

“ C’est qui TGV ? ” Contextualisation de l’enseignement dans le premier degré à La Réunion

Laurence Pourchez

► **To cite this version:**

Laurence Pourchez. “ C’est qui TGV ? ” Contextualisation de l’enseignement dans le premier degré à La Réunion. Contextes et Didactiques, Université des Antilles/ESPE, 2009, <https://www.contextesetdidactiques.com/809> . hal-02047054

HAL Id: hal-02047054

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02047054>

Submitted on 23 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers. L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



« C'EST QUI TGV ? » CONTEXTUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE PREMIER DEGRÉ À LA RÉUNION

L. POURCHEZ (1)

(1) Département d'études créoles, Université de La Réunion, 15 avenue René Cassin, BP 7151, 97715, Saint-Denis cedex 9.

Contact : laurence.pourchez@univ-reunion.fr

Résumé : L'académie de La Réunion compte en 2009, quarante sept enseignants possédant l'habilitation Langue et Culture Régionales. Outre quelques enseignants itinérants, le seul dispositif présent dans l'Académie est celui des classes bilingues et seuls dix professeurs des écoles exercent en classes bilingues expérimentales sur un total de 6434 enseignants du premier degré, soit 0,1% de l'effectif des professeurs des écoles. Malgré le terme pompeux d'habilitation Langue ET Culture régionales, dans les faits et dans la pédagogie, la culture est absente. A aucun moment, n'est évoquée, dans l'Académie, la question d'une quelconque prise en compte de la culture réunionnaise, la possibilité d'une contextualisation de l'enseignement. Cet article s'appuie sur des observations et des engagements, notamment pédagogiques, vieux de vingt années. Il tente de montrer que sans contextualisation de l'enseignement, sans réelle prise en compte de la culture réunionnaise, sans formation des enseignants à cette culture, sans opérationnalisation des connaissances transmises, les « classes bilingues », au nombre anecdotique, n'ont, au mieux, qu'un rôle de vitrine, de bonne conscience institutionnelle dans un département dont, faute de formation, beaucoup d'enseignants comme des membres des corps d'inspection, disent qu'il n'est pas différent d'un département métropolitain.

Mots-clés : Ile de La Réunion, éducation, langues et cultures régionales, culture, contextualisation.

Abstract : In 2009, the regional education authority of Reunion Island counts forty seven teachers holding the capacitation allowing them to officially teach «Regional Language and Culture ». The only existing implement for so doing in the area is the few bilingual classes. Only ten primary school teachers practice in experimental bilingual classes on a total of 6434 teachers of the first degree, that is 0.1 % of the total number of the primary school teachers. In spite of the pompous term « capacitation to Regional Language and Culture», the culture is factually and pedagogically absent from the syllabus. Never have the Regional education authority evoked the question of the Reunion Island culture, or the possibility of a contextualisation of the teaching. The present paper lies on observations and commitments made twenty years ago. It tries to show that without contextualising the teaching, without real consideration for the Reunion Island culture, without training of the teachers in this culture, without an educational application of the knowledge, " bilingual classes ", the bilingual classes, whose number is ridiculous, are doomed to, at best, hold the role of glass window, giving the institution good consciousness. Many teachers and inspectons as well, say, that french department is not different from the department in Metropolitan France, whereas in fact, the problem is that of teachers' training.

Key-words: Reunion island, education, languages and regional cultures, culture, contextualisation.

1. PRÉLUDE : L'ANTHROPOLOGIE EST-ELLE UN SPORT DANGEREUX ?

1.1. Carnet de terrain : Ile de La Réunion, région est¹, classe de CM1, 2009. Maronaz pédagogique

Cette année 2008-2009, ma hiérarchie (je suis initialement professeur des écoles) a jugé que ma place était en classe². Cette décision intervient alors que je n'ai pas de statut universitaire officiel. Je suis pourtant conseillère pédagogique depuis 1991, chercheur associé au CNRS, spécialiste de l'enfance en société créole³ et, entre autres sujets de recherche, des problèmes associés à la contextualisation de l'enseignement, habilitée à diriger des recherches en anthropologie et qualifiée aux fonctions de professeur des universités. On ne me nomme pas conseillère pédagogique en circonscription car « les diplômés dont je suis à présent titulaire, mes publications, m'ont par trop éloignée des élèves », mais en classe, histoire, me dit avec tact l'une des administratives du rectorat, de me remettre à ma juste place.

Je découvre que, contrairement à ce qu'affirme Nigel Barley (1988), dans les contextes institutionnels propres aux sociétés créoles⁴, il ne convient pas de sortir du rang, surtout lorsque l'on est originaire de ces sociétés, et que la pratique de l'anthropologie, et d'une anthropologie militante et revendiquée, peut s'avérer être un sport dangereux.

Je ne suis plus en classe depuis 1994 mais suis néanmoins très heureuse de ce retour aux sources : l'an dernier, malgré mes démarches répétées pour intervenir en Langue et Culture Régionales ou tout au moins employer mes compétences dans l'intérêt des élèves de La Réunion, j'ai été affectée, dans un bureau du rectorat, au tamponnage de documents administratifs...⁵

Chez les enseignants, mon retour en classe s'est su. Ayant enseigné à l'IUFM de La Réunion de 1993 à 1998, je suis toujours régulièrement sollicitée par d'anciens étudiants ou par des professeurs des écoles soucieux de contextualiser leur enseignement.

Je profite de l'absence d'une collègue et d'un creux dans mon emploi du temps⁶ et suis, en ce milieu de matinée, dans une classe de CM1 d'une école de l'est de l'île, à la demande d'un jeune enseignant qui s'interroge, sans doute à juste titre, sur les contenus scolaires qu'il propose aux élèves et sur le lien entre ces contenus et leurs difficultés scolaires.

Odeur de cantine scolaire. Aujourd'hui, il y aura sans doute du *kari volay*⁷ au menu.

Première impression : bien qu'assez ancienne, cette petite école des Hauts⁸ est correctement entretenue, ce qui n'est pas le cas dans toutes les écoles de l'île. La classe est plutôt agréable, claire. Les murs sont fraîchement repeints d'un bleu soutenu. Quelques plantes vertes, palmier multipliant, fougères, agrémentent l'espace. Divers travaux d'arts plastiques, mis en valeur par un arrière plan plus foncé, ornent les murs : "à la manière de Mondrian", "à la manière de Mirò"...

Pas de référence, évidemment, aux artistes réunionnais...

Sur le mur de gauche, celui qui donne sur la cour de l'école, sous les naccos, une grande carte de France au dessous de laquelle il est possible de lire une frise historique : Histoire de France. Il est vrai que nous sommes dans un département français... Je pense à Chamoiseau (1994) et à la description de son école. Même si les aires géographiques diffèrent, il y a bien des choses en commun...

Au fond de la classe, sur une table et sous la liste des chants et poésies affichée au mur, un ancien catalogue de papiers peints dans lequel ont été recopiés les poèmes appris en classe. J'y retrouve les noms de Verlaine, Rimbaud, de Carême (celui que l'on retrouve dans toutes les écoles de France et de Navarre)...

La classe est agencée de manière classique : 4 rangées de 7 tables sagement alignées les unes derrière les autres.

Au moins, dans cette école-là, on ne chante pas la Marseillaise avant de commencer la journée...⁹

Ce jeune enseignant se plaint de ce qu'il pense être un manque d'intérêt de ses élèves. Enfin. Il s'interroge, il n'en est pas certain. C'est la raison de ma présence ici.

Mathématiques :

La séance d'aujourd'hui est consacrée à la résolution de problèmes. Les enfants travaillent en binômes, et l'organisation est plutôt dynamique. Les problèmes sont photocopiés sur de petites bandes de papier et distribués aux élèves les uns après les autres, le temps donné à la résolution de chaque problème étant d'environ cinq minutes :

Problème : *Un TGV part de Lyon à 9h45 et arrive à Paris à 11h45. Sachant que la distance de Lyon à Paris est de 460 kilomètres, quelle est la vitesse du train ?*

Cinq minutes plus tard, alors que le reste de la séance s'était déroulé sans soucis notoires, la majorité des binômes parvenant à résoudre les problèmes, seuls deux élèves ont obtenu une bonne réponse. Il est vrai que dans cette classe, peu d'enfants ont déjà vu un TGV. La plupart ne savent pas ce que c'est.

Un enfant lève la main : « C'est qui TGV ? »

Un autre, faisant allusion à Andry Rajoalina, nouveau "président" récemment auto-proclamé de Madagascar, qui a fait la une des journaux télévisés quelques jours plus tôt, lui répond : « Ben, tu connais, c'est *lo boug la*, à Madagascar !¹⁰ ».

(Agé de seulement trente-quatre ans dans un pays où la loi stipule que le chef de l'état ne peut être âgé de moins de quarante ans, Andry Rajoelina a été surnommé TGV en raison de son côté "fonceur" et de sa rapidité d'accès au pouvoir).

1.2. Etat des lieux et enjeux...

La situation présente à La Réunion, montre, malgré l'éloignement, bien des similitudes avec le contexte exposé par André Lucrèce (1981) ou avec certaines scènes scolaires narrées par Patrick Chamoiseau (1994) dans *Chemin d'école*. Et, bien que le contexte réunionnais ne soit pas comparable à celui d'Haïti du temps de Baby Doc tel que le décrit André Marcel d'Ans (2008), je retrouve là-encore certains traits communs. Ainsi, selon les endroits de l'île, zone résidentielle ou semi rurale, Hauts ou Bas de l'île, Nord ou Sud, la maîtrise du français varie. Le phénomène est observable tant en ce qui concerne les élèves que pour certains enseignants, voire, et c'est un comble, chez certains membres de la hiérarchie académique, - ils sont pourtant rares à être réunionnais... ceux-là même, souvent, qui ne jurent que par la « goyave de Chine de France »¹¹, et critiquent, pas toujours officiellement mais plutôt lors de conversations informelles, les projets de prise en compte de la langue et de la culture créoles de La Réunion. Le code-switching est fréquent, quand une phrase est commencée en français et terminée en créole, voire en interlangue. En outre, d'île en île, les stratégies sont assez équivalentes : donner l'illusion d'une certaine prise en compte du contexte linguistique et culturel alors qu'en fait, seul le français et la culture métropolitaine sont valorisées et présentées aux élèves.

Si l'on ne parle pas, ou plus, de « pédagogie de l'éveil » à La Réunion, l'académie est pourvue d'une mission officielle Langue et Culture Régionales dont le rôle est de gérer les 47 enseignants habilités LCR (0,73% de l'effectif des enseignants du premier degré), ces enseignants étant juste, du fait de leur habilitation, autorisés à proposer un projet pédagogique qui sera, ou ne sera pas, mis en œuvre dans les établissements scolaires. En outre, il existe dans l'Académie une dizaine de classes bilingues "expérimentales"¹² (ce qui représente moins de 0,1% de l'effectif des enseignants du premier degré) dont le rôle de vitrine de l'institution est fréquemment employé dès lors qu'un universitaire un peu trop militant a l'outrecuidance de rappeler que la réussite scolaire des élèves, de tous les élèves, ne peut s'envisager que par la prise en compte de leur vécu et de leur contexte de vie, tant d'un point de vue linguistique, que d'un point de vue culturel.

Du reste cette année, certaines "formations" excluaient totalement la question de la contextualisation des enseignements en envisageant, dans les contenus des rares formations dispensées, non plus des LCR, mais une LVR (langue vivante régionale). Une pseudo prise en compte de la langue est donc invoquée pour finalement, ne rien reconnaître.

Enfin la panacée à tous les maux existe : elle s'appelle TFLR (Télé Formation Lecture Réunion), émanation "locale" du dispositif nommé TFL (Télé Formation Lecture) présent en France métropolitaine.

Un texte mis en ligne¹³ annonce la mise en place d'une antenne réunionnaise de TFL : TFLR

« TFLR : campus de formation à distance

Rappel : Le ministre de l'éducation nationale a demandé en 2003 aux deux académies de Créteil et de La Réunion d'expérimenter le concept de campus numérique, pour en dégager un modèle d'utilisation en formation initiale et continue des enseignants. Dans ce cadre, l'Académie de la Réunion s'est tout d'abord engagée dans une expérimentation de l'utilisation de TFL en formation continue. Sur cette première base de recherche, et pour mieux répondre au contexte linguistique de La Réunion, l'Académie a signé une convention de partenariat avec l'Université de Paris V, les collectivités territoriales (Conseil Général, Régional, Association des Maires) et le CRDP. Cet accord se concrétise par la mise en œuvre d'un projet spécifique : la création d'un site de formation à distance « TFL-R » (télé-formation en lecture - Réunion).

Depuis la rentrée 2007, le campus est en cours de réalisation. Son objectif est d'apporter aux enseignants de l'Académie des réponses contextualisées à leurs difficultés dans la mise en œuvre des démarches d'acquisition du Dire-Lire-Ecrire en milieu plurilingue.

« Accompagnée par le coordinateur pédagogique de Paris V, l'équipe réunionnaise composée d'enseignants du 1er et du 2nd degré, de formateurs de l'IUFM, d'enseignants chercheurs de l'Université de La Réunion, a commencé ses travaux de production : écriture des notions, construction de parcours de formation, élaboration de fiches questions réponses, réalisations de vidéos. Toutes ces réalisations seront placées sur le site TFL-R à la rentrée de septembre 2008. Ensuite l'équipe continuera à produire des outils (8 vidéos avec les parcours de formation associés et les fiches d'activités) qui seront des ressources pédagogiques pour les enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage de la lecture et l'écriture. La réalisation du projet est programmée sur trois ans. A terme, l'académie disposera d'un outil de formation adapté aux attentes des enseignants et permettant de mieux répondre aux besoins des élèves pour réussir leur construction langagière. » (p. 18)

Un nouveau dispositif : TFLR, dispositif remède miracle aux maux (et aux mots) des enseignants et des élèves. Le document de présentation de TFLR, daté de 2005, n'est pourtant pas très encourageant. Il met en évidence « des difficultés dans la mise en œuvre ». Les nombreux enseignants avec lesquels j'ai eu l'occasion d'en discuter soit, n'ont aucune connaissance de ce dispositif, soit, en ont connaissance mais le disent non opérationnel et n'envisagent pas d'y avoir recours. Constitué d'un dispositif de formation à distance, et reposant sur le principe du volontariat et l'auto-formation, il est présenté comme une panacée à tous les problèmes des enseignants, sans que, pour l'heure, des outils aient effectivement été créés et expérimentés dans les classes, sans qu'un dispositif de formation des conseillers pédagogiques ait été mis en place. En outre, l'aspect linguistique y est totalement séparé de l'aspect culturel. OPA d'un laboratoire universitaire sur un domaine de recherche ? Naïveté de la hiérarchie académique qui pense pouvoir résoudre les problèmes posés par le volontariat et l'auto formation ? Manière de noyer le poisson ?

Malheureusement, derrière tout cela, il y a des enfants dont certains sont en échec scolaires. L'enjeu ici, n'est pas politique. Il ne s'agit pas de valoriser un laboratoire ou un autre, une école de pensée ou une autre. Il n'y a pas, dans mon propos, de discours qui serait politiquement "coloré" dans un sens ou dans l'autre. Ce qui m'importe, ce sont des enfants en souffrance, des enfants dont certains sont en échec scolaire et ne demandent qu'à réussir, pourvu qu'on leur en donne les moyens.

2. CONTEXTUALISER L'ENSEIGNEMENT

2.1. Autre carnet de terrain : Rivière des galets, 1991.

Flash back

Fraîchement diplômée du titre de maître formateur, j'ai été, à ma demande, nommée cette année là institutrice en Cours Préparatoire dans le village de La Rivière des Galets, dans l'ouest de l'île. Nous sommes dans une ZEP. L'école, comme le quartier lui-même, a mauvaise réputation. Chaque année, sur les vingt cinq élèves inscrits en Cours Préparatoire, huit à dix enfants redoublent.

Première constatation : mes élèves sont majoritairement créolophones.

Seconde constatation : les supports utilisés, comme les référents, sont francophones et totalement décontextualisés au regard du vécu des enfants.

Avec l'aide de Ginette Ramassamy, qui est linguiste et intervient dans les classes comme médiatrice culturelle dans le cadre du groupe Apprentissage du Français en Milieu Créolophone, nous décidons de tenter de changer les choses. Diverses recherche-actions sont déjà en cours dans l'école, menées en partenariat entre le rectorat et la mairie du Port.

Ici, le fait de donner certaines consignes en créole et en français ne me fait pas passer pour une extra-terrestre ou pour une dangereuse gauchiste, ce qui n'est pas le cas partout à l'époque... et même de manière nettement plus récente. La prise en compte de la langue maternelle des enfants est un choix pédagogique d'équipe, régulièrement discuté et analysé en concertation. Une formation linguistique de base des enseignants est prévue, formation qui doit être suivie de modules complémentaires.

Les enseignants sont tous, ou presque, politiquement engagés en faveur de la promotion de la langue créole ou militants culturels.

J'émet l'hypothèse selon laquelle la prise en compte de la langue et de la culture des enfants va favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'effectuer un lien entre l'oral et l'écrit, de donner un sens aux énoncés lus, ce qui n'est pas évident lorsqu'on travaille avec une méthode de lecture comme celles généralement employées au cours préparatoire, méthodes mises au point pour des élèves métropolitains et dont les référents sont fréquemment inconnus des petits réunionnais.

Est-il possible d'apprendre à lire à des enfants à partir de manuels qui font référence à des éléments inexistant à La Réunion, et qui donc, ne peuvent éveiller aucune image mentale ?

Avec Ginette Ramassamy, nous choisissons de nous affranchir des manuels et nous mettons en place un projet pédagogique global, langue et culture. Le travail sur la langue se fait essentiellement au travers de phases de communication libre, de réflexion sur le code linguistique utilisé et sur les énoncés produits¹⁴. Le cadre général est celui de l'exploitation pédagogique de la culture des élèves. A l'époque, leur vécu est marqué, à La Rivière des Galets, par la culture du piment qui se fait en bordure de la route qui mène à Saint-Paul (les terrains agricoles ont été remplacés, depuis la fin des années 1990, par le stock d'un grand concessionnaire automobile). Magnétophone à la main, les enfants se transforment en petits ethnologues et partent enregistrer, dans les champs, leurs pères, leurs mères, leurs grands-parents... Ces enregistrements sont retranscrits, discutés (de quoi s'agit-il, quelle est la langue employée ?), utilisés comme textes de lecture, enrichis d'autres petits textes. Les parents, dont certains n'ont pourtant, de l'école, que de mauvais souvenirs, s'impliquent dans le projet, investissent l'école, racontent des histoires, aident à la fabrication de bonbons piments pour la fête des pères... En fin d'année, dans la classe, sur vingt-sept, seuls deux élèves redoublent le CP. Deux de trop, sans doute... Mes collègues, dans les classes engagées dans les recherche-actions mettent en place d'autres projets qui sont, eux aussi, largement profitables aux enfants.

2.2. Et après ?

Rien. Le néant. Malgré les résultats de cette expérimentation pédagogique, et ceux, au moins aussi encourageants, obtenus par les collègues les années ultérieures, car la recherche pédagogique a été poursuivie, il n'y a eu ni diffusion des résultats de l'expérimentation, ni élargissement des expériences pédagogiques à d'autres secteurs de l'île, ni même reconnaissance du travail effectué par les enseignants.

La réussite des élèves réunionnais était et demeure considérée, dès lors que sont abordés la question de la langue et plus encore de l'existence d'une culture réunionnaise comme un problème non pédagogique, mais politique.

3. RETOUR SUR L'HISTOIRE, ET SUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION À LA RÉUNION

L'histoire de l'île, et plus particulièrement l'histoire de l'éducation à La Réunion, nous donnent quelques indices de compréhension du contexte et de la raison de cette non prise en compte.

La population réunionnaise s'est formée à partir d'une pluralité de peuples. Dans ce contexte fait de rapports de force entre maîtres et esclaves, l'école a d'abord été l'affaire des Blancs, des classes sociales favorisées. Prudhomme, dans son *Histoire religieuse de La Réunion* (1984), détaille le contenu des programmes scolaires dans les écoles paroissiales de la fin du XIX^{ème} siècle : en 1867, on y apprend l'anglais, le dessin, la musique, l'escrime. Hors l'instruction religieuse, la priorité est donnée aux qualités oratoires et littéraires des élèves (1984 : 189). Le modèle de référence est européen et aucune allusion à une quelconque forme de créolité n'est pensable. La culture créole est alors assimilée au Noir, à l'esclave, et de ce fait, elle est niée, cachée. Peu à peu, à partir du début du XX^{ème} siècle, l'école de la République s'implante, se démocratise et s'ouvre aux enfants des engagés et des descendants d'esclaves. Mais son rôle est avant tout de l'ordre de "l'œuvre civilisatrice". Elle a alors, comme le montrent Ariès (1973) puis plus récemment Bancel, Blanchard et Vergès (2003) pour fonction de former chacun des élèves selon un modèle préétabli. En inculquant à chaque enfant les principes de la République, l'école en fait de bons citoyens, leur donne l'illusion de pouvoir s'élever au-dessus de leur condition, de leur couleur, de leur créolité. Le tout passe, bien entendu, par l'adoption de la « culture cible », de ses codes, de ses référents culturels, par la maîtrise du français et l'abandon de la langue et de la culture créoles qui deviennent synonymes de vulgarité, d'esclavage, alors que le français s'affirme comme la langue noble, langue de la Culture, de l'école, de l'accès à la liberté. Zobel le décrit, du reste, fort bien à propos des Antilles dans *La rue Case nègres*.

En contexte scolaire, bien souvent, la notion même de culture créole pose problème. Les enseignants ont souvent tendance à la rejeter d'emblée considérant qu'il s'agit de pratiques « honteuses » ou « dont il ne faut pas parler à l'école », de « pratiques de sauvages, d'obscurantisme », ces termes ayant été prononcés, lors de formations, par des enseignants d'origine réunionnaise. Et si les représentations associées à la langue créole semblent en voie d'évolution, notamment grâce aux expériences pédagogiques conduites sur le terrain¹⁵, de nombreux enseignants avouent toujours avoir honte de leur propre culture, la rejeter, la considérer comme inférieure au modèle métropolitain. Certains sont même étonnés qu'elle puisse avoir droit de cité en contexte scolaire. Pour bon nombre de maîtres, le modèle métropolitain reste le seul susceptible d'être enseigné et transmis aux élèves, et ce même si les enseignants sont conscients de l'écart entre les référents culturels proposés dans les manuels scolaires et ceux intégrés par les enfants¹⁶. En effet, bien qu'ils soient conscients d'un décalage fréquent entre les pratiques éducatives ou les référents proposés et le vécu réel des élèves, nombreux sont ceux qui insistent sur l'importance de l'apprentissage exclusif de la culture française vecteur, à leurs yeux, de réussite scolaire et de promotion sociale.

Camilleri (1985 : 15) explique l'origine de ces attitudes et conduites pédagogiques par l'illusion qu'avaient jadis les maîtres de pouvoir ainsi donner une chance à chaque enfant. « C'est en ne tenant aucun compte de leurs "origines" que bien des maîtres de l'école républicaine française avaient à l'honneur de mettre leurs élèves dans des conditions "d'égalité devant le savoir" ». Cette ignorance volontaire de son origine ethnique ou culturelle devait permettre à l'enfant de se glisser dans le "moule éducatif" qui lui était destiné. Et pourtant...

Cette ignorance du vécu familial des enfants, des conditions dans lesquelles s'effectue leur première socialisation peut avoir des conséquences importantes sur la manière dont ils sont considérés par leurs enseignants. Un exemple est susceptible d'illustrer ce propos : il s'appuiera sur une enquête¹⁷ conduite à La Réunion il y a quelques années par un groupe d'orthophonistes : cette enquête, appuyée par le rectorat et menée par un groupe d'orthophonistes, visait à évaluer les compétences langagières d'élèves de moyenne / grande section de maternelle, soit des enfants âgés de quatre ans en moyenne. Les résultats de l'enquête, analysés au regard de grilles d'analyse linguistique prévues pour la métropole, laissent apparaître un déficit langagier chez les enfants réunionnais qui sont jugés moins « avancés » du point de vue de la maîtrise de la langue (française évidemment) que leurs camarades métropolitains, l'hypothèse étant que l'écart de performance est lié à l'emploi du créole dans les familles. Outre l'inadaptation évidente des critères d'analyse français au contexte créole, cette étude met au jour une méconnaissance évidente de données pourtant fondamentales pour la compréhension du développement des enfants réunionnais. En effet, si en France, la première socialisation des enfants est marquée par l'importance accordée au développement psychologique et langagier (il suffit pour s'en convaincre d'observer les très nombreux stimuli – jouets, peluches,

livres destinés aux tout-petits – présents dans les chambres d'enfants ou dans les rayons des grands magasins), à La Réunion, la survie de l'enfant et la priorité accordée à la maîtrise de la marche demeurent. Ce comportement parental s'explique certainement en partie par l'évolution relativement récente du contexte sanitaire et social de l'île (Lopez, 1995). En effet, en France métropolitaine et depuis de longues années (comme le montrent également les travaux de B. Bril¹⁸), la survie de l'enfant ne pose plus problème, les parents ont le loisir de favoriser les activités ludiques et d'éveil sensori-moteur. À La Réunion, par contre, jusqu'aux années 1950, la survie de tout nouveau-né était problématique. Les anciens gardent toujours en mémoire les décès en bas-âge, la douleur associée à la perte d'un enfant. Nombreux sont les témoignages qui font état de la disparition précoce, au sein d'une même fratrie, d'un, de deux, de trois enfants voire davantage encore. Cette fragilité du nouveau-né explique sans doute les très nombreuses représentations et conduites associées à sa survie. Elle était garantie, disent les aînés, lorsqu'il marchait et avait percé ses premières dents.

Équivalentes à celles jadis présentes dans l'Hexagone (Loux, 1978) ou en d'autres endroits de la planète comme en Inde (Mazars, 1997), à Madagascar (Ravololomanga, 1992) ou en Asie du sud-est (Koubi, Massard-Vincent eds., 1995), les différentes traditions associées à la néoténie du tout-petit justifient également l'ensemble extrêmement important de pratiques familiales visant à favoriser son développement moteur (Bonnet, Pourchez eds., 2007) : massages des membres dès la naissance, bains dans diverses décoctions, enfouissement des jambes de l'enfant dans le sable chaud afin de le « durcir », de lui « chauffer les membres », pèlerinages ou actes d'ordres symboliques conduits dans le même but (comme par exemple le fait d'aller, par trois fois, plonger les jambes de l'enfant dans l'eau du canal de la Vierge Noire¹⁹). Et si, en un demi siècle, le contexte sanitaire et social de l'île s'est trouvé profondément bouleversé, les représentations demeurent (Pourchez, 2001). C'est toujours bien la survie de l'enfant, son développement moteur, qui sont favorisés et encouragés par les familles. Le développement langagier est, pour la quasi-totalité des mères interrogées, considéré comme important mais secondaire au regard de l'aspect fondamental de la maîtrise de la marche. Ce sont certainement en grande partie ces différences, présentes dans les « ethnothéories du développement de l'enfant » (Stork, 1993), qui expliquent les résultats obtenus par les orthophonistes.

Comme l'a écrit Pierre Erny dès le début des années 1970²⁰, négliger de s'intéresser, dans ce type d'enquête, au vécu et à la première socialisation de la population de référence (ici des élèves âgés de quatre ans en moyenne) revient soit à obtenir des résultats faussés (par une mauvaise mise en place du protocole de recherche), soit à ne pouvoir interpréter correctement les résultats obtenus. Cette méconnaissance (ou ce manque de prise de conscience) des conditions de la première socialisation des enfants amène les enseignants à émettre divers jugements de valeurs à l'égard de leurs élèves. Ceux-ci sont en permanence comparés à une population de référence de Français de métropole alors que les conduites favorisées par les familles dans une culture sont différentes de celles encouragées dans l'autre. Les résultats des enfants sont alors obligatoirement différents les uns des autres. Ici des élèves débrouillards, possédant un bon niveau de développement moteur mais un développement langagier relativement limité, là des enfants dont le développement moteur est moindre mais le développement langagier plus important. Enfin, il serait sans doute souhaitable (et l'expression est faible) que des élèves créolophones soient évalués au regard de leurs compétences dans leur langue maternelle et non selon des performances fournies dans une langue seconde.

Cependant, cette connaissance de l'enfant ne peut s'envisager que s'il y a reconnaissance, ce qui sous entend également la prise de conscience, par les enseignants, de la présence d'une culture créole spécifique. Cette prise de conscience s'avère complexe, à la fois pour les enseignants métropolitains qui, lors de leur arrivée dans l'île, ne sont ni formés, ni informés des spécificités linguistiques et culturelles de leurs élèves, mais également pour leurs collègues d'origine réunionnaise chez qui, souvent, les liens transgénérationnels ont été rompus. En effet, la rupture d'avec le modèle d'éducation traditionnel, le passage par l'école de la République d'un nombre de plus en plus grand d'enfants a provoqué des nombreuses lésions au sein des structures familiales.

Différentes personnes, issues de toutes les couches de la population, racontent que lors de leur enfance, peu d'enfants à la peau noire accédaient au collège ou au lycée. De manière similaire à ce que rapporte Jakez-Hélias (1975) à propos de la langue bretonne, toute utilisation du créole ou allusion scolaire à des pratiques culturelles locales était sévèrement réprimée : bouche lavée au savon de Marseille afin « de laver les gros mots », enfants agenouillés au soleil sur du gros sel ou des graines de filaos, coups de *chabouk* (nerf de bœuf)... Rappelant, comme l'a notamment rapporté Fioux (1999), les punitions jadis en usage dans les écoles bretonnes. En effet, la panoplie des châtiments était pour le moins étendue... Jusqu'à une date récente, la seule culture mise en valeur par le système éducatif réunionnais était celle importée de France, comme si La Réunion ne possédait ni langue, ni contexte spécifique susceptibles d'être prises en compte dans les enseignements.

La culture créole a toujours été dévalorisée, sinon niée, du fait du rapport de force existant entre le modèle dominant européen, modèle du Blanc, du maître, et la culture créole, héritée de l'esclave, du Noir, dominée, souvent reléguée (qu'il s'agisse de la langue créole ou des usages culturels) au rang de folklore, voire de superstitions. Ce déséquilibre s'accroît encore quand, après la départementalisation de 1946, la présence métropolitaine se

renforce. De plus en plus de *zorey* (métropolitains) s'installent dans l'île, généralement affectés à des emplois d'encadrement du secteur tertiaire (éducation, fonction territoriale).

Dans ce contexte, seule la culture européenne est valorisée. A l'école, où les enfants apprennent il n'y a pas si longtemps que nos ancêtres sont les Gaulois, ces mêmes élèves résolvent toujours des problèmes de mathématiques leur parlant du TGV, quand il ne s'agit pas d'une leçon sur la cerise...²¹

4. RETOUR AU TERRAIN : LE TAMPON, ÉCOLE ARISTIDE BRIAND, 2007

La classe concernée ici est un CM1 de l'école Aristide Briand, école située au Tampon, dans les Hauts du sud de l'île. Les enfants sont de milieu social assez mélangé : enfants d'enseignants, d'agriculteurs, de parents au chômage...

Les résultats de la classe sont plutôt bons sauf pour un petit groupe de quatre garçons qui peine à se maintenir au niveau des autres élèves.

Je propose à l'institutrice de la classe de m'accompagner dans un projet du Musée de l'Homme intitulé « Les enfants du monde dessinent leur nature ». Il s'agit d'initier une collaboration entre une classe et un chercheur afin de recueillir les savoirs des enfants, de leur demander de dessiner leur nature, la manière dont ils la perçoivent. Je propose également à l'enseignante d'organiser son projet de classe autour de la thématique des savoirs des enfants liés à la nature. L'adhésion des enfants est immédiate. Le projet correspond à des transmissions familiales, leur permet de mobiliser leurs connaissances extra scolaires, celles qui, généralement, ne sont pas prises en compte. Ils commencent à collecter divers échantillons de végétaux, de plantes médicinales utilisées en milieu familial. Une rencontre est organisée avec des tisaneuses et les enfants se transforment en journalistes scientifiques. Les entretiens sont transcrits et exploités en classe. L'enseignement s'appuie sur les référents culturels des enfants. La maîtresse, de son côté, enrichit les travaux d'apports de textes, d'ouvertures vers d'autres champs disciplinaires. Surprise de l'enseignante, ceux qui s'impliquent le plus et dont les résultats sont les plus spectaculaires sont le groupe des quatre élèves en difficultés scolaires. Le fait de contextualiser l'enseignement, de partir de leur vécu, les motive et donne un sens à leurs apprentissages.

Le projet du Musée de l'Homme était motivé par la préparation d'une exposition, basée sur les productions d'enfants issus de dix-huit cultures différentes. Avec l'enseignante de la classe, nous parvenons à organiser un voyage à Paris afin que les élèves puissent rencontrer les concepteurs de l'exposition, apprendre ce qu'est la recherche, découvrir les métiers du musée... Les enfants prennent l'avion, beaucoup d'entre eux pour la première fois, et partent à Paris participer à des ateliers au Musée de l'Homme. Les chercheurs du Museum jouent le jeu et viennent présenter leurs recherches aux enfants, s'entretenir avec eux...

Dans ce projet, le dialogue élèves/chercheurs a été particulièrement riche. Du point de vue des enfants, il leur a fait prendre conscience de l'importance de leurs savoirs, de la valeur des transmissions intergénérationnelles, il a permis de valoriser les élèves dits en grandes difficultés scolaires. La collaboration a éveillé leur curiosité, leur a donné le goût d'apprendre et de comprendre. Du point de vue des chercheurs, le dialogue a remis en cause certains préjugés sur le manque de transmissions intergénérationnelles au sein des familles. A Paris, lors du voyage d'études, alors que les chercheurs s'attendaient, de leur part, à une relative passivité, les enfants ont surpris les chercheurs du Museum par la pertinence de leurs questions, par les recherches qu'ils avaient spontanément entreprises (sur la vie des enfants au Kirghistan –que beaucoup savaient situer sur la carte !, sur la vie des enfants au Sénégal...).

A l'issue de ce projet, les quatre élèves en difficultés ont pu intégrer un CM2 et suivent actuellement une scolarité normale en classe de 6^{ème}.

L'exposition s'étant tenue à Paris, une exposition délocalisée a été organisée à La Réunion, à la médiathèque du Tampon pour les enfants et leurs familles.

L'importance et l'intérêt d'une contextualisation de l'enseignement ne semblent plus à démontrer. Et pourtant... Encore faut-il que le contexte lui-même soit reconnu, que soient reconnues la langue et la culture des enfants.

5. LE DISCOURS INSTITUTIONNEL

5.1. Séquence frisson

Le site internet de l'académie de La Réunion, dans le dossier intitulé Histoire et patrimoine présente la culture réunionnaise de la manière suivante (uniquement la culture car là, c'est la langue créole qui n'apparaît pas...) :

« La culture réunionnaise se manifeste à travers divers moments festifs. Chaque groupe apporte son lot de fêtes et pratiques religieuses dans le plus grand respect de l'autre. Ainsi, La Réunion fête le nouvel an Tamoul, le nouvel an chinois, l'Aïd-el-Kébir ou encore le 20 décembre, fête de l'abolition de l'esclavage...

La cuisine réunionnaise reflète toutes ces influences. Le plat traditionnel de La Réunion est le cari : il s'agit d'une viande ou d'un poisson en sauce, accompagné de riz, de « brèdes » (feuilles et pousses de légumes), de « grains » (lentilles, pois du Cap...) et de rougail (sauce au piment). Pour l'apéritif, des samoussas (petits pâtés, à la viande, au poisson ou aux légumes, frits) ainsi que des « bouchons » (boulettes de viande cuites à la vapeur) vous seront

servis accompagnés d'un rhum « Charrette » ou d'une bière «Dodo», boissons locales généralement préférées au vin. Fruit du creuset culturel, la cuisine réunionnaise est diverse et variée : les plats chinois et indiens sont très courants, comme, dans une moindre mesure, la cuisine malgache ou comorienne. Les nombreux marchés regorgent de fruits et légumes aux couleurs et formes surprenantes²² »

La culture réunionnaise ne se manifesterait-elle qu'à travers « divers moments festifs » ? Le terme employé, manifester, implique une non permanence, une réalité ou une visibilité épisodique et non la présence d'une culture construite par trois siècles de présence commune, en un même lieu, d'individus qui ont généré un peuple, une langue, des traditions spécifiques.

De plus, si culture il y a, ce qui ne semble pas évident du tout à la lecture du premier paragraphe du texte, peut-elle être réduite à la cuisine ? N'existe-t-il pas des traditions orales, des contes, une littérature, des traditions particulières dans le domaine des représentations du corps, de l'éducation, du rapport à la nature, des techniques, des représentations de la parenté, des ethnothéories spécifiques du développement de l'enfant²³ ? Comment contextualiser l'enseignement si l'institution elle-même ne reconnaît pas le contexte ?

5.2. Retour vers le futur...

À La Réunion, le chantier de la contextualisation de l'enseignement reste à ouvrir et cette avancée, indispensable à la réussite scolaire de nombreux élèves, ne pourra s'envisager que lorsque la culture réunionnaise sera reconnue et prise en compte par les institutions, que lorsque La Réunion cessera de n'être considérée que comme un département français comme les autres possédant, tout au plus, une cuisine originale et des légumes aux formes étranges. Les quelques classes bilingues "expérimentales" ne peuvent répondre aux problèmes posés par l'eurocentrisme des manuels, par le décalage présent entre la vie des élèves et les contenus des ouvrages scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Editions du Seuil.
- Bancel, N., Blanchard, P., Vergès, F. (2003). *La République coloniale*. Paris : Albin Michel.
- Barassin, J. (1989). *La vie quotidienne des colons de l'île Bourbon à la fin du règne de Louis XIV 1700- 1715*. St Denis : Académie de la Réunion.
- Barley, N. (1988). *L'anthropologie n'est pas un sport dangereux*. Paris : Payot.
- Bonnet, D., Pourchez, L. (eds.) (2007). *Du soin au rite dans l'enfance*. Ouvrage + DVD vidéo. Paris : ERES / IRD.
- Bril, B. et Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ?* Paris : PUF.
- Bril, B. et Zack, M. (1989). Ethnotheories of Development and Education : A view from Different Cultures. *European Journal of Psychology of Education*, 4(2), 307-318.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : UNESCO- Delachaux et Niestlé.
- Chamoiseau, P. (1994). *Chemin d'école*. Paris : Gallimard.
- D'Ans, A. M. (2008). C'était en Haïti, au temps de Baby Doc. *Etudes Créoles*, 1-2, 9-14.
- Emy, P. (1968). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Emy, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- Emy, P. (1991). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Emy, P. (2002). *L'école coloniale au Rwanda*. Paris : L'Harmattan.
- Fioux, P. (1999). *L'école à l'île de La Réunion entre les deux guerres*. Paris : Karthala.
- Jakez Helias, P. (1975). *Le cheval d'orgueil*. Paris : Plon.
- Koubi, J. et Massard-Vincent, J. (eds.) (1995). *Enfants et sociétés d'Asie du sud-est*. Paris : L'Harmattan.
- Lopez, A. (1995). La population réunionnaise : histoire d'une transition démographique. *Expressions*, 7, 27-46.
- Loux, F. (1978). *Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle*. Paris : Flammarion.
- Lucrèce, A. (1981). *Civilisés et évergumènes*. Paris : L'Harmattan.
- Mazars, G. (1997). Les maladies infantiles dans l'Inde ancienne. In F. Blanchon (ed.), *Enfances* (pp.255-266). Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Pourchez, L. (2001). La réinterprétation des apports de la biomédecine dans le domaine de la naissance et de la petite enfance. In *Santé, société et cultures à La Réunion* (pp.75-90). Paris : Karthala Editions.
- Pourchez, L. (2002). *Grossesse, naissance et petite enfance en société créole*. Paris : Karthala.
- Pourchez, L. (2008). Mythes et réalités de la prise en compte de la langue et de la culture réunionnaise à La Réunion : 20 ans d'observations anthropologiques sauvages. *Etudes Créoles*, 1 - 2, 105-130.
- Pourchez, L. (2009). *Les savoirs des femmes des Mascareignes, conduites thérapeutiques et rapport à la nature*. Paris : UNESCO (sous presse).
- Prudhomme, C. (1984). *Histoire religieuse de La Réunion*. Paris : Karthala.

- Stork, H. (ed.) (1993). *Les rituels du coucher de l'enfant, variations culturelles*. Paris : ESF.
- Vingré, P. (2006). « Les coûts de l'observation. De la participation à l'enquête dans une institution fermée », *ethnographiques.org*, 11 - octobre 2006 [en ligne].
Permalink : <http://www.ethnographiques.org/2006/Vingre.html>
- Ravololomanga, B. (1992). *Etre femme et mère à Madagascar*. Paris : L'Harmattan.
- Zobel, J. (1950). *La rue Case Nègres*. Paris : Présence africaine.

NOTES

1. Pour une question de confidentialité, seuls le niveau de classe et la situation rapportée sont réels.
2. Avis au lecteur : cet article, qui s'inscrit dans le courant de l'anthropologie qui est celui de l'anthropologie des institutions est le résultat d'une étude scientifique et contient une analyse issue d'observations ethnographiques menées sur plus de vingt années. Il ne s'agit en aucun cas d'attaquer l'institution qui m'a rémunérée depuis plus de vingt huit ans mais bien de tenter, en présentant des faits et en les analysant, d'apporter une modeste contribution au développement des Langues et Cultures Régionales. J'ai tenté, autant que possible, et quand cela me semblait nécessaire, de préserver l'anonymat des personnes concernées. « La liberté d'expression, dans la mesure où elle ne fait que constater et analyser, sans esprit de nuisance envers quiconque, sera légitime ».
3. Voir, notamment, Pourchez, 2002, 2009 ; Bonnet, Pourchez, 2007.
4. Mais Paul Vingré en a, lui aussi, fait la douloureuse expérience dans un autre contexte institutionnel (2006).
5. Ces deux années d'expériences aussi diverses qu'enrichissantes sont à paraître sous les titres respectifs de *Une ethnologue au rectorat* et *Une ethnologue à la maternelle*.
6. Après une première affectation en école maternelle, j'ai été, début octobre 2008, grâce à l'intervention d'un IEN, affectée, de manière provisoire, à un poste de CLIN (classe d'initiation), afin de prendre en charge les élèves non francophones majoritairement originaires de l'Archipel des Comores (les petits réunionnais créolophones n'étant pas prévus dans ce dispositif).
7. Cari de volaille. Plat traditionnel réunionnais composé de viande, d'oignons, d'ail, d'épices et de curcuma.
8. Il est d'usage, à La Réunion, de distinguer les Bas, qui comprend la frange littorale et plutôt urbaine, des Hauts, traditionnellement plus ruraux. Même si, sous la pression démographique et foncière, cette distinction a tendance à s'estomper, elle est toujours en partie réelle.
9. Lire à ce sujet, Pourchez, 2008.
10. « C'est le bonhomme, là, à Madagascar ! »
11. En référence à un humoriste local qui expliquait que certains commerçants, connaissant l'attrait exercé par la Métropole auprès de certains, avaient, afin de mieux vendre leurs produits, ajouté sur leur étalage à côté de l'inscription « Goyave de Chine »... de France.
12. Je tiens à préciser ici que je ne critique aucunement l'action des enseignants habilités ou en poste dans les classes bilingues. La plupart du temps enseignants chevronnés ou militants de longue date, ils fournissent un travail considérable, ingrat et insuffisamment valorisé.
13. http://pole-pedagogique.ac-reunion.fr/IMG/pdf/Projet_TFL.pdf
14. Ce projet pédagogique a été en 1993, à l'origine du mémoire rédigé à l'occasion de ma licence de sciences de l'éducation : *Approche systémique du comportement langagier bilingue d'enfants réunionnais en situation scolaire par le choix d'un code linguistique et le contenu du discours*.
15. Voir ici les actions conduites depuis plus de quinze ans à La Rivière des Galets par Ginette Ramassamy (voir G. Ramassamy, 1985).
16. Il est, du reste, tout à fait possible de se demander si l'écart résiduel présent, malgré tous les efforts des enseignants pour mettre en place diverses techniques d'enseignement, entre les résultats de l'évaluation CE2 conduites à La Réunion et en Métropole n'est pas, justement, en partie lié à cette différence de référents culturels.
17. Malheureusement non référencée et non publiée.
18. Voir notamment B. Bril et H. Lehalle, 1988.
19. Site sacré situé au nord-est de l'île, lire à ce sujet, Pourchez, 2000.
20. Lire notamment Erny, 1991.
21. Fruit inexistant à La Réunion. Voir à ce sujet le n° 237 des *Cahiers Pédagogiques* (1997) consacré à l'école dans les DOM-TOM et notamment l'article de Chatillon qui traite du contexte post-colonial de l'éducation à La Réunion.
22. <http://www.ac-reunion.fr/academie/academie-de-la-reunion/histoire-run/culture-reunion.html>
23. Lire à ce sujet, Pourchez, 2002.