



HAL
open science

La pratique artistique des cultures urbaines comme vecteur du développement des compétences plurilingues et interculturelles en Français Langue de Scolarisation. “ La glottophobie en question ”

Katelin Butcher

► **To cite this version:**

Katelin Butcher. La pratique artistique des cultures urbaines comme vecteur du développement des compétences plurilingues et interculturelles en Français Langue de Scolarisation. “ La glottophobie en question ”. Multidimensionnalité, transdisciplinarité : à la croisée des approches en Sciences du langage 2020, École Doctorale 268 “ Langage et langues ”; Université Sorbonne Nouvelle, Jun 2020, Paris, France. hal-03701437

HAL Id: hal-03701437

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03701437v1>

Submitted on 22 Jun 2022

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.

La pratique artistique des cultures urbaines comme vecteur du développement des compétences plurilingues et interculturelles en Français Langue de Scolarisation.

« La glottophobie en question »

Katelin BUTCHER

CRREF (EA-4538), Université des Antilles

katelin.butcher@etu.univ-antilles.fr

katelinbutcher@gmail.com

RESUME

Cette communication se propose de discuter la prise en compte des langues et des cultures des élèves issues de l'immigration ainsi que de la culture martiniquaise et de la langue vivante régionale créole à travers des pratiques pédagogiques mobilisant la créativité dans l'enseignement du Français Langue de Scolarisation en contexte scolaire martiniquais. Il est question tout d'abord d'enquêter sur la glottophobie au collège pour ensuite mettre en place un projet pédagogique créatif répondant aux problématiques soulevées par les élèves enquêtés. Il s'agit d'explorer la possibilité d'un recours, d'une part, aux langues de première socialisation des élèves issues de l'immigration et aux langues en présence en Martinique, et d'autre part, à des approches relevant de la créativité et plus spécifiquement les cultures urbaines, dans le processus d'enseignement-apprentissage du Français Langue de Scolarisation à l'école.

***Mots-clés :** compétences interculturelles – compétences plurilingues – cultures urbaines – discriminations – élèves issues de l'immigration – Français Langue de Scolarisation – glottophobie – pratiques artistiques*

ABSTRACT

This paper aims to discuss how to value immigrant students' languages and cultures as well as Martinican culture and language (creole) through pedagogical practices that mobilize creativity in the teaching of French as the educational language in the Martinican school context. First of all, the glottophobia that exists in Martinican middle schools will be investigated in order to put a creative pedagogical project into place that responds to the issues raised by the middle school students surveyed. The aim is to explore the possibility of using, on the one hand, the languages of first socialization of students from immigrant backgrounds and the languages spoken in Martinique, and on the other hand, the creative approaches and more specifically the artistic practices of Hip hop culture, in the teaching and learning of French at school.

Key words: *artistic practices – discriminations – glottophobia – hip hop culture – immigrant students – intercultural skills – French as the educational language – multilingual skills*

1. INTRODUCTION

Depuis plusieurs siècles, la langue française est pour certains en danger et en péril. Il se dit par exemple que, « [s]a valeur, sa force, sa beauté et son intégrité est sans cesse assailli, sapé, miné, par inculture, par inconscience, par jeu, par bêtise. » (Maillet, 2014 : 11). La langue française serait une victime que l'on devrait défendre, préserver et sauver. Elle serait encore pour d'autres une langue supérieure, difficile et belle. La critique est bien de ne considérer la langue française comme la propriété de la France comme « une langue unifiée, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages, exempt de variation, de mélanges, d'hétérogénéité » (Arditty et Blanchet, 2008 : s. p.). Selon la même idéologie, le ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, a énoncé en novembre 2017, qu'« [i]l y a une seule langue française, une seule grammaire, une seule République¹ ». La langue française est, ici, associée et amalgamée à l'identité nationale.

Qu'est-ce qu'une langue sans ses locuteurs et locutrices ? Quel français doit-on défendre ? De qui devrait-on le protéger ? Jean Maillet (2014) affirme que « ses plus farouches détracteurs sont ses locuteurs eux-mêmes » (*op. cit.*).

Cette attitude qui possède, défend et souhaite sauver la langue française représente une « sacralisation » de la langue, qui, expliqué par Philippe Blanchet (2016), « établit une conviction de type religieux : une croyance donc, avec ses totems et ses tabous, ses dogmes et ses interdits, qu'on ne peut que respecter » (p. 53). En outre, selon Pierre Bourdieu et Luc Boltanski (1975), ce genre d'attitude évoque un « fétichisme de la langue » (p. 8). Cette posture montre la glottophilie à savoir « l'investissement affectif survalorisant certaine(s) variété(s) linguistique(s) » (Blanchet, 2013 : 32). La glottophilie représente une idéologie linguistique hégémonique et perpétue l'idée qu'il y a un et seulement un bon usage de la langue française. Ne pas maîtriser ce français standard et normé conduit souvent à avoir honte ou à devoir s'excuser.

Pourtant, la langue française n'est pas un objet à protéger, mais un organisme vivant qui évolue avec et grâce à ces locuteurs et locutrices. Ses locuteurs et locutrices sont extrêmement diversifié-es : de la Picardie à la Provence en passant par la Belgique et le Québec, ils et elles sont créolophones, anglophones, ils et elles parlent arabe ou grec. Cette diversité est une richesse pour la langue française et non un danger.

Quand on parle d'idéologie linguistique hégémonique, de hiérarchisation des langues, d'impérialisme linguistique, on parle également des discriminations linguistiques et surtout de linguicisme, un terme inventé par Tove Skutnabb-Kangas (1988) en 1986 qui se définit comme des : « ideologies, structures

¹ BLANQUER, J.-M. [@jmblanquer]. (2017, 15 novembre). *Il y a une seule langue française, une seule grammaire, une seule République.* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/jmblanquer/status/930813255211208707?lang=en>

and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language² ». De là, le terme *glottophobie* est né sous la plume de Blanchet (2016) et pensé comme : « le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) » (p. 45). Selon l'auteur, le terme *glottophobie* est préférable à celui de *linguicisme* et à la *discrimination linguistique* parce qu'elle réinsère « les discriminations linguistiques dans l'ensemble des discriminations portant sur des personnes au lieu de les restreindre à des discriminations portant sur des langues » (Blanchet, 2013 : 30). Par conséquent, la *glottophobie* décrit les discriminations vécues par les personnes parlant une (des) certaine(s) langue(s) d'une certaine manière et non la discrimination entre les langues elles-mêmes. Le jugement, la stigmatisation, le stéréotype seraient, ici, discriminatoires pour la personne et non pour les langues.

En 2018, Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc-Conan ont publié un livre intitulé *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche* est composé de témoignages de *glottophobie*. Nous savons que cette haine langagière existe, mais nous possédons très peu de données pour la quantifier sur le territoire hexagonal et *a fortiori* en Martinique, mon terrain de recherche. De plus, comment se saisir des données produites et combattre ce type de discriminations sur le terrain dans une optique de recherche-action ?

Dans un premier temps, il est nécessaire de mieux comprendre le contexte dans lequel ces types de discrimination se produisent. Dans un second temps, j'utiliserai l'enquête sociolinguistique sur la *glottophobie* qui a l'avantage de permettre un état des lieux quantitatif des situations discriminatoires. Dans un troisième et dernier temps, le projet pédagogique – ainsi que son cadre théorique et sa méthodologie – qui sera mis en place à la suite de l'enquête sociolinguistique, démontrera l'importance de se saisir des données afin de proposer un dispositif visant l'amélioration du vécu des personnes discriminées.

2. CONTEXTUALISATIONS MARTINIQUAISES

Le contexte martiniquais doit être appréhendé sous les angles historique, linguistique et éducatif notamment concernant la formation en FLE/S. Ces derniers permettront de mieux comprendre et envisager la recherche et le projet pédagogique proposés. Antoine Delcroix, Thomas Forissier et Frédéric Anciaux (2013) proposent de concevoir une contextualisation didactique forte comme étant la

²idéologies, structures et pratiques qui sont utilisées pour légitimer, effectuer, réguler et reproduire une division inégale du pouvoir et des ressources (matériel et immatériel) entre des groupes qui sont définis sur la base de la langue [traduction libre].

capacité à « repenser les curricula, les programmes, les manuels, les formations à travers l'ordre et la nature des notions enseignées en fonction des contextes didactiques concernés et de leurs caractéristiques générales » (p. 162).

2.1 Contexte historique

La Martinique est, depuis 2016, une collectivité territoriale unique d'outre-mer, un département depuis 1946 ainsi qu'une région (monodépartementale) depuis 1982 où toutes les lois françaises s'appliquent de plein droit. La France hexagonale et la Martinique ont une histoire commune très complexe. Les premier·es habitant·s de l'île étaient les Arawaks ou les Taïnos, des peuples sédentaires, qui ont été chassé·es par les Caraïbes (aussi appelés Kalinas ou Kalinagos), un peuple nomade et guerrier de l'Amazonie. La première colonisation de l'île commence en septembre 1635 par les Français. Au début, les Caraïbes et les colons européens vivent cordialement, mais l'augmentation du nombre de colons français accroît les tensions. Après plusieurs guerres, c'est en 1658 que les Français battent militairement les Caraïbes.

On trouve déjà, en 1626 et 1654, des indices de la présence d'esclavage. Cependant, avec la culture de la canne à sucre et le début du commerce triangulaire, davantage d'humains sont enlevés de Guinée, d'Angola et du Cap-Vert pour le travail forcé et en Martinique. En 1685, l'Article 44 du Code Noir déclare « les esclaves être meubles ». Les personnes esclavisées³ sont exploitées dans les champs ou les jardins, dans la maison ou comme forgerons, charpentiers, parmi d'autres fonctions. C'est dans l'interaction entre maîtres et esclavisé·es ainsi qu'entre esclavisé·es, qu'on va voir apparaître les prémices de la langue créole.

Les Britanniques ont aussi colonisé et pris le pouvoir sur l'île à plusieurs reprises entre 1762 et 1814, année où la France réaffirme sa domination. Néanmoins, en 1794, cinq ans après la Révolution française, un décret proclame l'abolition de l'esclavage (alors que la Martinique est occupée par les Britanniques) ; Napoléon Bonaparte le rétablira en 1802 avant que la Martinique soit de nouveau française. Étant donné que Joséphine de Beauharnais, l'épouse de Napoléon Bonaparte à l'époque, est née et a grandi en Martinique, un sentiment de trahison s'installent. Tandis que l'esclavage devait être officiellement aboli en Martinique le 4 juin 1848 (la date de l'application du décret de l'abolition du 27 avril 1848), une révolte éclate quelques semaines auparavant et grâce à l'arrestation le 21 mai 1848 de l'esclavisé Romain qui bat le tambour, le 22 mai 1848 aboutit l'abolition de l'esclavage en Martinique (Andrivon-Milton, 2013). Suite à la départementalisation le 19 mai 1946 et la fin de la Deuxième Guerre mondiale, le climat social s'aggrave. À cette période, la départementalisation, qui représente un progrès, n'avance

³ Ce terme décrit les humains qui ont été mis en esclavage et qui ont subi cette condition d'esclave. Ces personnes n'avaient pas une identité permanente d'esclave, elles sont devenues des personnes esclavisées par obligation.

que par petites étapes pendant que la population meurt de malnutrition et la chute de l'industrie sucrière et bananière produit de plus en plus de chômage (Oublié et Rousseau, 2017).

Entre 1962 et 1963, une agence de l'État, appelée BUMIDOM (Bureau pour le développement des migrations dans les départements d'outre-mer), est créée pour « réduire l'excédent démographique des DOM ». Cette agence entièrement administrée par le gouvernement français oblige entre 10 000 et 12 000 habitants des DOM par an à migrer en France hexagonale sans réel accompagnement (Oublié et Rousseau, 2017 : 28). En 2009, une grève générale d'un mois est conduite autour de la critique de la vie chère. La grève paralyse le fonctionnement des établissements scolaires, les transports publics, les stations-service, le tourisme et le commerce. La problématique de la vie chère dans une économie d'importation est en grande partie liée à la présence des békés qui, s'ils ne représentent que 1% de la population, ils contrôlent « 30 % des entreprises de plus de 20 salariés, 52% des terres agricoles, 40% de la grande distribution, 50% du commerce d'importation alimentaire, 90% de l'industrie agro-alimentaire » (Bolzinger, 2009). Les békés ont un grand pouvoir sur les décisions économiques de la Martinique étant donné qu'ils ont des liens très forts avec des politiques et l'administration au pouvoir. De plus, ils sont souvent hommes d'affaires et politique à la fois. Aujourd'hui, il existe des groupes d'activistes qui boycottent et bloquent certains grands commerces possédés par les békés. Ces militant-es revendiquent les réparations liées aux effets sanitaires du chlordécone, aux effets de l'esclavage, de la départementalisation et de la vie chère. Entre juillet et août 2020, de nombreux statuts et symboles de la colonisation ont été déboulonnés par ces activistes et, en décembre 2020, remplacés par des jardinières de permaculture locale.

2.2 Contexte linguistique

Les deux langues majoritairement parlées sur le territoire martiniquais sont le français et le créole martiniquais. Les Martiniquais-es constituent un peuple bilingue de niveaux variés. Dans cette partie sur la situation linguistique très dense de la Martinique, je m'attacherai à présenter, de manière concise, dans une approche écologique (Calvet, 1999), les deux langues principalement parlées, leur lien avec la société, les langues d'immigration ainsi que la relation qu'elles entretiennent.

Tout d'abord, la langue officielle, scolaire, administrative et nationale est le français. La langue française bénéficie d'un statut formel (la langue officielle) en Martinique depuis la Révolution française. Les noms que l'on donne (glossonyme) au français parlé en Martinique sont les suivants : la langue de la République (qui renvoie à la création de l'État-nation) et la langue coloniale.

Le créole martiniquais est une langue régionale avec un statut informel. On lui attribue les noms suivants : patois (Glissant, 1997) ; *fransé janbé*, *fransé banann* (Prudent, 1981 : 31) ; *pawol vié nèg* (quelqu'un qui manque d'éducation, de culture, de savoir-vivre) *pawol an ba bwa* (du bois), *pawol bitako* (de la campagne). Jeanne Wiltord (2011) utilise dans ses écrits les termes « langue des nègres »

et « langue française corrompue », alors que Serge Restog (2012) parle de la langue vivante et régionale ou du créole martiniquais. Ces différentes appellations rappellent la complexité des glossonymes de la langue et renvoient à des anecdotes historiques et identitaires. Tout d'abord, le patois n'est plus utilisé pour nommer une langue (minorée) car il a une connotation péjorative. Ensuite, les dénominations en créole, ainsi que « la langue des nègres », comportent une notion de racisme, de jugement et de généralisation. Ces mots créoles incluent l'histoire pesante de l'esclavage et des représentations négatives des Antillais. Et puis, le qualificatif « corrompue » dans le glossonyme de Wiltord (2011) stipule que le créole est simplement une forme dénaturée et perverse du français, ce qui est complètement erroné étant donné que le créole est une langue en soi issue de plusieurs langues d'immigration et d'histoire (notamment le poitevain, le normand, l'anglais, l'espagnol, certaines langues africaines et la langue des Caraïbes) (Restog, 2012 : 18) et qui se développait à l'époque où la langue française n'était pas encore stable. Enfin, les deux dernières nominations sont davantage des glossonymes, utilisés aujourd'hui, qui font référence à la manière dont la plupart des Martiniquais-es voit la langue.

La population de la Martinique possède en son sein des niveaux très variés de la langue créole. Actuellement, le créole s'apprend soit après le français vers 6 ou 7 ans entre pairs (en dehors du foyer familial, à l'école, etc.), soit en même temps que le français en contexte familial. En revanche, les générations précédentes ont d'autres expériences avec la langue créole. Les locuteurs et locutrices de créole ont des vécus incroyablement variables avec la langue.

Par ailleurs, le créole martiniquais et le français standard cohabitent en Martinique et on se situe dans un contexte bilingue avec une « vision diglossique » (Bellonie, 2007 : 7) en contact affinitaire (De Robillard, 2000). Il existe également des « mélanges » linguistiques locaux qui composent le français régional antillais. En 1978, Guy Hazaël-Massieux proposait « triglossie », en 1982, Jean Bernabé évoquait le concept de « continuum-discontinuum » pour décrire « un système non figé, soumis à la variation, avec un brouillage de la frontière entre français créolisé et créole francisé ». (Bellonie & Pustka, 2019 : 2). La réalité selon Jean-David Bellonie & Elissa Pustka (2019) – propos que je partage – est que « depuis au moins deux générations dont le français est l'une des langues premières » (p. 3), le français et le créole sont en « contact réciproque permanent » (*ibid.*). Cette idée rejoint celle de Lambert-Félix Prudent (1981) décrivant « des productions *interlectales*, ne se rattachant ni véritablement au créole ni véritablement au français, mais à cet ensemble créatif qu'est l'interlecte » (p. 31). Ces productions interlectales se produisent actuellement et en permanence or, elles ont créé aujourd'hui un français aux Antilles, le français régional antillais. Pour donner quelques exemples, on trouve parfois dans le français régional antillais, l'omission des articles (indéfinis, partitifs), l'omission des pronoms (anaphorique et clitiques), subordinations sans conjonction ('je sais Ø tu aimes'), et l'usage du mot « pour » au lieu de « à » (Bellonie & Pustka, 2019). Le français régional antillais a également ses particularités phonétiques : élision ('fer' prononcé [fɛ] et non [fɛʁ]), harmonie vocalique ('comment'

prononcé [kãmã]), réalisation de consonnes finales ('moins' prononcé [mwès]), prépositions (utilisation fréquente de 'dans') et lexique ('accras', 'madras', fruits tropicaux) variés. Ces particularités ne sont pas des créolisations, ce sont les habitudes langagières martiniquaises. On ne peut donc pas parler de corruption même si la langue créole peut avoir une incidence sur le français et inversement.

Les langues d'immigration sont principalement le créole haïtien, le créole saint-lucien, le créole dominiquais, l'espagnol dominicain, l'espagnol vénézuélien, le chinois, l'italien et l'anglais.

Les élèves issu-es de l'immigration dans nos établissements scolaires sont trop souvent encouragé-es à jeter leurs langues premières et leurs cultures d'origine par la fenêtre quand ils et elles rentrent à l'école. Ces élèves sont incité-es à s'assimiler et oublier leurs parcours antérieurs. Cette problématique est également applicable à la culture et à la langue créole. La dévalorisation de la culture et des langues martiniquaises, ainsi que des cultures et des langues des élèves issu-es de l'immigration, dans le cadre scolaire, se manifeste dans une forte mise en avant de la culture et de la langue françaises. Frédéric Anciaux (2017) affirme que « les valeurs et les représentations des différentes langues, officielles et régionales, majoritaires et minoritaires, voire minorées, parlées par les populations de ces territoires sont marquées par l'idéologie dominante du monolinguisme et par l'hégémonie du français au sein du système éducatif » (p. 95).

Cette dépréciation en milieu scolaire me questionne sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue de scolarisation et la langue régionale mais aussi sur la formation des enseignant-es de FLES.

2.3 Contexte éducatif

La politique éducative martiniquaise est identique à celle de la France hexagonale. L'école est gratuite et laïque. La liberté de l'enseignement est également présente. L'école est obligatoire jusqu'à 16 ans et le français est la langue de scolarisation. Pour l'année 2020-2021, l'académie de la Martinique est composée de 50 collèges (dont 6 privés) et de 32 lycées (dont 6 privés). Il existe 11 lycées généraux et technologiques (dont 1 agricole), 10 lycées polyvalents et 9 lycées professionnels (dont 1 agricole).

Dès le cours élémentaire, le créole martiniquais est enseigné et n'entre dans l'enseignement des langues vivantes régionales optionnelles qu'à partir du collège. Les élèves qui ont suivi cet enseignement à l'école primaire peuvent prendre l'option créole au lycée et la valider au baccalauréat. En 2013, le Rectorat mentionne la présence de 22 collèges, 4 lycées et 1 lycée professionnel qui proposent un enseignement de créole (Bellonie & Pustka, 2017 : 630). Ces chiffres représentent moins de la moitié des collèges et seulement 15% des lycées. Depuis la rentrée scolaire 2019, le Parcours Créole Plus initié par le Rectorat a permis l'ouverture de 5 classes expérimentales bilingues français-créole. Dès 2001, le créole a été ajouté au concours du CAPES. Une difficulté à laquelle doivent faire face les enseignant-es de créole tient à la variation dans la langue et à l'absence d'une norme universelle martiniquaise. Les

chercheurs du GEREC-F établissent depuis 1976 des normes qui se modifient épisodiquement et avec lesquelles nombre d'enseignant·es sont en désaccord.

2.4 Le Français Langue Étrangère et Seconde en Martinique

Le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) de la Martinique est créé le 4 octobre 2010 par arrêté du Rectorat. Ses bureaux sont situés au collège Aimé Césaire à Fort-de-France. Il existe un Inspecteur académique et Responsable du CASNAV, Alain Lacaze et une Coordinatrice pédagogique, Carole Paolo. Selon son site Internet, « [l']activité du CASNAV est centrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires⁴ ». Ainsi, quand un·e élève étranger·e intègre l'Académie, il ou elle est dirigé·e vers ce où l'élève passe un examen diagnostique en français et en mathématiques. De cet examen diagnostique, une fiche de positionnement est créée pour mieux placer l'élève dans un établissement ainsi que pour guider l'établissement et l'enseignant·e dans leur prise en charge de l'élève. Chaque année scolaire, en mai, les élèves issu·es de l'immigration scolarisé·es dans l'académie ont l'opportunité de passer le DELF Scolaire (Diplôme d'études en langue française) aux niveaux A1, A2, B1 ou B2. Les élèves doivent s'inscrire avec la permission d'un tuteur. Les élèves émigrent principalement de la République Dominicaine, d'Haïti et de Sainte-Lucie. Il existe également des élèves du Venezuela, de la Dominique, du Brésil, de Cuba, de la Chine et de l'Ukraine.

Dans l'Académie, il existe deux établissements où les dispositifs UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) sont officiellement mis en place (le collège Aimé Césaire et le lycée Jean Joseph Dumas) et un établissement où un dispositif MODAC (Module d'accueil de jeunes nouvellement arrivés) est installé (le lycée Léopold Bissol). Dans le reste des établissements, les élèves issu·es de l'immigration sont intégré·es dans les classes ordinaires, parfois avec mais souvent sans soutien linguistique (le collège Dillon 2, le collège Julia Nicolas, le collège de Basse Pointe, le collège Édouard Glissant, entre d'autres).

La formation disponible en Martinique pour les futur·es enseignant·es de Français Langue Étrangère ou Seconde est le Master FLE à distance proposé par l'Institut Caribéen d'Études Francophones et Interculturelles (ICEFI) de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (Campus de Schœlcher en Martinique), composante de l'Université des Antilles. À l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) de la Martinique, il existe une option FLE pour les étudiant·es inscrit·es dans la mention MEEF⁵ premier degré. Cette option consiste en le suivi d'un module de 15 heures (en

⁴ Collège Aimé Césaire de Fort-de-France (s.d.). Le C.A.S.N.A.V. Création d'un Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage. Consulté le 20 décembre 2020 sur <http://site.ac-martinique.fr/...>

⁵ Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

complément de la formation initiale) pour se préparer à accueillir des élèves issu·es de l’immigration dans sa classe.

L’académie de la Martinique, est plus que d’autres, touchée par les suppressions de postes dans l’Éducation nationale notamment depuis 2007. En règle générale, les étudiant·es lauréat·es des concours de l’enseignement dans le second degré doivent quitter l’académie pour la région parisienne, et réintégrer l’académie de la Martinique par la suite est souvent difficile. En conséquence, beaucoup se tournent vers les concours de premier degré. Cette situation, en Français Langue Étrangère particulièrement, crée un manque de personnels qualifiées sur place. À ce titre, l’article 3.1 du Bulletin Officiel n° 37 du 11 octobre 2012 déclare « dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l’enseignement du français comme langue seconde ». Parmi tous et toutes les enseignant·es en FLE de l’Académie, seulement deux ont une formation dans l’enseignement du FLE.

Inscrit dans l’Arrêté du 23 décembre 2003 modifié⁶, les enseignant·es titulaires ou stagiaires des premier et second degrés peuvent s’inscrire pour passer un examen afin d’obtenir une certification complémentaire en français seconde langue. Dans le Plan Académique de Formation : Volet ATSS - Encadrement et Volet 1^{er} degré pour les enseignant·es actuel·les, il n’existe aucune formation en Français Langue Étrangère, Français Langue de Scolarisation, pour « élèves allophones » ou « élèves migrants » (voir PAF – Plan Académique de Formation – 1^{er} degré en ligne 2019/2020). Dans ce PAF (Volet 2nde degré), il existe trois formations : une pour enseigner le Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco), et deux pour accompagner des « élèves allophones » (voir PAF 2nde degré en ligne 2019/2020). Concernant les formations *M@gistère* à distance disponible à tout·e enseignant·e de l’Éducation nationale, il existe trois formations pour mieux enseigner aux « élèves allophones ».

C’est donc dans ce contexte que se situe la conception du projet. Bien que la Martinique fasse partie de la France, l’histoire, la culture, les langues et les influences sont à part. Ainsi, géographiquement, la Martinique est incorporée dans la Caraïbe et non à l’Europe, ce qui rappelle son éloignement vis-à-vis du centre administratif, qui lui, est situé en France « hexagonale ». Par conséquent, afin d’élaborer ma recherche dans ce contexte, je m’appuie sur les méthodes et l’analyse contextualisés.

3. LA GLOTTOPHOBIE : ÉTAT DES LIEUX

En tenant compte du contexte de l’étude, je cherche à mesurer la glottophobie en Martinique à partir d’une enquête sociolinguiste visant un public scolaire. En effet, une enquête récente effectuée par Christian Bergeron, Philippe Blanchet, et Mylène Lebon-Eyquem sur la glottophobie a montré que « *le collège est un nid de discriminations* » et « *un lieu parfait pour voir des discriminations* » (Blanchet,

⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005763451/2222-02-22/>

2020). Quelle(s) discrimination(s) linguistique(s) vivent les élèves ? Quels phénomènes glottophobes se produisent dans les établissements scolaires, notamment dans le secondaire ? Le questionnaire se donne comme objectif d'atteindre un pourcentage significatif d'élèves issu·es de l'immigration en faisant varier les types de collèges et la zone géographique dans laquelle ils sont implantés. Le questionnaire s'intéresse aux vécus glottophobes et plus particulièrement aux discriminations par rapport à une langue première, à un accent, à une autre langue parlée. Plusieurs items y sont abordés : la forme de discrimination linguistique (en raison de l'accent, d'une langue spécifique, des troubles du langage) ; les lieux où se produisent ces discriminations particulières ; la réaction des victimes et des témoins. Enfin de questionnaire, l'enquêté·e a la possibilité de laisser ses coordonnées pour un futur entretien.

De plus, des observations préliminaires menées en Martinique montrent que les « élèves allophones », qui sont d'ailleurs constamment défini·es par les langues qu'ils ou elles ne parlent pas, sont fréquemment interdit·es de parler leurs langues d'origine dans le cadre scolaire. Le développement des langues d'origine et des compétences plurilingues chez les élèves martiniquais·es et les élèves issu·es de l'immigration sont par conséquent réduits. Les premiers entretiens menés auprès de mes élèves issu·es de l'immigration ainsi que des observations des tags discriminatoires apposés dans les espaces publics convergent pour constater que ces populations migrantes, et surtout ceux et celles d'origine haïtienne, vivent certainement une forte discrimination en Martinique. Avant de proposer un projet pédagogique comme contre-pied de ce genre de vécu, je souhaite mieux comprendre ce contexte et ses aspects discriminatoires et linguistiques.

Cette enquête sociolinguistique sur la glottophobie au sein des collèges martiniquais sert à mieux comprendre le contexte linguistique dans lequel les élèves issu·es de l'immigration vivent afin de construire et mettre en place un projet pédagogique. Ainsi, je m'appuie sur un outil scientifique pour proposer un dispositif (le projet pédagogique) visant à infléchir les discriminations vécues, permettant de fait une intégration des élèves issu·es de l'immigration sur ce territoire.

4. LE PROJET PEDAGOGIQUE

Pour tenter de répondre aux problématiques révélées par l'enquête sociolinguistique et aux possibles discriminations linguistiques vécues par les élèves, je travaillerai avec une enseignante de lettres et de Français Langue de Scolarisation au collège Aimé Césaire à Fort-de-France, ainsi qu'avec des artistes locaux : un artiste de graffiti, un slameur, une slameuse et un groupe de rap. Nous travaillerons avec les élèves dans une classe ordinaire ainsi que dans une classe de Français Langue de Scolarisation, un dispositif UPE2A ou type UPE2A. Concernant l'implémentation du projet pédagogique, je réalise depuis quelques mois des entretiens avec les artistes locaux et locales (de graffiti, de slam et de rap).

Je mettrai en place trois projets créatifs basés sur les cultures urbaines (un projet graffiti, un projet slam et un projet rap) qui tentent de développer des compétences interculturelles spécifiques et des compétences plurilingues.

Pour un meilleur apprentissage des langues et une éducation plurilingue, je propose de prendre en compte les répertoires linguistiques et langagiers des élèves et de contextualiser la didactique des langues (Anciaux, 2017) à travers des pratiques de création artistique afin de développer des compétences plurilingues et interculturelles chez les élèves.

D'un côté, l'éducation plurilingue peut être définie, selon Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2007), comme un « ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle » (p. 127). D'un autre côté, ils définissent la compétence interculturelle comme l'« ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage » (*ibid.* : p. 126). Jean-Claude Beacco *et al.* (2016) affirment que « la prise en compte du répertoire initial de tout élève répond à des finalités éducatives centrales en vue de son inclusion scolaire et sociale. Étant donné l'importance de la langue première dans le processus de construction identitaire de tout individu, la prendre en compte et la valoriser à l'école revient à accueillir l'élève dans son identité première » (p. 175).

Rose-Marie Chaves, Lionel Favier et Soizic Péliissier (2012) voient dans l'approche interculturelle « une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité ; il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents et d'autre part, de comprendre que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle » (p. 12-13). Pour créer des acteurs et actrices qui acceptent, adaptent et intègrent des valeurs et croyances de l'autre, il est primordial de développer les compétences plurilingues et interculturelles en classe de langue.

Sur le plan pédagogique, il ne s'agit pas de faire la chasse aux « créolismes » (Chaudenson, 2008, p. 7). Au contraire, l'élève ne doit jeter ni ses langues premières ni ses cultures d'origine par la fenêtre quand il ou elle entre à l'école. Nous ne devrions pas demander aux élèves de s'assimiler ou d'oublier leurs parcours antérieurs. Il est plus qu'opportun d'utiliser ces langues et ces cultures comme ressources, de les mettre en relation, de les valoriser en classe de langue en vue de favoriser l'apprentissage de la langue cible à savoir le français. On peut faire des comparaisons, remarquer des similarités et des différences

entre les langues, et, par conséquent, construire des compétences plurilingues et interculturelles chez l'ensemble des élèves. L'éducation plurilingue et l'approche contrastive peuvent être articulées pour déployer ces compétences selon une perspective actionnelle. Dans la perspective actionnelle, les activités de création mises en place permettront de transformer un public passif en public créateur et actif, en acteurs ou actrices qui agissent et interagissent ensemble pour atteindre un but établi. Il existe différentes manières d'apprendre, et la créativité artistique peut amener les apprenant·es à découvrir, à inventer et à construire. Hélène Trocmé-Fabre (2008) évoque, au sujet des bénéfices mentionnés de la créativité, que « c'est précisément parce que les territoires se sont élargis, parce que les frontières ne sont plus ce qu'elles étaient, parce que les cultures se découvrent, se croisent et entrent en dialogue, que le monde éducatif se doit, aujourd'hui, de reconnaître et j'ose dire de célébrer les plus belles réalisations du cerveau humain que sont le langage de l'Homme, son écriture et ses pratiques artistiques » (p. 8).

Tout au long de ces projets, je développerai l'analyse contrastive, j'encouragerai l'usage des langues présentes (translanguaging⁷ et alternance codique⁸ de toute forme) et je valoriserai d'autres compétences plurilingues telles que les comparaisons métalinguistiques et littéraires. Les élèves seront amené·es à produire des graffitis, des slams et des chansons plurilingues. Les deux compétences interculturelles clés à développer sont : « connaître sa propre identité » et « intégrer des nouvelles croyances et valeurs ». Connaître sa propre identité est une compétence interculturelle qui permet cette adaptation, acceptation et compréhension chez les élèves. En tout cas, cette connaissance identitaire est un point de départ important. Les sociétés caribéennes, et *a fortiori* les personnes issues de l'immigration, sont des populations en permanence concernées par la recherche de l'identité et plus particulièrement de l'identité plurielle⁹ et évolutive. Selon Glissant¹⁰, la remise en cause de l'identité plurielle peut transformer notre regard de l'altérité. Intégrer des nouvelles croyances et valeurs est une compétence qui permet non seulement d'être empathique et de se mettre à la place de l'autre, mais surtout de comprendre le raisonnement, la réflexion et la démarche de l'autre. *In fine*, notre vision de l'altérité évolue de même que de notre identité. Ces deux compétences conjointes fondent un meilleur vivre-ensemble. Ceci dit, ces compétences interculturelles choisies peuvent évoluer dépendant des résultats de l'enquête sociolinguistique sur la glottophobie évoquée plus haut.

⁷ « the fluid language practices of bi- or multilinguals who move between and beyond the systems in their linguistic repertoire, drawing upon multiple semiotic resources appropriate to given contexts to language and make meaning of both themselves and their surrounding environments. » (Garcia et Wei, 2014) (les pratiques langagières fluides des bi- ou plurilingues qui se meuvent entre et au-delà des systèmes de leur répertoire linguistique, faisant usage de ressources sémiotiques multiples et appropriés aux contextes donnés au langage et qui créent du sens à la fois pour eux-mêmes et leurs environnements [traduction libre]).

⁸ « [l']alternance codique désigne la juxtaposition d'énonces appartenant à deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal (Gumperz, 1989a) » (Anciaux, 2017 : 36).

⁹ « [u]n acteur pluriel est le produit de l'expérience - souvent précoce - de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes » (Lahire, 1998 : 42).

¹⁰ Source : https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2011/02/04/pour-l-ecrivain-edouard-glissant-la-creolisation-du-monde-etait-irreversible_1474923_3382.html

À propos de l'utilisation de la pratique artistique des cultures urbaines en classe, Steve Gadet (2018) affirme que « [l]es cultures urbaines sont très proches des préoccupations des jeunes, elles les consolent, leur servent de soupapes psychosociales, nourrissent leur estime d'eux-mêmes, et elles sont bien placées dans leur univers et dans leurs dynamiques propres pour les toucher et les aider à se déplacer » (p. 37). Il ajoute qu'« [a]ux Antilles, en plus de la langue créole, les cultures urbaines sont centrales dans le monde de nos jeunes » (p. 113). Dès sa naissance en France, la culture hip hop est rejetée, mise de côté et critiquée par la culture traditionnelle française. Ces rejets, exclusions et critiques sont également vécus par les populations issues de l'immigration. On peut lier la culture hip hop et ces populations en raison de ce traitement commun et on peut à l'inverse les valoriser conjointement. Ainsi, utiliser ces pratiques artistiques en classe de FLSco ne peut être que bénéfique. De plus, historiquement, l'art des cultures urbaines aux États-Unis se base dans la cession de la violence, le rassemblement des personnes aux *background* différents, la création et la découverte de soi. Ce sont les mêmes valeurs qu'on souhaite créer entre les cultures à travers le développement des compétences interculturelles et plurilingues : le refus de la violence, la gestion des conflits, la bienveillance linguistique et l'acceptation culturelle. Le développement de ces compétences est sans doute la clé pour combattre la glottophobie. L'approche actionnelle et créative peut favoriser l'acquisition de compétences langagières et également de savoir-vivre ensemble. Celui-ci est construit à travers des projets sociaux qui sollicitent les apprenant·es à faire ensemble afin de mieux vivre ensemble. Les pratiques de création pourraient ainsi fournir un espace où les compétences interculturelles et plurilingues peuvent se développer. Pour y parvenir, une méthodologie spécifique a été mise en place.

4.1 Évaluation du projet

Cette recherche combinant plusieurs méthodes d'enquête : recherche-action, observations, questionnaires et entretiens. Une investigation détaillée a été menée sur la mise en œuvre des dispositifs FLSco initiés par le Rectorat dont le partenaire principal est le CASNAV de la Martinique. L'enquête sur les conditions de la mise en œuvre des dispositifs, sur les blocages éventuels et sur les sessions de formation des enseignant·es a été conduite. Ensuite, des entretiens ont été réalisées avec le responsable du CASNAV, la chargée de mission du CASNAV ainsi que des acteurs et actrices des dispositifs FLSco (les enseignant·es, les chef·fes d'établissements, les assistant·es spécialisé·es). En parallèle, j'ai fait passer auprès des élèves et du personnel un questionnaire sur la glottophobie afin de mieux construire le projet pédagogique. Les résultats de l'enquête sociolinguistique guideront les compétences plurilingues et interculturelles à développer.

Pour évaluer mon projet pédagogique, je m'appuierai sur des observations et des recueils des productions de chaque projet pédagogique, et sur des entretiens à la fois individuels et groupés. La méthodologie sera concentrée sur des questionnaires en forme d'auto-évaluation complétés par des

élèves au début et à la fin de chaque projet créatif et des entretiens dirigés vers ces élèves au début et en fin d'année. J'envisage également la construction d'un portfolio.

5. CONCLUSION

Ce programme de recherche vise à entremêler plusieurs concepts que les Sciences du langage étudient la plupart du temps de manière séparée : glottophobie, compétences interculturelles, compétences plurilingues, pratiques de créations et cultures urbaines en classe. Les premiers résultats de cette étude tendent à montrer que l'entrecroisement de ces concepts renouvelle le regard sur ce public issu de l'immigration dans les écoles martiniquaises. Je pose ainsi deux postulats : premièrement, les personnes issues de l'immigration vivent une forte glottophobie en Martinique dans les établissements scolaires et en dehors ; deuxièmement, le développement des compétences interculturelles et plurilingues, selon une approche actionnelle ayant recours à des pratiques de création des cultures urbaines dans l'apprentissage des langues scolaires, est susceptible de produire un meilleur apprentissage de la langue française, une réussite scolaire plus importante et une intégration harmonieuse chez des élèves issus de l'immigration de l'enseignement secondaire. À l'issue de cette recherche, il pourra être proposé de nouveaux outils dans l'enseignement-apprentissage du FLSco pour repenser les modalités d'intervention auprès de ce public.

BIBLIOGRAPHIE

Anciaux, Frédéric. (2017). *Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Paris : Riveneuve éditions.

Andrivon-Milton, Sabine. (2013). *La Martinique en 200 questions-réponse*. Saint-Denis : Orphie.

Arditty, Jo et Blanchet, Philippe. (2008). La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore. *REVUE Asylon(s)*, n°4, [En ligne], consulté le 3 octobre 2019. URL: <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>

Beacco, Jean-Claude et Byram, Michael. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Maris, Coste, Daniel, Cuenat, Mirjam Egli, Goullier, Francis et Panthier, Johanna. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

Bellonie, Jean-David. (2007). Français et créole en contact en Martinique : diglossie ou continuum ? Ce que nous apprend l'analyse des mélanges codiques. *Études de syntaxe : français parlé, français hors de France, créoles*. Actes du colloque franco-allemand, Paris X, le 19 octobre 2007.

Bellonie Jean-David et Pustka, Elissa. (2019). Représentations des « mélanges » linguistiques en Martinique : des créolismes au français régional. *Études créoles*– Vol. XXXVI n°1 & 2 - 2018 [En ligne], consulté le 20 novembre 2019. URL: http://www.lpl-aix.fr/wp-content/uploads/Etudes_créoles/bellonie-pustka.pdf

Bellonie, Jean-David et Pustka, Elissa. (2017). Guadeloupe et Martinique. Dans Ursula Reutner (ed.), *Manuel des francophonies* (p. 625-646). Berlin : De Gruyter Mouton.

Bernabé, Jean. (1982). Contribution à une approche glottocritique de l'espace antillais. *La Linguistique*, vol. 18, p. 85-109.

Blanchet, Philippe. (2020, juin). Mesurer l'ampleur des discriminations. *Médiapart* <https://blogs.mediapart.fr/philippe-blanchet/blog/070620/mesurer-l-ampleur-des-discriminations>

Blanchet, Philippe. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*, Paris : Textuel.

Blanchet, Philippe. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°2, p. 29-39.

Blanchet, Philippe et Clerc-Conan, Stéphanie. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre. Textes réunis, présentés et commentés par Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc Conan*. Limoges : Lambert-Lucas.

Bolzinger, Romain (réalisateur). (2009). *Les Derniers Maîtres de la Martinique* [Documentaire] : Canal+

Bourdieu, Pierre et Boltanski, Luc. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 1, n°4*, p. 2-32.

Calvet, Louis.-Jean. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Chaudenson, Robert. (2008). Pour et vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. Des Seychelles (décembre 2006) à Haïti (novembre 2008). Dans Robert Chaudenson (coord.) *Didactique du français en milieux créolophones : Outils pédagogiques et formation des maîtres* (p. 5-21). Paris : L'Harmattan.

Chaves, Rose-Marie, Favier, Lionel. et Pélissier, Soizic. (2012). *Interculturel en classe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

De Robillard, Didier. (2000). Un problème de linguistique variationniste en milieu diglossique franco-créole : le "mot-outil" *la* postposé dans les lectures romans à l'île Maurice. Diasystème / continuum, frontières / contrastes ? Vers des systèmes affinitaires ?. Dans Claudine Bavoux (dir.), *Le Français dans sa variation*. Paris : Harmattan.

Delcroix, Antoine, Forissier, Thomas et Anciaux, Frédéric. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F. Prudent (dir.), *Contextualisation Didactiques. Approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.

Gadet, Steve. (2018). *À l'aide ! Les cultures urbaines sont dans ma classe !*. Paris : L'Harmattan.

García, Ofelia et Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY :Palgrave MacMillan.

Glissant, Édouard. (1997). *Le discours antillais*. Paris : Gallimard.

Hazaël-Massieux, Guy. (1978). Approche socio-linguistique de la situation de diglossie français-créole en Guadeloupe. *Langue française n°37*, p. 106-118.

Lahire Bernard. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Maillet, Jean. (2014). *Langue française, Arrêtez le massacre !*. Paris : Les Éditions de l'Opportun.

Oublié, Jessica et Rousseau, Marie-Ange. (2017). *Peyi An Nou*. Paris : Steinkis.

Prudent, Lambert-Félix. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, n° 61, p. 13-38.

Restog, Serge. (2012). *Initiation à la lecture et à l'écriture de la langue créole, en 6 heures. (Destinée aux créolophones alphabétisés en français)*. Martinique : Serge RESTOG.

Skutnabb-Kangas, Tove. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. Dans Tove Skutnabb-Kangas et Jim Cummins (eds.) (1988). *Minority education: from shame to struggle* (p. 9-44). Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

Trocmé-Fabre, Hélène. (2007, 2008). Préface. Dans Aden (coord.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire* (p. 7-8). Paris : Éditions Le Manuscrit.

Wiltord, Jeanne. (2011). Quelques remarques à propos de la langue créole parlée en Martinique. *La revue lacanienne*, n° 11, p. 119-124.