

**Inclusion, coéducation et stratégies familiales :  
Les ressources des parents allophones dans les écoles primaires à La Réunion**

Pascale Prax-Dubois, Jessia Grondin et Jean-Pierre Victoire

Pour citer cet article : Prax-Dubois P., Grondin J. & Victoire J.-P., (2017), « Inclusion, coéducation et stratégies familiales. Les ressources des parents allophones dans les écoles primaires à La Réunion », in *Familles – Parents – Ecole*, Cahier d'Education & Devenir n° 28, pp. 69-77

Résumé :

Comment favoriser l'inclusion des familles allophones quand l'insécurité linguistique complexifie les échanges entre parents ne maîtrisant pas les codes de l'école et enseignants peu ou non formés à l'éducation plurilingue et interculturelle ? À la suite de l'analyse à plusieurs mains d'une expérimentation conduite dans une académie ultramarine par une association de quartier, en collaboration avec l'équipe pédagogique et le CASNAV, plusieurs pistes sont proposées pour rapprocher les familles de l'école. On montre en particulier comment la co-construction d'un outil numérique dans le cadre d'un projet d'écriture sociale au sein de l'école permet de développer le pouvoir d'agir de parents plurilingues, migrants ou déjà-là, et, au final, de revisiter l'éthique des actions parentales entreprises en milieu précarisé à La Réunion.

-----

À l'heure où les modalités du pouvoir d'agir à l'école sont réinterrogées au sein de la communauté éducative<sup>1</sup>, de quelle marge de manœuvre disposent les parents d'élèves pour faire entendre leurs voix ? Souvent sollicités pour animer un atelier-cuisine, accompagner une sortie scolaire, recouvrir les livres en BCD<sup>2</sup> ou faire acte de présence dans les conseils d'école, sont-ils réellement invités à prendre leur place, au quotidien, dans le processus de coéducation dont le cadre est désormais fixé par l'institution (art. L 111-1, 111-2, 111-3 et 111-4 du Code de l'Education). La réponse à ces questions est cruciale, notamment lorsqu'on la met en lien avec la problématique de l'accueil des parents et enfants migrants dont nul n'ignore que « *la forte concentration [...] dans certains établissements est une réalité* » (Rapport IGEN, 2015)<sup>3</sup>. En effet, la difficulté d'établir un dialogue école/famille, entretenue en zone sensible par « *le soupçon d'abandon éducatif* » encouru par les familles vulnérables (Rapport IGEN-IGAENR, 2006)<sup>4</sup>, est aggravée par l'insécurité linguistique qui caractérise les échanges entre parents ne maîtrisant pas les codes de l'école et enseignants peu ou non formés à l'éducation plurilingue et interculturelle (Hélot, 2007, 2013 ; Young & Mary, 2009 ; Clerc, 2011, 2015 ; Prax-Dubois & Hamada, 2016).

---

<sup>1</sup> Cf. les actes du XXXI<sup>ème</sup> colloque « Le pouvoir d'agir dans l'école : faire réussir les élèves » qui a eu lieu à Lyon les 13-15/03/2015, publiés en 2016 dans le Cahier d'Éducation et Devenir n° 27

<sup>2</sup> Bibliothèque Centre Documentaire de l'école

<sup>3</sup> Rapport Delahaye (2015) *Grande pauvreté et réussite scolaire - Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*

<sup>4</sup> Rapport IGEN-IGAENR (2006) sur *La place et le rôle des parents dans l'école*

Dès lors, comment penser la participation des familles allophones à la vie de l'école ? Sur quelles dynamiques existantes est-il possible de s'appuyer pour déconstruire les préjugés et encourager les parents partenaires de l'école, quel que soit l'éventail des composantes de leur répertoire langagier, à se saisir des moyens d'agir mis à leur disposition ? Dans quelle mesure ces moyens sont-ils adaptés aux politiques linguistiques familiales déjà à l'œuvre dans un quartier relevant de l'éducation dite prioritaire, dans un département d'Outre-mer ?

Après avoir brièvement présenté le contexte sociolinguistique et socioéducatif de l'expérimentation, nous indiquerons les modalités de sa mise en œuvre. Puis nous interrogerons les enjeux de l'entrée dans l'écrit et les stratégies langagières développées par les parents allophones. Enfin, nous insisterons sur l'importance de prendre en compte les logiques d'acteurs dans la contextualisation des outils co-construits à l'école avant de conclure sur le nécessaire changement de paradigme en matière de parentalité en contexte multilingue.

## **ECOLE ET ACCUEIL DES FAMILLES MIGRANTES À LA REUNION**

Accueillir et accompagner la scolarisation des élèves migrants plurilingues<sup>5</sup> est la principale mission de l'équipe du CASNAV<sup>6</sup> et des enseignants en UPE2A<sup>7</sup>. Cette mission a vocation à s'accomplir en collaboration avec les parents d'élèves et les associations de quartiers. À La Réunion, elle s'inscrit dans une démarche d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle caractérisant non pas un secteur spécifique mais l'ensemble de l'Académie car La Réunion est un Département-Région d'Outre-mer où le créole, langue régionale de communication, côtoie aussi bien les langues ancestrales que celles d'une migration perçue plus récente. S'il est courant d'entendre dans la rue des échanges spontanés en créole réunionnais, il n'est pas rare d'en entendre aussi en shimaore, malgaches de Madagascar et de Mayotte (kibushi), shikomori, arabe, tamoul, ourdou, gujrati, cantonais, mandarin, créole mauricien, ... et le maillage de leurs différentes variétés avec un français régional réinventé tous les jours *in situ*.

L'étendue des répertoires langagiers des élèves et de leurs familles peine toutefois à être prise en compte à l'école, à La Réunion comme dans d'autres espaces ultramarins<sup>8</sup>. Il existe certes depuis quelques années plusieurs dispositifs d'enseignement et de sensibilisation à la langue créole<sup>9</sup>, langue de socialisation, s'il est besoin de le rappeler, de la plupart des migrants à La Réunion. De même, l'approche plurilingue, incluant la problématique de la prise en compte de toutes les langues familiales dont celle des familles migrantes, commence à apparaître sur la scène institutionnelle<sup>10</sup> et les enseignants sont de plus en plus nombreux à s'inscrire aux

---

<sup>5</sup> Les textes officiels y font référence en tant qu'élèves allophones (qui parlent une autre langue) nouvellement arrivés.

<sup>6</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

<sup>7</sup> Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants

<sup>8</sup> Pour une étude de cette problématique en Outre-mer, voir le numéro 178 de la revue *Diversité : Les Ultramarins, ici et là-bas* (2014).

<sup>9</sup> Notamment quelques classes bilingues et le dispositif Enseignement du Français en Milieu Créolophone (Georger, 2011, 2013, 2014).

<sup>10</sup> Voir par exemple la récente rencontre interacadémique REP+ La Réunion-Mayotte du 4/11/2016. Le troisième thème « Penser l'hétérogénéité » de cette rencontre a posé deux problématiques dont une invitait les

formations leur permettant de s'outiller en ce sens<sup>11</sup>. Mais les concepts de marché linguistique et de langue légitime (Bourdieu, 1982) ont plutôt la vie dure et le transfert en classe des démarches et outils découverts en formation sur la didactique du plurilinguisme ne va pas de soi (Wharton, 2005 ; Duchemann, 2010 ; Lucas & Prax-Dubois, 2016). C'est pourquoi le CASNAV, dispositif-clé en Outre-mer, participe à la mise en place de formations et de projets de médiation interculturelle, au sein même des écoles, collèges et lycées du département ainsi que dans d'autres structures d'accompagnement<sup>12</sup>, en vue de favoriser l'inclusion des familles allophones. Fondées sur la consolidation d'une *alliance éducative* (Rachedi, 1998)<sup>13</sup>, ces actions multipartenariales ont pour objectif de mutualiser les talents des parents, d'alimenter une dynamique de quartier autour de l'école accueillant des élèves migrants et peuvent donner lieu à la co-création d'outils numériques.

## UN PROJET EXPÉRIMENTAL D'ÉCRITURE SOCIALE ET PLURILINGUE

C'est le cas à l'école élémentaire Petit Bazar de Saint-André où l'association Kafèt Familial<sup>14</sup>, qui anime des groupes de paroles, invite des intervenants et organise régulièrement des sorties familiales, a sollicité le service du CASNAV pour accompagner un projet d'écriture sociale durant l'année scolaire 2015-2016. Une douzaine de parents volontaires de toutes origines, réunis plusieurs fois par semaine en BCD et en salle informatique, ont ainsi choisi de raconter leur vécu selon leurs aspirations du moment (récits de vie, poèmes, album-photos, ...). Leurs travaux ont été fusionnés dans un ouvrage collectif présenté sur un support numérique multimedia intitulé en créole « *Pa kapab lé mor san essayé* », visible sur le site académique.<sup>15</sup>

Pas de contraintes spécifiques pour cette entrée dans l'écrit qui s'est voulue avant tout conviviale et solidaire. Mais plutôt des échanges de savoirs entre ceux qui ont déjà utilisé un clavier d'ordinateur, ceux qui savent prendre des photos avec un smartphone et les transmettre par bluetooth, ceux qui fabriquent, avec ou sans dictionnaire, des passerelles linguistiques entre les langues présentes cette année-là dans le groupe de parents, à savoir le shimaore, le kibushi, le malgache, le français, le créole réunionnais et le créole seychellois, ceux qui savent trouver les mots pour rassurer quand les souvenirs d'école et la peur de « mal écrire » font encore hésiter, ceux qui rient et font rire, ceux qui préparent des gâteaux, les rôles alternant selon les circonstances. Il n'est d'ailleurs pas venu une seule fois à l'esprit des membres du groupe que leur diversité, en termes de langues, de cultures, de parcours

---

participants à se demander « en quoi l'approche plurilingue dans les interactions et les stratégies d'apprentissage sert-elle l'inclusion ? ».

<sup>11</sup> Citons notamment les formations « préparation à la certification FLS », « Inclure les EANA – Eveil aux langues », « Apprendre à lire en Français Langue Seconde » et « Cartes mentales en contexte multilingue » proposées au Plan Académique Formation (PAF) par le CASNAV Réunion.

<sup>12</sup> Assistantes sociales, infirmières, éducateurs de rue, ...

<sup>13</sup> Ce concept est repris dans le guide pédagogique de la mallette « Enseigner en contexte multilingue », conçue dans le cadre d'un partenariat CASNAV/CANOPE (Prax-Dubois & Maurer, 2014). La mallette pédagogique et le guide d'accompagnement sont consultables en ligne : <https://www.ac-reunion.fr/vie-de-leleve/casnav/infos-outils-et-ressources/outils-pratiques.html>

<sup>14</sup> L'association, créée en 2011 sous l'impulsion de Monsieur VICTOIRE, Directeur de l'école, est présidée et animée par Madame GRONDIN, parent d'élève.

<sup>15</sup> <https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Didapages/KAFET-FAMILIAL/index.html>

antérieurs, d'âges et de rapports au savoir puisse être une barrière. Bien au contraire, c'est la pluralité des ressources réunies lors de ces ateliers qui en a constitué la principale source d'énergie et de créativité.

Ainsi, pour cette expérience d'écriture qui se voulait au départ individuelle, des groupes de deux ou trois personnes se sont immédiatement constitués autour de chaque ordinateur. Pour ces mères d'élèves, dont le quotidien dans le quartier ne se vit ni même ne s'imagine sans solidarité interparentale, l'écriture d'un récit de vie ou d'un poème ne pouvait se concevoir qu'à plusieurs. Leur désir de parler de soi s'est exprimé via des canaux tout aussi multiples : saisie sur traitement de textes, prise de notes à la main, enregistrement de voix sur le vif et capture d'images, au fur et à mesure de l'émergence des besoins.

Aucune consigne normative n'ayant été imposée concernant le choix des langues, celles-ci ont pris place naturellement dans les ateliers selon les fonctions qui leur ont été attribuées sur place par les premiers concernés, leurs locuteurs. Les interactions ont ainsi eu lieu essentiellement en français et en créole, alternativement ou simultanément, selon les sujets de conversation et la disponibilité des ressources langagières. On sait que les situations de contacts de langues engendrent la production d'énoncés interlectaux, *i.e.* de paroles « *maillées* » ou « *productions métissées parfois imprévisibles* » négociées en contexte (Lebon-Eyquem, 2008, 2014 ; Prudent, 1981, 2005 ; Ledegen, 2003, 2012 ; Souprayen-Cavery, 2010 ; Noël, 2014). Ces énoncés intermédiaires qui relèvent de l'étude de la variation intrasystémique des langues en présence sont le fruit de stratégies qui permettent aux locuteurs plurilingues d'échanger efficacement en tirant le meilleur parti de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être langagiers en contexte. Ils sont pourtant fortement stigmatisés par une partie du corps social qui n'y voit qu'un manque de maîtrise des deux langues perçues comme deux entités homogènes, stables et étanches l'une à l'autre. Ainsi, alors que l'idéologie diglossique classique créole/français tend à s'atténuer depuis une vingtaine d'années, il est conféré aux pratiques langagières dites « *mélangées* » ou « *impures* » un statut infériorisé et infériorisant par rapport à celui d'un français sans « *créolismes* » ou, à l'autre pôle du continuum de légitimité, d'un « *vrai* » créole en cours de normalisation (Rapanoël, 2007 ; Georger, 2011).

L'objectif prioritaire de ce projet étant d'accompagner les parents dans leur souhait d'écrire leur histoire et de faire en sorte qu'ils y prennent plaisir, nous avons tenté de relativiser avec eux ce rapport à la norme et de favoriser la réappropriation progressive de leurs ressources via le recueil de leurs récits de vie. L'outil internet est particulièrement adapté aux situations d'apprentissage vécues par les acteurs plurilingues, notamment par les familles migrantes, car il est « *décentralisé, interactif et transnational par essence* » (Georgiou, 2002). De fait, il offre un libre espace d'expression aux langues familiales incluant celles habituellement peu représentées dans les espaces discursifs plus formels (Cummins, 2006). Grâce aux outils numériques mis à disposition, des énoncés produits en différentes variétés de langues ont ainsi été enregistrés, à des degrés divers de spontanéité<sup>16</sup>, puis ont intégré le livret multimédia. Il est possible d'y entendre l'invitation à rejoindre l'association par sa présidente

---

<sup>16</sup> Certains parents ont souhaité préparer leur production au brouillon avant de l'oraliser, en français ou en créole. D'autres, dont les mères originaires de Mayotte et de Madagascar, ont préféré s'enregistrer directement en pensant à haute voix dans la/les langue(s) de leur choix.

en créole/français (pages 2 et 49), les présentations individuelles activées au survol de chaque photo en français, créole, shimaore, kibushi et malgache (pages 6 et 7), la traduction orale en français des énoncés écrits en shimaoré (pages 28 et 29) et le chant maloya *Zanfan Zilwa*<sup>17</sup> en créole, choisi par l'ensemble des parents participant au projet (page 50)

## **ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : RAPPORT À LA NORME ET STRATEGIES PARENTALES**

L'entrée dans l'écrit a suscité beaucoup plus d'interrogations. Il a d'abord fallu surmonter l'insécurité orthographique, en français comme en créole désormais, et accepter de procéder en plusieurs temps, celui de la création puis celui de la vérification de la conformité à la norme pensée légitime. Si la mobilisation de toutes les langues présentes dans le groupe a été maintes fois encouragée par les organisateurs du projet, c'est la langue française qui a été majoritairement choisie comme vecteur de communication à l'écrit, avec toutefois quelques exceptions notables telles que l'énoncé introductif « *Pourquoi Kafèt Familial ? Nout santyman* » (page 6), l'énoncé « *Mi aime zot toutes* » à la fin de l'un des récits (page 32) et un *fond'ker*, poème décrivant un *état d'âme*, un *cri du cœur*<sup>18</sup> en créole (page 35).

Le rapport à la norme ne se pose pas de la même façon pour les mères identifiées comme migrantes et, à ce titre, en apprentissage légitime du français. Elles ont le « droit » de « faire des fautes » puisqu'elles viennent d'ailleurs. L'une d'entre elles, originaire de Mayotte, décide d'ailleurs de faire usage alternativement du shimaore, nécessaire ici pour mettre du sens à son discours, et du français qu'elle veut s'approprier. Elle recourt à la traduction non littérale quand cela lui paraît utile pour elle-même ou pour les destinataires de son texte (pages 28-29). Elle a besoin de ces deux langues-là pour exprimer ce qu'elle pense en contexte. Elle le sait. À ses yeux, la ligne de démarcation est claire mais peut être franchie et justifie le recours explicite à la double-traduction dans le cadre d'un va-et-vient permanent entre les variétés de langues disponibles. En utilisant des paraphrases explicatives<sup>19</sup>, en mettant son discours à la portée des non-shimaoréphones et en alternant langues et canaux de distribution de ces langues (oral et écrit, traitement de textes et enregistrements sonores), elle entre déjà dans le « méta », prend de la distance et peut s'autoriser à offrir ses langues en partage, terme qui lui permet, lors d'un retour réflexif, de créer le mot composé de « traduction-partage ».

On désigne habituellement ces phénomènes de contacts de langues sous le terme d'alternance codique ou code switching (Gumperz, 1989 ; Romaine, 1995 ; Simonin & Wharton, 2013). Mais nous ferons référence aussi au concept plus englobant de *translanguaging* (Garcia, 2009)<sup>20</sup> qui apporte aujourd'hui de nouveaux outils d'analyse. Le *translanguaging*, ou capacité de naviguer entre les langues en vue d'optimiser son potentiel communicatif, s'inscrit dans le sillage de travaux antérieurs dénonçant les approches qui considèrent les langues comme des entités figées, décontextualisées et déshistoricisées

---

<sup>17</sup> composé par Désiré François et interprété par le groupe Lindigo, à retrouver dans leur album « Di pain Griyé » <https://www.youtube.com/watch?v=a-WZPxlgTf4>

<sup>18</sup> Selon la traduction proposée par le dictionnaire *kréol réunionné / français* d'Alain Armand (1987)

<sup>19</sup> « On s'habille en *salouva*, je sais pas comment on dit en français, des longs tissus qui tombent un peu », l'idée ici étant moins de produire une traduction littérale et conforme en tous points au texte écrit en shimaore que de parvenir à se faire comprendre et à créer des ponts entre les langues-cultures en contact.

<sup>20</sup> Ce concept, initialement défini pour les situations de contacts de langues en classe multilingue, est ici appliqué aux interactions entre parents et professionnels de la parentalité intervenant à l'école.

(Blanchet, 2002 ; Robillard, 2007). Il focalise sur la création de savoirs nouveaux et le développement de l'esprit critique engendrés par la production d'énoncés mixtes lorsque ceux-ci ne sont pas stigmatisés (Hélot, 2014 ; Garcia & Li Wei, 2014). Cette référence au pouvoir d'agir est fondamentale et explique pourquoi, dans toute situation de contacts de langues, la recherche de sens doit s'effectuer en se plaçant d'abord du point de vue du locuteur plurilingue (Ibid.) et en essayant de comprendre la façon dont il cherche à mobiliser simultanément les différentes composantes de son répertoire langagier pour survivre intellectuellement.

Apprendre de nouvelles langues sans renoncer à la sienne est une préoccupation de la narratrice plurilingue qui souhaite conserver un héritage culturel et linguistique pour le transmettre à ses enfants tout en cherchant à se faire une place dans la société d'accueil. Cette politique linguistique familiale pragmatique est fréquente chez les Français d'origine mahoraise qui, « *tout en plébiscitant le français langue d'avenir à Mayotte, souhaitent ne pas voir leurs langues locales disparaître* », même si « *c'est seulement depuis une génération que [la langue française] a pénétré l'espace familial* » (Laroussi, 2015). Le changement, à Mayotte comme à La Réunion, s'accélère et la mère allophone installée depuis peu à La Réunion s'en inquiète : « *il faudrait créer un musée pour ne pas oublier* » (page 31), ne pas oublier les langues ni les manières de vivre et de donner du sens tout en intégrant les nouveaux apports. En somme, penser autrement ce qui faisait cohérence *avant* ou *là-bas* mais qui ne fait plus cohérence *ici* et *maintenant*. Cela passe par une redéfinition du rapport que l'on entretient avec l'Autre et soi-même (Ricoeur, 1990) pour pouvoir assumer ses multiples appartenances et exister dans plusieurs lieux à la fois, conformément au phénomène d'ubiquité qui caractérise aujourd'hui les migrants connectés et les nouvelles diasporas transnationales (Wolff & Watin, 2014 ; Marc, 2011 ; Mezzapesa, à paraître). L'école doit s'y résoudre aujourd'hui : « *Le multiple n'est pas une tare, il est une source ; le fluide n'est pas une impossibilité d'être, il en est la modalité et la condition.* » (Benoist, 1996).

## **DES OUTILS CONTEXTUALISÉS AU SERVICE DE LA JUSTICE SOCIALE**

Cette fluidité inhérente aux relations humaines non bridées doit trouver son chemin dans les labyrinthes des dispositifs divers, institutionnels ou associatifs, qui cherchent aujourd'hui à rapprocher les familles de l'école après les en avoir longtemps écartées (Prost, 1981). En amont de la création de ces nouveaux espaces de sociabilité, on veillera à ne pas verser dans l'une des deux tendances qui caractérisent trop souvent les relations entre parents et professionnels du *soutien*, à savoir l'essentialisation anthropologique et l'enfermement d'une personne dans une appartenance socio-économique, linguistico-culturelle et religieuse surdéterminée ou, à l'inverse, une uniformité égalisatrice abstraite et lénifiante s'appuyant sur les bienfaits supposés d'un vivre-ensemble qui ferait fi des différences et ignorerait les dérives raciales, courantes en situation migratoire, déjà dénoncées comme telles à La Réunion comme ailleurs (CREDOC, 2004 ; CESER, 2010).

À l'école Petit Bazar, pour surmonter cette double contrainte, les organisateurs des ateliers de parents ont proposé une alternative tentant de dépasser les arguments classiques de la « *barrière de la langue* » et du « *choc culturel* » et de prioriser plutôt la conscientisation des phénomènes d'exclusion langagière en vue de retrouver le pouvoir d'agir par les mots. La

démarche consistait, nous l'avons vu, à utiliser les ressources individuelles et collectives existantes pour conceptualiser et mener à terme le projet du groupe, avec un seul mot d'ordre, celui de laisser aux parents le choix de leur(s) langue(s) de conceptualisation et de communication orale ou écrite ainsi que la façon de faire usage de ces langues-visions du monde au sein d'une même activité.

Le livret numérique « *Pas kapab lé mor sans essayé* », conçu selon cette démarche, a été présenté en conseil d'école ainsi qu'à d'autres associations et à d'autres écoles. Il a également fait l'objet d'une présentation officielle à l'école Petit Bazar lors de la visite de l'inspecteur général en avril 2016. Les parents, mis à l'honneur ce jour-là, comme ils le sont chaque fois qu'on leur donne la possibilité d'entrer dans l'école pour mutualiser leurs savoirs et créer de nouveaux outils, ont montré que la coéducation est d'abord un moyen de faire circuler les idées et de se réapproprier des espaces de négociation dans un domaine où, peut-être, on ne les attendait pas.

La présidente de l'association Kafèt Familial insiste sur l'importance de la confiance établie entre les parents et les intervenants, une confiance qui « casse les barrières » entre parents et professionnels de l'institution ou du milieu associatif, établit une proximité et, en fissurant le mur des inégalités sociales, réussit à créer du commun. La fréquence des rencontres et la diversité des moments partagés sont ici primordiales<sup>21</sup>. De cette fréquence dépend l'idée qu'on ne travaille pas avec les titulaires d'une fonction mais avec des personnes, dotées d'une épaisseur humaine, « qui ne font pas semblant ». La confiance n'est pas donnée au départ, elle se construit au fur et à mesure, de façon non linéaire, avec des avancées, des détours, des mises en veille et des rapprochements inattendus. Donnée à l'Autre, la confiance génère l'estime de soi et le courage nécessaire pour se lancer dans un projet d'écriture et de mutualisation de savoirs. Le fait d' « *entrer dans le livre* » a montré aux parents que « *zot aussi i fé un nafèr de zot vie* », « *zot aussi i travay* », « *nou lé maman, nou lé pas juste un cas social assiz devant Télé Nova* » et leur a permis de prendre conscience que « *l'étiquette posée sur le front* » depuis les premières années de la scolarité peut être « *décollée* ».

N'étant pas une fin en soi, cette action en a engendré beaucoup d'autres, dont le cahier de textes multilingue, réalisé par les parents de Kafèt Familial en collaboration avec l'équipe pédagogique et le CASNAV et distribué, dès le début de la rentrée scolaire suivante, en présence de l'inspectrice de la circonscription et de la presse locale. Dans la même dynamique, le directeur de l'école, souhaitant rendre au conseil d'école sa fonction première d'instrument démocratique au service des familles du quartier, a mis en place cette année des commissions de parents qui participent à la préparation du conseil puis échangent avec les enseignants au sein d'ateliers mixtes<sup>22</sup>, sur des sujets en rapport avec le projet d'école et ciblant en particulier l'amélioration du climat scolaire. Les enseignants consacrent une partie de leurs 108h disponibles à la préparation et au compte-rendu des ateliers qu'ils co-animent avant, pendant

---

<sup>21</sup> L'enseignante UPE2A, Marie-Hélène SOUVIRAA, a fortement contribué à ces actions en participant aux rencontres et en organisant, en partenariat avec l'association Kafèt Familial et d'autres enseignantes UPE2A du bassin Est, plusieurs sorties familiales dont un tour de l'île et une marche sur le volcan.

<sup>22</sup> La première commission avait pour objet le problème des fournitures scolaires (harmonisation et simplification des listes de fournitures, entretien et remplacement du petit matériel, réflexion sur les marques de produits, travail sur la posture consumériste, ...)

et après le conseil d'école. Ils bénéficient pour cela d'une réelle marge de manœuvre qui leur permet de prendre des initiatives et de s'organiser. Le directeur de l'école leur octroie une grande autonomie tout en veillant à ce que les projets soient menés à terme : « *l'école n'est pas seulement un lieu où l'on se borne à appliquer des textes, elle doit être un lieu d'épanouissement des élèves, des enseignants et des parents et cela ne peut se faire que si nous ancrons nos actions dans le contexte de l'école* » rappelle-t-il<sup>23</sup>.

Le contexte de l'école est aussi celui de l'océan Indien. À cet effet, l'école accueille en résidence d'artiste Stéphanie Thazard, auteur-compositeur-interprète, qui se joue des frontières musicales en mêlant maloya, soul, rock et flamenco au gré de ses voyages dans l'océan Indien et dans d'autres zones du monde. Cette année, l'artiste crée avec les élèves de l'école une chanson prévue initialement en créole et poursuivie aujourd'hui en shimaore et en malgache, des langues que le CASNAV contribue à mieux faire connaître dans l'académie en accompagnant la production d'outils en ce sens depuis plusieurs années<sup>24</sup>.

### **INCLUSION ET COÉDUCATION : UNE DYNAMIQUE DE TERRITOIRE**

Ainsi, la problématique de l'accueil et de l'inclusion des familles allophones ne se situe pas forcément dans le champ de l'éducation familiale ou de l'éducation des parents (Durning, 1985) mais, plus largement, dans celui des droits humains qui comprend, à travers la reconnaissance de droits linguistiques territorialisés (Blanchet, 2002 ; Blanchet & Clerc Conan, 2015), celui de prendre place dans l'agora, quel que soit le poids économique des langues en présence et la façon dont on les mobilise pour créer du lien et du sens. Cela implique, nous espérons l'avoir démontré, le passage de l'approche psychologisante du soutien à la parentalité à une approche émancipatrice visant la participation des parents à la cocréation de connaissances (Suire, 2016).

Le salon des parents comme *fablab* ou réseau de pensées créatrices au service de la refondation de l'école, c'est ce que le directeur de l'école et la présidente de l'association Kafèt Familial, tous deux issus de l'éducation populaire, ont réussi à mettre en place en collaboration avec l'équipe CASNAV/UPE2A de l'Est, dans une école qui scolarise près de 40 % des enfants migrants de la circonscription. Une réflexion profonde sur une vision de l'humain, proposant d'autres modèles que ceux véhiculés dans les discours ordinaires en matière de migration et de rapport à l'altérité, a accompagné et continue de féconder les actions multipartenariales entreprises à l'école. Ces échanges cherchent à appréhender plus dignement les relations familles/école et à prendre toute la mesure d'un processus migratoire qui se réinvente.

À La Réunion, il se pourrait que la problématique de l'accueil des familles allophones à l'école apporte un nouvel éclairage à celle de « *la prise en compte des diversités culturelles internes à la société réunionnaise* » qui s'inscrit désormais dans un « *troisième temps* », celui de la prise en considération des dynamiques identitaires (Lucas, 2003). Dans cette mouvance, il reste à

---

<sup>23</sup> Le taux de participation des parents au conseil d'école est ainsi passé en un an de 43 à 60 %.

<sup>24</sup> Voir par exemple l'imagier trilingue français/shimaore/kibushi, conçu par les parents migrants et l'équipe CASNAV/UPE2A et mis en voix par les élèves scolarisés en UPE2A : [https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Didapages/2016\\_IMAGIER\\_TRILINGUE/index.html](https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Didapages/2016_IMAGIER_TRILINGUE/index.html)

s'interroger sur l'articulation des dimensions linguistique et culturelle de ces dynamiques aux attentes institutionnelles et associatives en Outre-mer, en se demandant si l'on est prêt aujourd'hui à sortir du cadre expérimental et à laisser s'ouvrir à grande échelle des espaces de justice sociale et de résistance à l'exclusion, à l'instar de ceux engendrés par la création collective de récits de vie plurilingues qui sont aussi des textes de négociation d'identité et de statut (Cummins, 2006).

En matière d'actions parentales, on sait que l'exotisme naïf des « pique-niques interculturels » et la violence symbolique des actions de « prévention hygiène et santé » ont montré leurs limites en milieu précarisé, notamment quand sont brûlées les étapes fondamentales de mobilisation des ressources propres des personnes que l'on dit pourtant vouloir rendre « acteurs de leur territoire ». Acteurs, les parents le sont déjà, de surcroît en réseau, par survie et par intelligence de terrain. C'est donc bien en termes de respect inconditionnel de l'Autre, quelles que soient ses appartenances supposées, et de marge de manœuvre dont chacun dispose pour pouvoir réellement fonctionner, qu'il convient d'appréhender le rapprochement familles/école. Dans cette perspective, défolkloriser et dépaternaliser les actions menées autour de la parentalité, concept à l'étrange singulier en contexte multilingue et multiculturel, constituent deux défis majeurs à relever en matière d'inclusion et de coéducation dans nos sociétés plurielles. Pour cela, il ne sera pas inutile de s'intéresser localement aux configurations spontanées des espaces langagiers où se redéfinissent les rapports au savoir et au pouvoir. Car à l'ombre des macropolitiques globalisantes et suprastructurantes et face à l'instrumentalisation passée et à venir des langues et des compétences, existeront toujours des petits bazars.

#### BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

BENOIST, Jean, (1996), Métissage, syncrétisme, créolisation: métaphores et dérives, *Revue Études créoles*, vol XIX, n°1, p. 47-60.

BLANCHET, Philippe, CLERC CONAN, Stéphanie (éds), (2015), *Education à la diversité et langues immigrées*, *Revue Migrations Société du Centre d'information et d'études sur les migrations internationales*, vol. 27, n° 162.

CLERC, Stéphanie, (2015), Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents: enjeux et modalités, *Les approches plurielles des langues et des cultures*, J.-F. De Pietro & B. Gerber (dir.), *Babylonia 02/15*, p. 34-37.

CUMMINS, Jim, (2006), Identity texts : The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy, *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization*, O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & E. Torres-Guzmán, María (eds.) Clevedon: Multilingual Matters, p. 51-68.

DUCHEMANN, Yvette, (2010), *Développer une compétence bilingue à La Réunion. Pour un enseignement langagier efficace dans le contexte réunionnais*, La Réunion, Surya Editions.

GARCIA, Ofelia, (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden, MA and Oxford, Basil/Blackwell.

GARCIA, Ofelia, WEI, Li, (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York, Palgrave Macmillan.

GEORGER, Fabrice, (2011), *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*, Thèse de doctorat, sous la direction du Pr. Lambert Félix PRUDENT, Université de La Réunion

HELOT, Christine, (2007), *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.

HELOT, Christine, (2015) : Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education, *Encyclopedia of Language and Education, volume 6 Multilingualism and Language Awareness*, J. Cenoz and D. Gorter, Springer.

LAROUSSE, Foued, (2015), La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école, *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 38, p. 27-48.

LEBON-EYQUEM, Mylène (2014), Productions maillées créoles-français à La Réunion, *Les Ultramarins, ici et là-bas*, Diversité n° 178, pp. 57-68.

LUCAS, Raoul (dir.), (2003), *Sociétés plurielles dans l'océan Indien. Enjeux culturels et scientifiques*, Paris, Karthala.

LUCAS Raoul, PRAX-DUBOIS Pascale, (2016), Politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants du primaire à La Réunion : négociations sociodidactiques et sociohistoriques en contexte éducatif postcolonial, *Langues régionales dans l'éducation à la diversité : des dispositifs à l'épreuve*, P. Blanchet et M. Kervran (Dir.), Paris, L'Harmattan, 133-150

MEZZAPESA Mélanie, (à paraître), Les enjeux du réseau associatif mahorais à La Réunion: dimensions territoriales, économiques et identitaires, *actes du colloque International « Insularité, langue, mémoire et identités »*, Île de Djerba, Université de Rouen - Université de la Matouba. Version revue et complétée.

NOEL Audrey, (2014), La théorie du macrosystème interlectal et l'acquisition langagière en contexte plurilingue : réflexion sur la situation réunionnaise, *Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences 8, pp. 1701-1717.

PRAX-DUBOIS Pascale, AHAMADA Ali, (2016), La parole des élèves allophones dans les établissements scolaires : quand les outils interrogent les postures, *Parole d'élèves, parole aux élèves*, Ch. Focquenoy et P. Beal (Dir.) , Revue de la vie scolaire conseiller d'éducation n° 199, ANCPE.

PRAX-DUBOIS Pascale, MAURER Alexandra, (2014), La mallette pédagogique « Enseigner en contexte multilingue » : Un outil au service de l'autoformation des enseignants dans le domaine de la DDL ?, *Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et de la perspective actionnelle*, Y. Rolland (dir.), Travaux & Documents, BTPC, FLSH, Université de la Réunion, pp. 129-146.

SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie, (2013), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et des concepts*, ENS de Lyon.

WATIN, Michel, WOLFF Éliane, (2014), *S'affranchir des distances : le web de la « diaspora » réunionnaise*, Netcom, 28-3/4, mis en ligne le 01 octobre 2015. URL : <http://netcom.revues.org/1790>

YOUG, Andrea, MARY, Latisia, (2009), *Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école*, *Le français aujourd'hui*, n° 164, p. 87-97.