account the various origins of pupils in a way other than condescending is due to institutional, social and generational discrepancies between teachers and the rest of the population. The most mysterious discrepancy to this day has been the one between normality and pathology: the language habits of a good part of pupils (about 15% of them) are seen by school doctors as a kind of pathology, and on the basis of this medical interpretation, educational cures are deliberately left aside whereas disparaging medical diagnoses are given pride of place. Thus, not only is the hierarchy of the French/Creole divide strengthened, but also that between French and other foreign languages.

Introduction : cadre et constat

L'île de La Réunion présente une société hétérogène issue des mouvements migratoires successifs qui ont constitué son peuplement. Les variétés de langues qu'on y parle aujourd'hui ont été, soit façonnées par la société de plantation, soit par la société de l'engagisme, soit encore par la société post-coloniale. Inhabitée avant 1664, ses premiers habitants sept (7) Malgaches et deux (2) Français sont emblématiques d'un déséquilibre des langues et des cultures. La société esclavagiste et engagiste, en effaçant les langues d'origine africaines puis indiennes et asiatiques a engendré un créole dont la base lexicale est le français et dont les formes syntaxiques et grammaticales empruntent à l'hétérogénéité des locuteurs rassemblés contre le gré des uns et pour l'intérêt des autres sur ce *caillou*. Aujourd'hui, les Réunionnais parlent le français et le créole et disent d'eux-mêmes qu'ils parlent « mélangé ». Ce mélange est un aspect du phénomène de diglossie dont l'évolution conduit les sociolinguistes à évoquer la période actuelle en termes de période ou de situation post-diglossique (Ledegen, 2007). L'enseignement a toujours retenu le français comme langue de scolarisation mais dans les classes, de plus en plus d'enseignants préconisent et utilisent l'alternance codique à des fins didactiques. Ces nouvelles démarches se détachent et se distinguent d'un fond idéologique encore marqué par des représentations du créole propres à engendrer l'insécurité linguistique et les phénomènes d'hypercorrection qui lui sont associés. Or ce fonds commun des représentations du créole n'évolue que très lentement, et l'école semble échouer à le modifier.

À travers l'ethnographie de 6 classes de SEGPA¹ effectuée pendant un an, nous avons plongé dans l'histoire des élèves de ces classes. Elle nous montre que la minoration des langues est un fait quotidien vécu par les élèves allophones². Un des auteurs rapporte qu'en début d'année scolaire, l'un d'eux — appelons-le Mathieu — tenta de mobiliser chez ses camarades le sentiment de légitimité de toute prise de parole en créole alors que l'usage de cette langue dans l'enceinte scolaire s'y trouve fortement restreint. L'emploi du créole coulait de source pour lui, et l'enseignement qu'on lui proposait dans les différentes matières devait en tenir compte,

¹ Section d'enseignement général professionnel adapté. Ces six classes sont composées de 50% de créolophones et de 50% de malgachophones, shimaoréphones, shicomoriphones.

² Nous entendons par allophone tout locuteur ayant une langue de première socialisation autre que le français, ici le créole, le shimaoré, le malgache, le shicomori.

c'est-à-dire se faire dans cette langue. Ses motivations profondes se révélèrent au fur et à mesure du déroulement de son argumentation. Son aisance de locuteur créolophone occupait la place centrale. Associée à l'émancipation des contraintes grammaticales et orthographiques dont le créole jouit à ses yeux, elle validait une réussite inéluctable qui lui était refusée ainsi qu'à tous ses camarades. Puisque « la connaissance du créole est en nous », cela signifiait pour lui qu'une sorte de « science infuse » dispensait d'un parcours d'apprentissage de cette langue. Le français, qui s'apprend, fait perdre beaucoup de temps. Au contraire, la langue qui nous vient naturellement garantit notre capacité d'apprentissage dans les autres matières. En réalité, l'intervention de Mathieu mettait en évidence la réaction d'un créolophone par rapport à la minoration de sa langue de première socialisation et nous invitait à entrer dans une réflexion sur la minoration linguistique.

Un des effets de la minoration du créole consiste en l'installation chez certains locuteurs d'un fort sentiment diglossique. Nous entendons par là le fait de ressentir l'usage de leur langue comme subalterne par rapport à celui de la langue dominante. Un exemple nous montre dans quels errements peut conduire ce sentiment.

Une élève de quatrième, Flavie, s'est dévoilée un beau jour sans crier gare en confessant publiquement ses regrets de n'avoir jamais pu apprendre le français. En même temps qu'elle s'accusait d'un manque de travail scolaire, elle déclarait combien elle trouvait belle la langue française. À l'opposé des qualités dont elle paraît cette langue, il y avait tous les défauts du créole, sa lourdeur et ses mots qu'elle voyait « vulgaires ». Flavie exprimait tout cela sans s'arrêter, dans un long monologue créole basilectal³, sans savoir qu'elle se déclarait « diglotte » aux yeux du linguiste. Le sentiment d'infériorité qu'elle ressentait, associé à un sentiment de culpabilité la plaçaient dans une position de locuteur victime tout à la fois d'un système et de son manque de lucidité. En même temps qu'elle découvrait le marché linguistique, elle exprimait le désespoir de n'avoir pas su anticiper sur la hiérarchie que celui-ci avait mise en place.

Il faut donc admettre que non seulement le créole (au sens le plus large du mot) mais aussi les formes interlectales⁴ [...] devraient être entendues, écrites, étudiées, discutées, négociées, hiérarchisées à l'école. Quand je dis « hiérarchisées » cela signifie que l'enfant

³ Variété de créole parlée par une partie de la population réunionnaise situé dans les Bas de l'île. La variété de créole parlée dans les Hauts est plus proche du français et est dite acrolectale.

⁴ Autre définition donnée par Prudent (1981) : ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte.

scolarisé de tout âge peut parfaitement comprendre qu'il existe un marché local, régional, national des « langues » et que maîtriser le code français écrit le conduit nécessairement à envisager un avenir professionnel plus optimiste que l'absence de cette compétence. (Prudent, 2005, p. 372)

Flavie prenait conscience de l'état peu avancé de son projet professionnel et le déplorait. Comme le signale Prudent, elle comprenait que son absence de compétence ne lui permettrait pas de sortir de son île, de migrer pour aller exercer un métier ailleurs, là où une autre connaissance de la langue française serait nécessaire pour se faire comprendre ; le point de départ de sa réflexion était un ensemble de remarques qualifiantes pour la langue convoitée comparée à sa langue native, dépréciée à volonté. En somme, elle prenait la place douloureuse que décrit Claudine Bavoux : « Le sujet diglotte a si bien intériorisé l'idéologie dominante qu'il l'alimente par ses attitudes, par ses discours et par ses actions. » (Bavoux, 2002, p. 66)

Or, pour Flavie l'idéologie dominante signifie concrètement la puissance de détérioration de l'idée que cette élève se fait de sa propre langue et simultanément l'apologie du français comme langue complète, parfaite, c'est-à-dire sans les défauts du créole. Pourtant, tout Réunionnais peut aujourd'hui, dans une institution, demander que son dossier soit traité en créole. Le marché officiel n'appartient donc plus entièrement aux dominants, mais ils continuent de conserver des positions clés comme à l'école malgré les textes d'ouverture au créole qui circulent. Alors que s'est-il passé dans la scolarité de Flavie ? On nage en plein paradoxe ; l'école suivie par cette élève n'a-t-elle pas proposé une multitude de situations d'enseignement toutes destinées à l'acquisition de la L2 ? La radio, la TV véhicules quotidiens du français standard seraient-ils peu porteurs ? Comment penser et rendre compte de l'échec du système scolaire ? À l'Unité pédagogique adaptée du GIED⁵ Fernand Sanglier et au RASED⁶ de La Plaine des Cafres, nombre d'élèves se sentaient incapables de parler français. Le conservatisme de l'institution scolaire empêche Flavie de concevoir que sa langue puisse être considérée en tant que langue égale du français. Le sentiment de dévalorisation mine le locuteur créolophone, probablement pour longtemps encore. Il devient nécessaire de lui faire prendre conscience de sa compétence bi/plurilingue, car cela n'a pas été fait, ou mal fait. Cela n'est possible qu'à partir de la distanciation qu'elle a effectuée sur sa manière de parler « parce que le fonctionnement du

⁵ Groupe d'Interventions Éducatives Diversifiées.

⁶ Réseau d'aide et de soutien pour les élèves en difficulté.

langage implique en lui-même et pour lui-même, sa propre distanciation » (Moreau, 1997, p. 282).

Le récit de Flavie nous incite à examiner les raisons pour lesquelles ce travail de distanciation n'a pas été pris en charge pédagogiquement par l'institution scolaire mais au contraire aggravé par l'intériorisation de la hiérarchie. Un instituteur segpa nous expose sa conception de l'acquisition du français⁷.

Mon expérience dit que les élèves ils sont dans un bain de français ils ont forcément c'est pas forcément ils ont subconsciemment le français en eux. [...] La radio la télévision les affiches les bouquins tout est en français. Donc forcément le cerveau enregistre cela. Le problème c'est de pouvoir les faire ressortir que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

« L'écart objectif » entre l'enseignant et les élèves ouvre la porte à la « condescendance » servie par la négation toute simple d'un rapport de forces entre les deux langues car l'enseignant insiste : « Il faut voir que le créole c'est du français dans le débat créole-français ». Cette vision radicale vient confirmer l'existence d'un déni entraînant une impasse didactique adossée à l'idée de la langue, trésor enfoui irrécupérable.

Dans ce cadre, nous nous demandons dans quelle mesure la minoration des langues des locuteurs de la classe est légitimée par une stratégie de condescendance dont les acteurs sont multiples ? Nous entendons la notion de stratégie de condescendance au sens où l'a définie Bourdieu :

La stratégie de condescendance consiste à tirer profit du rapport de forces objectif entre les langues qui se trouvent pratiquement confrontées (même et surtout si le français est absent) dans l'acte même de nier symboliquement ce rapport, c'est-à-dire la hiérarchie entre ces langues et ceux qui les parlent. » (Bourdieu, 1982, p. 62)

Pour développer notre problématique, nous ne cherchons pas à parler du point de vue d'une conscience normative, mais de celui d'une conscience ethnolinguistique (Dabène, 1994), et nous exprimerons les points de vue de praticiens enseignants éclairés par la perspective ethnologique.

L'administration condescendante

Qui est susceptible de pratiquer cette stratégie ? La première idée qui vient à l'esprit, c'est que les autorités administratives ont, en raison de leur propension à vouloir contrôler, délibérément mis l'accent sur la discrimination entre les pratiques des locuteurs. Un exemple illustre

⁷ Entretien du 24 juin 2013 réalisé par Olivier Hutin. Saint Denis.

cette idée. Dans le carnet de liaison d'un collège situé dans le quartier du Chaudron à Saint Denis de La Réunion, un paragraphe stipule clairement ce qui est demandé aux élèves quant à leur comportement linguistique. Parmi eux les Mahorais seraient les plus nombreux suivis de très près par les Comoriens et les Malgaches. On peut se demander quel est le sens de cette règle pour eux qui ont souvent appris le français dans l'école de leur île et parlent un créole très approximatif. À moins que ce ne soit précisément eux qui soient visés, alors que s'essayant à parler créole dans la cour de récréation pour s'adresser à leurs camarades créolophones, ils sont repérés pour leurs maladresses d'expression. Dans ces conditions, il est évidemment souhaitable que la langue de communication soit le français. En visant l'expression hors norme des élèves, cette page du carnet met en place la condescendance.

LA LANGUE DE COMMUNICATION : LE FRANÇAIS

La seule langue de communication dans l'établissement est la langue française. Sans nier cette richesse qu'est la langue maternelle, il est important, pour lutter contre des difficultés d'expression des élèves et pour leur permettre de progresser, que les adultes emploient le français quand ils s'adressent aux élèves et qu'ils leur demande [sic] de reformuler en français ce qui a été dit en créole.

Ajoutons que dans ce texte à la fois normatif et prescriptif, l'erreur d'orthographe vient en quelque sorte invalider la légitimité d'une telle règle qui empiète sur la liberté pédagogique des enseignants et vient contredire un ensemble de textes législatifs en faveur des langues régionales, depuis la Loi Deixonne⁸ jusqu'à l'amendement Vlody⁹.

Mais cette mention avec les précisions que lui donne le règlement est lettre morte dans le collège : les parlars du collège sont, de l'avis de tous les enseignants, le créole mais aussi les langues des minorités en cour de récréation. Certains font également allusion au parler jeune. Du point de vue des autorités, il devient impensable de contrôler ce qui se passe sur leur territoire et d'exiger que la communication se fasse en français. En revanche, tout adulte, en particulier ceux pour qui le créole n'est pas familier recherchera un plus grand confort en demandant à son

⁸ Loi en faveur des langues régionales votée en 1951.

⁹ « Dans toutes les classes où il existe un enseignement bilingue français-créole bien identifié et différencié, l'apprentissage du français par les enfants est plus rapide et plus efficace que lorsque les deux langues ne sont pas distinguées. Apprendre les langues étrangères dès le plus jeune âge constitue donc une richesse. L'enseignement des langues régionales dès les premières années de l'école est une source de réussite pour l'ensemble des élèves qui vivent sur ces territoires. » Débat sur la refondation de l'école à l'Assemblée Nationale, intervention de J.-J. Vlody, le 14 mars 2013.

interlocuteur de faire l'effort d'essayer de parler français, ce qui aboutira a priori à l'usage de formes mélangées. Ce paragraphe du carnet de liaison serait donc écrit pour protéger les enseignants. Pourtant il n'y est ni question de langue de scolarisation ni de matière d'enseignement. Ce qui est visé est la communication. Prétendre la réglementer paraît absurde et relève d'une autre époque. Cette perspective consacre le monolinguisme dominant des enseignants et préfigure une didactique du français aveugle. Comme nous l'indique Bourdieu, la persistance du monolinguisme est construit sur la négation symbolique de la hiérarchie, rendue possible par la reconnaissance des écarts objectifs entre les locuteurs, ici entre l'enseignant et l'élève.

Pareille stratégie est possible dans tous les cas où l'écart objectif entre les personnes en présence [...] est suffisamment connu et reconnu de tous [...] pour que la négation symbolique de la hiérarchie [...] permette de cumuler les profits liés à la hiérarchie inentamée et ceux que procure la négation toute symbolique de cette hiérarchie, à commencer par le renforcement de la hiérarchie qu'implique la reconnaissance accordée à la manière d'user du rapport hiérarchique. (Bourdieu, 1982, p. 62)

Les entretiens que nous avons menés auprès des enseignants de cette discipline confirment l'approche selon laquelle les élèves en français, rassemblant les conditions d'immersion linguistique (modèle de l'enseignant monolingue, médias en français), sont jugés incapables de profiter de ce bain pour progresser en français.

Ainsi la belle langue s'attrapait par mimétisme ou par contagion. C'est l'un des effets de ce que j'ai appelé en 1979 la minoration linguistique. Que l'on ne s'y trompe pas ! Nous ne sommes pas devant un lamento tiers-mondiste. La minoration linguistique est incorporée à la communauté créole. Une très grande partie du corps social réunionnais est convaincue que le créole constitue un obstacle atavique à surmonter pour progresser, et qu'il suffit de se vouloir francophone pour le devenir. (Prudent, 2005, p. 370)

Une des conceptions répandue support de la stratégie de condescendance est celle que nous avons déjà signalée dans l'introduction : la langue française est un trésor enfoui qui se trouve au fond de chaque locuteur, et dans ce sens, « le créole c'est du français et le français c'est du créole ». La distinction abolie revient à consacrer le mouvement du locuteur francophone se penchant vers le sujet créolophone. La hiérarchie entre les deux langues est passée sous silence. Il n'est pas difficile à l'enseignant de démontrer à l'élève que le lexique est le même, et que l'enseignant

peut se pencher vers l'élève autant de fois qu'il sera nécessaire de le faire pour communiquer simplement avec lui. La simplicité de l'explication mystifie l'élève. Ainsi l'enseignant qui affirme à ses élèves créolophones qu'ils savent parler français parce qu'ils ont la science infuse du français les implique dans l'approfondissement de l'écart objectif. Contredire cet écart passerait par l'introduction d'une distanciation avec les usages langagiers et l'adoption d'une stratégie de changement des places et des rôles.

La négation symbolique de la hiérarchie professeur=locuteur bilingue créole/français, élève=locuteur créolophone réalisée grâce au subterfuge décrit, et superposée à la négation de la hiérarchie français/créole ne permet qu'une chose : cumuler les profits procurés par cette manière tout à fait originale d'user du rapport hiérarchique en décidant que les élèves ne veulent pas faire l'effort d'aller chercher le trésor si prestigieux en eux. La manière d'user du rapport hiérarchique est reconnue voire admirée dans les classes difficiles où l'autorité se construit sur ces bases. Et la condescendance, construite ici pour passer inaperçue aux yeux des élèves, culmine lorsqu'est évoquée l'idée selon laquelle les élèves de SEGPA ont un quotient intellectuel compris entre soixante et quatre-vingt, et sont dans l'incapacité de profiter du bain linguistique¹⁰. Ce qui leur a été offert, l'égalité absolue entre le français et le créole leur est maintenant refusée sous l'image du trésor enfoui et donc inaccessible. La faveur, objet de la condescendance, est retirée et le sujet vers lequel elle s'exprimait tombe en disgrâce. Ainsi procède celui qui incarne la hiérarchie.

Une stratégie de condescendance parfois visible et parfois invisible.

Les enquêtes publiées à La Réunion¹¹ ont montré le rejet par les enseignants d'une didactique du plurilinguisme qui s'appuierait sur le FLE, français langue étrangère. L'enseignement apprentissage du français en milieu créolophone (EFMC) fait désormais l'objet d'un cursus mais il est critiqué parce qu'il ne va pas suffisamment loin et ne permet pas de donner à chaque élève une méthode de distinction des codes français et créole. Sans être nécessairement conscients de ce passage obligé qu'est la distinction stricte des codes, les enseignants tâtonnent, s'appuyant tantôt

¹⁰ Propos tenus par un enseignant de français en réunion de synthèse.

¹¹ Enquêtes réalisées en 2003 sur 450 enseignants dans l'objectif de montrer les représentations des enseignants, voir Prudent, 2005.

sur des manuels scolaires inadaptés¹², tantôt sur des recettes personnelles qui ont fait leurs preuves.

Il y aurait une condescendance visible aux yeux des locuteurs en interaction, telle une perception imprégnant la société créole et acceptée voire mise au point collectivement. Comment se construit cette perception collective de l'écart ? Bourdieu nous parle d'un écart connu et reconnu ; dans l'institution scolaire en milieu créolophone, il est d'ordre institutionnel, social et générationnel. Au niveau institutionnel s'exerce la pression de la hiérarchie qui exige l'application stricte des programmes de 2008 : s'approprier les règles qui régissent la structure de la phrase, apprendre l'ordre des mots en français. Aucune référence n'est faite à la langue de première socialisation¹³. Les enseignants sont priés de se situer dans cette négation où seule la toute-puissance du français est légitimée, ne laissant aucune place à une autre langue. Ils ont donc le choix entre continuer d'utiliser « à la marge » la langue des élèves en espérant bénéficier de la compréhension des inspecteurs, et utiliser exclusivement le français dans un schéma de contrainte plus vive. S'agissant des enseignants en maternelle créolophone, nous imaginons facilement qu'ils parlent créole à leurs élèves, mais une rapide enquête dans quatre écoles du quartier du Chaudron démontre le contraire. Non seulement ils parlent français mais aussi ils demandent constamment à leurs élèves de parler français et cela sous diverses formes : « Est-ce que tu peux le dire en français ? » « Comment on peut le dire en français ? » voire plus brutalement : « Pardon ? » « Tu peux répéter ? » « Ici on apprend le français ! ». Dans ce contexte, parler créole pour l'enseignant revient à adopter la posture de condescendance : il conviendra de s'abaisser le moment venu pour adopter la langue de l'enfant, communiquer avec lui, et lui faire comprendre que c'est une faveur qui pourra lui être refusée ; le jeu malsain de chantage qui en résulte peut se révéler cruel pour un enfant qui devra attendre indéfiniment une explication dans sa langue. Les fonctions caractéristiques de l'école maternelle-accueillir, ouvrir sur le langage et son fonctionnement, comprendre quelle utilisation peut être faite de sa langue pour se socialiser sont effacées au profit de l'exercice par l'adulte de la condescendance qui s'appuie sur une position sociale et générationnelle du groupe enseignant. À La Réunion en effet, la rémunération des enseignants excède de 53% celle des enseignants de métropole. Le salaire confortable s'ajoutant aux

¹² Un manuel de littérature créole fut utilisé il y a quelques années mais n'apparaît plus aujourd'hui dans les classes.

¹³ Les programmes 2014 ne présentent rien de nouveau à cet égard.

revenus fonciers confère un revenu global très avantageux par rapport aux autres catégories sociales. La conservation de ce privilège et du statut social qu'il confère, parce qu'il est question de l'abolir à chaque nouvelle crise économique, passe vraisemblablement par le sacrifice de la langue créole. L'aspect générationnel intervient ici pour confirmer que c'est bien ce qui est en marche, même si les acteurs de cette disparition à long terme le font le cœur brisé.

Les enseignants créolophones que nous avons rencontrés baignent dans un contexte créolophone ; ils comprennent le créole puisque c'est leur langue de première socialisation. Ils expriment un immense respect pour leurs parents ou grands-parents qui parlent créole ; ils sont attachés au créole, à ses sonorités, à ses images et proclament qu'ils veulent sauver leur langue. Pourtant il leur arrive de dire que dans leur famille, certains « parlent mal » ; de déclarer qu'ils ne comprennent pas cette variété de créole par rapport à celle qu'ils ont apprise, et qu'ils veulent qu'à la maison, dans leur famille, tout le monde parle français. Ce faisceau de contradictions brouille sans doute la conscience qu'ils ont de la mise en scène de leur condescendance et voile leurs capacités professionnelles. Et même s'ils décrivent goulûment le désir de leurs enfants voire de leurs élèves de pratiquer la langue créole, ils se déclarent incapables de se lancer dans une didactique du bilinguisme en maternelle.

On peut supposer que ce blocage trouve ses racines dans la conception que les locuteurs se font du « mélangé » selon la catégorie socio-professionnelle à laquelle ils appartiennent.

Les différents travaux et enquêtes analyses ici mettent en lumière que les pratiques mélangeantes ont toujours existé. Ce sont les attitudes envers ces pratiques et les représentations qui y sont attachées qui ont doucement évolué : encore vécu de façon très diglossique dans les années 70 et par la génération des grands-parents d'aujourd'hui, le mélange est toutefois accepté, justifié, par près de la moitié de ladite génération. (Ledegen, 2007, p. 173)

Ledegen nous indique que l'écart générationnel rend compte de l'écart dans les perceptions des pratiques mélangeantes, mais elle précise par ailleurs que la conception que les acteurs s'en font change en fonction de la CSP : ainsi les membres de la CSP 1¹⁴ se font honte lorsqu'ils pratiquent ces formes alors que les membres de la CSP 3¹⁵ s'en vantent. Une telle différence d'attitude nous interroge. Une enquête menée sur

¹⁴ Catégorie socioprofessionnelle de rang 1, désignant un milieu peu favorisé.

¹⁵ Catégorie socioprofessionnelle de rang 3, désignant un milieu favorisé.

des élèves de troisième (Hutin, 2014) nous donne un certain éclairage sur cette différence.

La perception que ces élèves de troisième se font du « mélange » reste dépendante de la CSP 1 d'où ils proviennent tous, où elle est vécue et assumée par leurs parents comme leur réalité alors que les parents de CSP 3 considèrent ce « mélange » comme la marque de leur compétence bilingue.

Les réponses des élèves créolophones sont inversées en ce qu'elles mêlent les deux langues français et créole sans pouvoir les séparer : la langue que leur maman parle avec eux et celle qu'ils ont apprise apparaît comme une seule langue : le français créole. Cette réponse peut être considérée comme caractéristique d'une conception des usages langagiers à La Réunion. Tout comme le lexique, la syntaxe, les codes et les notions d'acquisition et d'apprentissage sont mélangés ; c'est ce terme qu'utilise aussi une élève : « ma mère parle Français-créole — je la parle Mélangé créole français¹⁶ » ; la perception de l'unité ou de l'inséparabilité des deux langues est confirmée par une autre : « la langue que je parle avec ma mère et¹⁷ le français et le créole ».

Tous ces questionnaires sont des sources de discussions entre élèves ; il nous semble que des modes relationnels nouveaux se mettent en place à cette occasion. Les échanges se produisent et aboutissent parfois à une certaine homogénéisation, comme dans le cas du choix du terme *mélangé* pour décrire un usage langagier dans les familles créoles. Une conscience linguistique s'est formée, à partir de l'analyse des formes mélangées qui met en évidence l'existence de ressources sémiotiques dans plusieurs variétés de langues. La conscience langagière est là également car l'arbitraire du signe est fortement accessible au public créolophone qui sait qu'un terme créole peut être considéré comme faux ami¹⁸ en français. Et quand l'attention des élèves est sollicitée par les remarques positives de l'enseignant sur la beauté sonore ou tout autre jugement positif émis à propos de la langue créole, leur conscience normative affleure, posant comme formes attestées de la langue des paroles poétiques entendues dans des chansons ou des textes évocateurs. Enfin, une conscience ethno-linguistique, à partir de ces textes poétiques issus de la militance culturelle des années 1980, les met en relation avec leur identité insulaire. Les échanges entre groupes

¹⁶ Texte de l'élève

¹⁷ « et » doit être compris comme « est ».

¹⁸ On compte un grand nombre de ce qu'on appelle les faux amis, un signifiant renvoyant à deux signifiés différents selon le registre de langue choisi. Exemple : « carreau », fer à repasser en créole et au sens 1 en français, pavé pour carreler le sol.

de langues d'origines différentes permettent aux créolophones la prise de conscience du rôle du moucatage¹⁹ (Wharton, 2001) et sa relativisation. Mais ces différents niveaux de conscience qui constituent la *conscience métalinguistique* du groupe et de ses membres sont fragiles, susceptibles d'être brutalement corrompues dans le cas du créole, parce que les consciences langagières, linguistiques, normatives, et ethnolinguistiques (Dabène, 1994) sont situées au cœur d'un débat sociolinguistique qui a cours dans la société créole, et se trouvent souvent faussées par l'afflux médiatisé des représentations négatives. D'où des reculs et des hésitations, dus à des scrupules qui impactent la conscience sociolinguistique.

Bien des questions apparaissent en effet au moment de la rédaction des réponses. Chez les créolophones, le réflexe d'homogénéisation a fait suite à un moment de flottement, certains élèves demandent : « Qu'est-ce que je peux répondre moi ? » ; « Je ne comprends pas ta question » ; « Pour la langue... Qu'est-ce que c'est la langue ? » Un autre : « Qu'est-ce qu'on dit, nous ? Pour la langue, on dit français **nous** ? » La concertation entre pairs est toute entière comprise dans ce nous. La difficulté à se trouver aussi, révélant un malaise identitaire lié à l'idéologie diglossique. Un travail n'a pas été fait dans les classes préélémentaires qui permettrait de distinguer les codes.

En tirer une conscience du « mélange », et l'installer chez l'enfant comme une vigilance acquise revient sans doute à déplacer les enjeux traditionnels de l'apprentissage des langues, mais c'est aussi pour l'élève devenir capable de mettre entre parenthèse la condescendance du corps professoral ; c'est introduire dans la conscience linguistique de l'enfant une manière d'exploiter le « mélange » pour à la fois y introduire des marques de reconnaissance de la langue de première socialisation et une conscience observatrice de cette langue et de son fonctionnement capable de fournir des appuis comparatifs pour la construction de la langue de scolarisation.

Mais la plupart des enseignants que nous avons rencontrés lors de notre enquête refusent de prendre en compte ce « mélange ». La croyance sociale des enseignants dans la vertu des écarts sociaux, institutionnels et générationnels est de nature à différer pour longtemps ces modalités d'approche didactiques qui ont parfois le mérite de la simplicité. Mais pour l'enseignant moyen, la simplicité se règle sur la descente qu'il effectue lorsqu'il se penche vers l'enfant et se met au niveau de son parler ; il

¹⁹ Terme créole désignant la manière dont les élèves fustigent leurs camarades lorsqu'ils cherchent à construire des énoncés en français.

s'agit bien d'une tout autre simplicité qui organise et assoit le sentiment de supériorité. Ainsi, son attitude condescendante se maintiendrait-elle, confortée par le creusement des écarts objectifs qui font le bonheur de ce groupe social se situant peut-être de son propre chef au-dessus des autres. On pourrait alors la caractériser comme une condescendance visible, et dire qu'elle se prolongerait sous une forme mettant en jeu l'écart objectif qui sépare le normal du pathologique.

Écart entre le normal et le pathologique

Dans la mesure où l'institution continue dans ses textes de parler de handicap linguistique, sous-entendant un retard à rattraper, elle désigne du doigt un groupe d'élèves qu'ils soient nouveaux arrivants ou déjà sur place mais de famille allophone, déjà catégorisée, associable à une problématique du handicap. C'est sans aucun scrupule que les représentants de l'institution déclarent qu'il est nécessaire de constituer des dossiers MDPH²⁰ pour ces élèves. Ils seront impitoyablement et en raison de leur allophonie rejetés dans des classes destinées selon les mêmes textes aux déficients mentaux.

Nous partons du principe que les enfants réunionnais parlent majoritairement créole à la maison. Ce constat a une grande importance dans la démonstration qui va suivre sur l'approche des troubles des apprentissages. Le dépistage de ces troubles répond en effet à des étapes successives au cours desquelles on cherchera à établir la spécificité du trouble *dys* c'est-à-dire du trouble qui n'a aucune autre cause qu'une origine auditive, visuelle, neurologique avec une pathologie bien identifiée comme une tumeur, une déficience intellectuelle, un trouble envahissant du développement tel qu'un trouble du spectre autistique, de la communication et des interactions sociales. De cette manière se trouve éliminé l'enfant allophone dont on sait qu'il peut se replier sur lui-même, devenir agressif ou dépressif et poser des problèmes dans sa classe. Pourtant dire que les allophones sont à l'abri de la spécificité présente une anomalie : les enfants créolophones sont bien des allophones ; ils correspondent à la définition stricte de l'allophonie puisque leur langue est étrangère. Leur langue de scolarisation qui vient interférer avec la langue de première socialisation ne peut être considérée comme celle par rapport à laquelle la spécificité peut être mise en place. L'interférence, l'insécurité linguistique, l'interlingue, l'hypercorrection agissent constamment sur le locuteur et concentrent les effets négatifs de la diglossie. Si l'on compare les

²⁰ Maison départementale des personnes handicapées.

symptômes qui sont retenus par les médecins et psychologues scolaires pour valider leurs tests, on constate que ce sont les mêmes que les effets de la diglossie : anxiété, baisse de l'estime de soi, difficulté d'attention, instabilité, trouble du comportement qui tous confondus entraînent dévalorisation et démotivation, jusqu'à la phobie scolaire. Mais le diagnostic très sérieux du dépistage en ciblant les troubles du langage a éliminé les causes allophones. Elles ont disparu, en même temps que la pertinence de produire des essais langagiers même mécaniquement, ces tentatives de rejoindre des formes attestées n'étant pas considérées comme des éléments bienvenus d'une stratégie d'apprenant se plaçant souvent en position méta, mais comme les effets d'un trouble de l'apprentissage. 15% des élèves sont ainsi considérés comme en « très grande difficulté langagière et linguistique²¹ ». À la question « les mauvaises réactions au test de ces 15% d'élèves créolophones sont-elles indicatrices d'une maladie *dys* ? », la réponse du médecin scolaire est « oui puisque ces élèves sont déjà dans le système scolaire ». Cette réponse sous-entend clairement qu'ils sont évalués à partir des normes de la langue de scolarisation, et qu'il n'est en rien tenu compte de leur langue de première socialisation, ni de celle de la maison, ces deux langues produisant un langage que le sens commun réunionnais appelle « mélangé ». C'est ce « mélangé » si difficile à démêler pour les enseignants qui motive un diagnostic aux standards de la métropole qualifié de *sévère*. Or, nous prétendons que ce qui porte ce diagnostic, c'est précisément ce que nous appelons de la condescendance.

En effet, la démonstration qui mène à l'emploi de ce type d'observation ne comporte aucune référence à la culture et à la langue. Tout se passe comme si les difficultés scolaires devaient être étudiées à l'aune des difficultés langagières et linguistiques exclusivement causées par le dysfonctionnement global du sujet, abritant des dysfonctionnements de tous ordres, sensoriels et psychologiques, notamment. On va directement à la pathologie. Les traitements intermédiaires sont ignorés. Quels seraient-ils ? Tout ce qui se joue dans les apprentissages à l'école. C'est pourquoi l'image d'un enseignant en maternelle bilingue présentant son travail comme un sauvetage des enfants a du sens.

Le sentiment de supériorité se joue en effet aussi dans l'écart à la normalité que ressent et détecte l'institution. Lorsque la condescendance s'inscrit dans la désignation du fait de langue interlingue, sous-entendant

²¹ Expression utilisée par un médecin scolaire dans une animation pédagogique sur « le dépistage du trouble des apprentissages » le 16 avril 2014 au collège Bois de Nèfles à St Denis de La Réunion.

un retard à rattraper, l'institution parlant dans ses textes de handicap linguistique, amorce la *pathologisation* du locuteur allophone. Elle montre du doigt un groupe d'élèves dont elle sait que leurs difficultés scolaires relèvent de leur allophonie/créolophonie, qu'ils soient allophones nouveaux arrivants ou déjà sur place (notamment mahorais), ou créolophones de La Réunion. L'institution agit alors en différenciant une masse d'élèves qui ont été scolarisés en français depuis plusieurs années et les autres. Effaçant d'un seul coup la réalité allophone/créolophone des enfants créolophones, elle considère que la population scolaire dont elle a à s'occuper est identique aux autres populations de la République. Elle agit en se ménageant des délais de retard qui ne permettent pas que soient traités les dysphasies et les dyslexies de surface en maternelle et au C.P., tout en prétendant gérer l'immense masse des rescapés des pièges de l'interlingue. La machine médico-psycho-pédagogique ne se mettra en route que plus tard, trop tard pour ceux qui ont approfondi un « dys », autrement dit, ils n'ont pas eu la chance de bénéficier des faveurs de l'attitude de condescendance généralisée et ont eu à subir le retrait des cadeaux du folklore culturel et linguistique. C'est sans aucun scrupule que les représentants de l'institution déclarent qu'il est nécessaire de constituer des dossiers MDPH pour 15% de ces élèves²². Ils seront impitoyablement et en raison de leur allophonie rejetés dans des classes destinées selon les mêmes textes aux déficients mentaux. Quant aux 85% restants, pour certains dès l'université, pour d'autres à un moment ou l'autre de leur vie d'adulte, ils prendront conscience du caractère jamais achevé de leur quête linguistique. Cantonnés à vie dans un langage fabriqué à partir de deux langues, ils ne seront jamais à l'abri d'une interférence ou d'une hypercorrection. Penchons-nous un instant sur le cas d'un de ces élèves.

Le cas d'un pré-adolescent, (désormais Lucas), illustre cette lacune du système scolaire à travers les non-dits ou les implicites d'une équipe éducative²³. L'analyse de la tenue de cette équipe éducative et de son déroulement a pour but de mettre à jour les usages lacunaires de cette structure dans le cadre d'un fonctionnement normal de la machine scolaire. Lucas est *identifié depuis l'âge de trois ans* comme ayant un problème de langage. Il est suivi depuis dix ans par un orthophoniste et identifié comme dyslexique profond, ce qui a amené ses parents à s'adresser au

²² Pourcentage donné par le médecin scolaire dans une animation pédagogique sur « le dépistage du trouble des apprentissages » le 16 avril 2014 au collège Bois de Nèfles à St Denis de La Réunion

²³ L'équipe éducative est composée de la directrice de l'école ou de la Segpa, des enseignants, du psychologue et du médecin scolaire, de l'infirmière et de l'assistante sociale, des parents. Elle est chargée de décider de l'orientation de l'enfant à un moment critique de son parcours scolaire.

CMPP²⁴ où il se rend régulièrement. Depuis son entrée au collège, il a connu plusieurs moments, dont un moment de succès scolaire au début de l'année, mais par la suite son comportement s'est dégradé et a causé des perturbations au sein de la classe.

Un des auteurs était présent à cette équipe éducative et en tant que professeur de français de l'élève en question, était à même de constater ses difficultés sur le plan de l'expression écrite et orale en français. Sont réunis dans cette équipe éducative la psychologue qui suit l'élève depuis quelques mois suite au départ à la retraite de la responsable du dossier, une orthophoniste et une assistante sociale également chargée du suivi. Le pédopsychiatre chef du service est présent ; il propose de placer l'élève en ITEP²⁵. Il explique que cette institution vient d'être créée et n'a pas encore de public. La raison invoquée pour l'y placer tient à son non-respect de l'autorité de ses parents et à sa « destructivité » qui les met en danger. L'équipe du CMPP s'était réjouie de voir les bons résultats scolaires de l'enfant au début de l'année. Pour eux, le passage de la puberté était bien parti dans le sens où la recomposition psychologique et mentale se passait bien. Pour lui Lucas est un « patient désigné²⁶ ».

Les deux parents sont présents ; le père, créolophone basilectal, ne dira pas un mot, tandis que la mère, créolophone acrolectale, intervient prudemment pour parler de la situation vécue par son fils de victime d'élèves de la classe ayant cherché à le racketter, situation qui succédait à une agression physique au début de l'année. Il s'est avéré en effet que Lucas a été agressé au début de l'année par un élève qui a été exclu. Les enseignants argumentent en disant que l'élève est perturbateur, joue le rôle de bouc émissaire lorsqu'il se trouve isolé, puis en même temps révèlent qu'il a des camarades avec qui il s'entend bien, ce qui prouve sa socialité.

Pourtant le médecin insiste : « il faut faire le dossier pour la MDPH²⁷ car le projet est un garde-fou. Ça peut l'aider à contenir quelque chose, car il était à deux doigts de faire exploser sa famille ». L'institution médicale a échoué à soigner la dyslexie dont on pouvait croire qu'elle avait été prise à temps, c'est-à-dire avant cinq ans. Quoi de plus étonnant ? À aucun moment, il n'a été question du choc entre la langue familiale, le créole

²⁴ Centre médico-psycho-pédagogique.

²⁵ Institut éducatif, thérapeutique et psychologique.

²⁶ Membre d'une famille qui est utilisé ou s'utilise pour désigner une préoccupation d'autrui.

²⁷ Maison départementale des personnes handicapées.

et la langue de l'école, le français pas plus que des conflits de loyauté, cognitifs et sociocognitifs qui en résultent pour l'enfant.

Au cours de cette équipe éducative, le besoin d'émettre des doutes quant au montage du dossier s'est renforcé. Le diagnostic du médecin paraissait disproportionné par rapport au comportement de l'élève et de plus s'inscrivait en porte-à-faux par rapport aux évaluations des enseignants. Le médecin pédopsychiatre et le médecin scolaire faisaient cause commune contre les avis des enseignants et de la directrice qui parlaient à l'unisson de sociabilité de l'adolescent et de résultats pas si mauvais. Mais les médecins renchérisaient sur une pathologie cachée, celle du « patient désigné », sans pointer que le conflit des langues est cette préoccupation d'autrui que Lucas manifeste.

Nous sommes là précisément au cœur de l'enjeu linguistique et culturel, non évoqué pendant les débats de l'équipe. L'enfant a pris la place du « patient désigné » face à un père très engagé dans la culture communautaire indienne de La Réunion et une mère créolophone qui n'aspire qu'à l'acculturation de son fils sans disposer des moyens de l'y mener. L'un et l'autre ne veulent rien changer à leurs exigences rigides. L'un comme l'autre ne peuvent construire la distanciation nécessaire au fonctionnement de leurs usages langagiers, en particulier la mère qui n'a pas les moyens de sortir du « mélange » et d'indiquer à son fils comment faire. Pris en otage, Lucas vit simultanément une guerre des langues et de leurs représentations et le changement pubertaire comme un test décisif pour son habileté à réconcilier ses parents et leur faire admettre qu'il est capable de gérer son langage dans leurs deux variétés de langues. Contraint à devenir un sociolinguiste en herbe, Lucas recourt à une conscience méta pour se dégager de l'étau familial mais sa dyslexie le rattrape et il retombe dans les griffes de la médecine scolaire.

L'enjeu de condescendance clive l'équipe éducative et le savoir médical la réhabilite en l'invitant comme un rappel à l'attitude juste. La stratégie de condescendance trouve cette fois son chemin à travers la supériorité connue et reconnue du savoir médical. Descendre, s'abaisser au niveau des parents revient à fabriquer les habits de patient désigné pour Lucas sans même évoquer la diglossie français/créole et ses effets dans la famille, ni se donner la peine de rendre ses membres conscients de la guerre des langues qu'ils se font.

Conclusion provisoire

L'histoire de la minoration du créole par la normativisation institutionnelle s'est sans doute arrêtée avec le CAPES²⁸ créole et la promotion de la langue régionale au statut de matière et de langue à enseigner. Ce tournant ne signifie pas cependant que les mentalités ont changé. Au contraire, une fois rétractées les griffes de l'institution, le sens de la minoration s'est révélé comme le produit d'une infusion de thé laissée trop longtemps dans une théière : son goût s'est trouvé renforcé. Et la diffusion du contenu nous donne l'image d'une diffusion très large, d'un partage collectif de ce goût. Chaque buveur est en mesure de négocier sa part de subjectivité dans la minoration. Mais certains buveurs ont plus d'influence que d'autres : de même que la nouvelle boisson fait l'objet d'études en laboratoire et que des experts en goût sont capables de dire en fonction des enquêtes quel est le goût préféré de tel type de consommateur, de même le macro système réunionnais évolue au gré des experts en clivage linguistique. Chaque locuteur qui se place en position savante est capable de rejeter autant que d'admettre les énoncés d'un interlocuteur placé dans la position dialogique du novice. C'est ensuite une question de structure sociale : l'enseignant possède les privilèges de la stratégie de condescendance face à l'apprenant; le journaliste de la presse écrite peut être contesté par le lecteur, mais il le sera d'abord par son rédacteur en chef... D'autres exemples nombreux peuvent être cités, du maire au psychologue en passant par le juge, etc. Ainsi, il est possible de dire que selon la place distribuée à laquelle on a affaire, le locuteur peut se montrer inclusif ou excluant, par la seule vertu de sa perception du rapport hiérarchique et, dans la mesure où celui-ci peut devenir favorable à l'accumulation du capital symbolique causée par les aspects favorables de la situation d'interaction, le macro système réunionnais peut devenir bénéficiaire pour les parties en présence. Mais l'institution scolaire monolingue, en dépit de ses efforts de surface, exerce une influence déterminante en laissant s'épanouir et triompher une stratégie de condescendance. Orientée d'abord vers le créole, cette stratégie exprime désormais sa destructivité en direction des autres langues comme le malgache et le shimaoré.

²⁸ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

Références bibliographiques

- BAVOUX C., 2002, « Représentations et attitudes dans les aires créolophones », dans *Linguistique et créolistique*, Paris, Éditions Economica.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- HUTIN O., 2014, *Valoriser la compétence plurilingue en SEGPA à La Réunion. Identification de problèmes et tentatives de remédiation*. Mémoire en sciences du langage, Université de Grenoble-Stendhal 3.
- MOREAU M.-L., 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont, Mardaga.
- LEDEGEN G., 2007, « L'évolution générationnelle des pratiques linguistiques mélangées : éclairage sur les "parlers jeunes" réunionnais. », dans G. LEDEGEN (dir), *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris, L'Harmattan, p. 147-177.
- PRUDENT L.-F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », dans F. TUPIN et S. WHARTON (eds), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, p. 359-378.
- WHARTON S., 2001, « Enseigner le français à La Réunion, toujours des chantiers en perspective », dans *Le français aujourd'hui*, n° 132, Paris, Armand Collin, p. 38-44.