NNT : 0000AIXM0000

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
En codirection avec l'université Sorbonne-Nouvelle
le 25 septembre 2024 par

Camille RASETTO

Des difficultés littéraciques des élèves plurilingues aux pratiques enseignantes à Mayotte

Volume 1

Discipline
Sciences de l'éducation

École doctorale
ED 356 – CONGITION, LANGUAGE, ÉDUCATION

Laboratoires
Laboratoire ADEF (Aix-Marseille Université)
Laboratoire DILTEC (Université Sorbonne Nouvelle)

Composition du jury

Nathalie AUGER Rapporteuse
Professeur, Université Paul-Valéry- Montpellier 3

Véronique MIGUEL-ADDISU Rapporteuse
Professeur, Université de Rouen Normandie

Jean-Pierre CUQ Examinateur
Professeur, Université Côte d'Azur

Abdelouahed MABROUR Examinateur
Professeur, Université Chouaib Doukkali

Valérie SPAËTH Examinatrice
Professeur, Université Sorbonne Nouvelle

Karine MILLON-FAURÉ Présidente
Professeur, Aix-Marseille Université

Fatima CHNANE-DAVIN Directrice
Professeur, Aix-Marseille Université

Catherine MENDONÇA DIAS Co-directrice
MCF HDR, Université Sorbonne Nouvelle

Affidavit (FR)

Je soussignée, Camille RASETTO, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail personnel, réalisé sous la direction scientifique de Fatima CHNANE-DAVIN et Catherine MENDONCA DIAS, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme organisateur.

Fait à Sada (Mayotte), le 24 juin 2024



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Affidavit (ENG)

I, undersigned, Camille RASETTO, of the PhD student, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientist supervision of Fatima CHNANE-DAVIN and Catherine MENDONÇA DIAS, in accordance with the principle of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of the manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism.

This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Sada, 24 june 2024



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Liste de publications et de participations aux conférences

1) Liste des publications réalisées dans le cadre de la thèse :

1. Beduneau, V., Dimey A., Galliot M., Ochoa M, & Rasetto C., (en cours). « Enjeux de l'alternance des langues dans les productions et interactions des apprenants plurilingues en milieux scolaire et universitaire ». *Actes de colloques, journées de l'ADEB*, décembre 2023, Alternance des langues en contexte scolaire, médiation, contrat didactique, construction des connaissances.
2. Rasetto, C., (à paraître), « Pratiques contextualisées plurilingues des enfants de migrant : de l'invisibilisation à la médiation cognitive » *Actes de colloque Plurensa, Montpellier*.
3. Mendonça Dias, C., Benzakki, I., & Rasetto, C., (à paraître). « La formation des enseignants à la diversité linguistique : évolutions, besoins et limites ». In Delorme V., et Malgorzata J., (coord.), *Former les enseignants à l'accueil des élèves allophones*, éd. Le Manuscrit, coll. Langues et langages du vivant.
4. Rasetto, C. et Mendonça Dias, C., (à paraître), « Les langues d'héritage face à la langue de l'école à Mayotte ». In Dans Davin-Chnane F., Gouaïch K., Tretola J., *Plurilinguisme et littéracie face à la diversité*, Lambert Lucas

2) Participation aux conférences et écoles d'été au cours de la période de thèse :

1. Avril 2024 ; Colloque : le français au contact des langues : état actuel et enseignement. "*Les représentations et les pratiques littéraciées des enseignants de français à Mayotte*". Université des Antilles et Université Sorbonne-Nouvelle, Paris. Communication orale.
2. Décembre 2023, Journées de l'ABED : *Alternance des langues en contexte scolaire – médiation, contrat didactique, construction des connaissances*. « *L'alternance pour la production écrite en langue de scolarisation* ». Université Sorbonne-Nouvelle, Paris. Communication orale à plusieurs voix avec diaporama.
3. Décembre 2023, Journée Plurimaths : *Enseigner les mathématiques aux élèves allophones – Pratiques de classe et formation*. Université Sorbonne-Nouvelle, Paris. Membre du comité d'organisation du colloque, modératrice de l'intervention ; « *Expérimentations, pratiques et ressources pour l'inclusion* ».

4. Novembre 2023, Séminaire Prodile : « *Langues, cultures des élèves et compétences littéraciques. Perspectives pour une didactique du plurilinguisme, le cas de Mayotte* ». Université d'Aix-Marseille. Présentation orale avec diaporama.
5. Juin 2023, Colloque international Plurensa : « *Pratiques contextualisées plurilingues des enfants de migrants* ». Université Paul Valéry, Montpellier 3. Présentation à plusieurs voix avec diaporama.
6. Mai 2022, JE DILTEC, : « *L'enseignement du français dans le monde : quels bilans et perspectives ? Cas de la Chine, du Maroc et de Mayotte* ». Université Sorbonne-Nouvelle, Paris. Présentation à plusieurs voix avec diaporama
7. Décembre 2022, Colloque international Plurimaths : *Contextes et pratiques multilingues dans l'enseignement de disciplines scolaires*. Université Paris-Cité. Membre du comité d'organisation du colloque, modératrice de l'intervention « *Enseigner les mathématiques aux élèves allophones* ».
8. Novembre 2022, Séminaire Prodile : « Le *plurilinguisme et la gestion de la diversité linguistique. Comparaison entre Marseille et Mayotte à partir de quelques travaux de Gouaïch et Davin* ». Université d'Aix-Marseille. Présentation orale avec diaporama.
9. Juin 2021, Journée d'études internationale : *Itinéraire de chercheur.e.s en didactique du français & sur la francophonie*. Membre du comité d'organisation.
10. Décembre 2020, Journées Plurimaths, *Plurilinguisme et Mathématiques*. Université de Paris. Modératrice de l'intervention « *Aspects linguistiques et mathématiques du patrimoine de Mayotte : de l'accueil des élèves dans leurs langues à la formation initiale des enseignants* » Salone et Dureysseix.

Résumé

Cette étude porte sur la situation éducative à Mayotte. Nous cherchons à comprendre quelle place est accordée aux langues locales dans les activités littéraciques et gestes professionnels des enseignantes des diverses didactiques du français.

Nous avons suivi 6 enseignantes de français dans des collèges publics laïques, sur trois différentes aires géographiques et linguistiques de l'île, ainsi que deux enseignantes d'arabe dans une école coranique. À travers des séances d'observation et d'enregistrement vidéo nous avons fait ressortir des gestes professionnels communs (adaptations linguistiques, paraverbales et gestuelles) mais aux intentions diverses. L'analyse des représentations des langues locales, à partir de questionnaires, et celle des auto-confrontations font ressortir le recours à des gestes professionnels qui visent davantage la prise en charge de la difficulté scolaire que du plurilinguisme, malgré des attitudes et représentations des langues locales positives. Le suivi et l'étude des productions de 102 collégiens, par un test de fluence plurilingue et de productions écrites, révèlent un public en très grande difficulté de maîtrise du code écrit en français et en langues locales. Un questionnaire sociolinguistique, ainsi que la réalisation d'un portrait des langues témoignent de pratiques littéraciques majoritairement religieuses et/ou scolaires où le français occupe la première place. Nos résultats montrent que les langues locales sont peu présentes dans les gestes d'étayage ou de remédiation lors d'activités littéraciques et sont restreintes à une intégration essentiellement linguistique qui a pour objectif la valorisation de l'identité plurilingue de l'élève mais sans visées didactiques. Nos résultats nous apprennent que les enseignantes privilégient la gestion de l'hétérogénéité scolaire avant celle langagière. Cette recherche alerte sur la difficulté scolaire tout en proposant des pistes de réflexion et de contextualisation à l'enseignement du français.

Mots clés : Plurilinguisme, littéracie, Mayotte, représentations, gestes professionnels, français langue seconde, alloglotte, allophone, fluence, portrait des langues, auto-confrontations

Abstract

This study focuses on the educational situation in Mayotte. We seek to understand what place is given to local languages in the literary activities and professional gestures of teachers of various French didactics. We followed 6 French teachers in secular public colleges, in three different geographical and linguistic areas of the island, as well as two Arabic teachers in a Koranic school. Through observation and video recording sessions we highlighted common professional gestures (linguistic, parverbal and gestural adaptations) but with diverse intentions. The analysis of representations of local languages, based on questionnaires, and that of self-confrontations highlight the use of professional gestures which aim more at handling academic difficulties than multilingualism, despite attitudes and representations of languages positive localities. The monitoring and study of the productions of 102 middle school students, through a test of multilingual fluency and written productions, reveals a public with very great difficulty mastering the code written in French and local languages. A sociolinguistic questionnaire, as well as the creation of a portrait of languages, demonstrate literary practices that are mainly religious and/or academic, where French occupies the first place. Our results show that local languages are rarely present in supporting or remediation gestures during literacy activities and are restricted to an essentially linguistic integration which aims to promote the student's plurilingual identity but without aims didactic. Our results tell us that teachers favor the management of academic heterogeneity before that of language. This research warns of academic difficulty while offering avenues for reflection and contextualization in the teaching of French.

Keywords: Multilingualism, literacy, Mayotte, representations, professional gestures, French as a second language, alloglotte born in France, allophone, fluency, portrait of languages, self-confrontations

Remerciements

On pense souvent qu'une thèse est un travail solitaire. On s'imagine un étudiant, lunettes sur le nez et nez dans les livres, tapotant les touches de son clavier, une moue sur le visage. Pourtant, malgré les nombreux moments de travail nocturne, seul, c'est aussi des moments de partage et d'échange collectifs. Ces derniers ont été nombreux durant ces quatre années c'est pourquoi je remercie grandement, d'abord, mes tutrices madame Fatima Chnane-Davin et madame Catherine Mendonça Dias qui m'ont accompagnée, soutenue et guidée dans cette grande aventure universitaire. Leurs conseils ont été précieux et c'est grâce à leur expertise, leur écoute et leur bienveillance que j'ai pu mener ce travail sans me laisser submerger par les doutes.

Mes remerciements les plus sincères vont aussi à mes élèves et à ceux que j'ai suivis pendant cette recherche. Ce sont eux qui ont motivé ce travail et qui ont rendu sa mise en œuvre possible. Merci pour votre confiance, votre innocence, vos partages et vos sourires.

Merci aux enseignantes qui ont participé à cette recherche pour m'avoir ouvert les portes de leur classe mais aussi pour nos échanges permanents. Leur regard sur le métier, leurs questionnements, leurs constats, leurs doutes et motivations ont enrichi ma réflexion. Je les remercie chaleureusement pour leur hospitalité et leur disponibilité.

Je tiens aussi à remercier les membres du laboratoire PRODILE, maîtres de conférences comme doctorants, qui m'ont permis de présenter mes travaux et qui m'ont apporté de précieux retours et conseils.

Dans un cadre plus personnel, merci à mon entourage qui par cette simple question : alors ta thèse, tu en es où ? m'a toujours soutenue et encouragée. À ma grand-mère qui même de loin, me regarde et m'accompagne ; à ma maman qui lit mes articles, souvent sans les comprendre ; à mon compagnon qui m'a relue et me pousse à avoir une pensée dialectique ; à mon fils qui me donne la force d'avancer et à mes amies qui ont toujours été disponibles, un grand merci !

Enfin, je tiens à exprimer mes remerciements et ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de m'accompagner dans cette dernière étape. J'espère que cette recherche sera à la hauteur de leurs exigences scientifiques.

Table des matières

Affidavit (FR) **2**
Affidavit (ENG) **3**
Liste de publications et de participations aux conférences **4**
Résumé **6**
Abstract **7**
Remerciement **8**
Table des matières **9**
Table des illustrations **14**
Liste des abréviations **17**
Introduction **20**
1. Être plurilingue à Mayotte 20
2. État des lieux : terrain, problématique et hypothèses 23
Problématique 28
Hypothèses 29
3. Méthodologie adoptée 29
Les débuts de la recherche 31
Limites de la méthodologie 31
Présentation du plan 32
Première partie : Les élèves plurilingues à Mayotte : Besoins, langues et parcours scolaires **33**
Introduction à la première partie 34
Chapitre 1 : À Mayotte, quelles langues parle-t-on ? État des lieux et mise en perspective historique **35**
1. Contextualisation historique et géographique **35**
1.1. Mayotte : un mélange d'histoire bantoue, swahilie, malgache et d'Islam. 35
1.2. De 1841 à 2020 : De l'achat à la départementalisation de Mayotte 37
2. Mayotte, un territoire plurilingue : description du paysage linguistique **39**
2.1. Le kibushi **40**
2.1.1. Le kibushi, quelques propos généraux 40
2.1.2. Le kibushi, quelques données statistiques 40
2.1.3. Le kibushi, quelques données linguistiques 41
2.2. Le shimaore 42
2.2.1. Le shimaore, quelques données générales **42**
2.2.2. Le shimaore, quelques données statistiques 42
2.2.3. Le shimaore, quelques données linguistiques 43
2.3. L'arabe 44
2.3.1. L'arabe, quelques données générales 44
2.3.2 L'arabe, quelques données statistiques 45
2.2.3. L'arabe, quelques données linguistiques 45
2.4. Le français 47
2.4.1. Le français, quelques données générales 47
2.4.2. Le français, quelques statistiques 47
2.4.3. Analyse contrastive du français et du shimaore 48
2.5. Les autres langues présentes : les langues intra-communautaires 49
3. Représentations, statut et usages des langues **49**
3.1. Statuts et représentations des langues 50

3.1.1. Les langues de l'archipel 50
3.1.2. Les langues de l'immigration 51
3.1.3. Les représentations des langues dans le cadre scolaire 51
3.2. Les relations entre langues officielles et langues locales 52
3.3.1 Les pratiques langagières orales 55
3.3.2. Les pratiques langagières écrites 57
4. Synthèse 60
Chapitre 2 : Qui sont les élèves plurilingues à Mayotte ? Vers une définition et mise en contexte scolaire. 61
1. Diversité de langues, diversité d'élèves 62
1.1. Les élèves alloglottes 62
1.2. Les élèves allophones 63
1.3. Les élèves plurilingues 66
2. Les français enseignés à Mayotte 67
2.1. Le français enseigné comme langue maternelle : une didactique du FLM 67
2.2. Un enseignement du français comme langue seconde : une didactique du FLS 68
2.3. Un enseignement du français comme langue étrangère : une didactique du FLE 69
2.4. Un enseignement du français hors des clivages didactiques 70
3. Français et langues locales dans le cadre scolaire à Mayotte. 71
3.1. Les langues locales à l'école : ignorées ou légitimées ? 71
3.2. Les difficultés de l'enseignement des langues locales 74
4. Synthèse 77
Chapitre 3 : De la scolarité à Mayotte. Une analyse à travers les compétences de l'écrit. 78
1. Institution du système scolaire français 78
1.1. L'école à Mayotte : retour diachronique 79
1.2. Écoles coraniques, écoles laïques : entre tradition orale et tradition écrite 83
2. La littéracie et la culture de l'écrit 85
2.1. La littéracie : perspective historique et définitions 85
2.2. La littéracie : une ressource pour les didactiques du français 86
2.3. La littéracie scolaire : un outil de réussite ou d'échec 88
2.4. Littéracie et représentations 89
3. La compétence de l'écrit : entre lecture et écriture 90
3.1. Premier pas dans la littéracie : la lecture 90
3.2. Deuxième pas : l'écriture 93
3.3. La compétence écrite : entre réflexions didactiques et prérogatives institutionnelles 96
4. Synthèse 100
Conclusion à la première partie 102
Deuxième partie : Observer, questionner et comprendre le statut et les représentations des langues dans les compétences littéraciques des élèves et dans les pratiques pédagogiques 104
Introduction à la deuxième partie 104
Chapitre 4 : Les acteurs et institutions impliqués dans la recherche. 105
1. Les écoles coraniques 106
1.1. Présentation de la madrasa 106
1.2. Le programme et les enjeux didactiques 108
1.3. Un autre type d'école coranique : le shioni 110
2. Les établissements et leurs enseignants des écoles laïques 110
2.1. Le collège aux alentours de la capitale à dominante plurilingue (collège 1) 111

2.2. Le collège du centre de l'île à dominante kibushophone (collège 2) 113
2.3. Le collège du sud-ouest à dominante shimaorephone (collège 3) 115
2.4. Quand le chercheur est impliqué dans la recherche 119
3. Les élèves impliqués dans la recherche 120
3.1. Présentation scolaire 120
3.2. Présentation sociolinguistique de l'échantillon 122
3.3. Présentation du contact littéracique des élèves et de leur famille 133
4. Synthèse 13
Chapitre 5 : Le dispositif de recherche : des compétences des élèves vers les pratiques enseignantes 137

1. Ancrage théorique 138
1.1. Une démarche ethnographique 138
1.2. Une orientation en clinique de l'activité 141
1.3. Une approche comparative 143
2. Conceptualisation et présentation du dispositif de recherche 144
2.1. Le volet élève 145
2.2. Le volet enseignant 149
2.3. Contraintes, limites et pistes d'amélioration 153
3. Synthèse 155
Chapitre 6 : Analyse des données : avec quels outils ? 156
1. Les outils pour analyser les représentations et pratiques langagières (hypothèse 1) 156
1.1 Les questionnaires 157
1.2 Le portrait des langues 157
2. Les outils pour analyser les compétences littéraciques des élèves (hypothèse 2) 159
2.1. Analyser la fluence 159
2.2. Analyser l'écriture 162
3. Les outils pour analyser l'activité enseignante (hypothèses 2 et 3) 163
3.1. L'observation 163
3.2. L'auto-confrontation : un retour réflexif sur sa pratique 167
4. Synthèse 168
Conclusion à la deuxième partie 170
Troisième partie : Analyses, résultats et discussions 171
Introduction à la troisième partie 172
Chapitre 7 : Analyse des représentations : questionner la place du français et des langues locales. 173
1. Représentations des langues chez les élèves 173
1.1. Première approche : un plurilinguisme spatialement segmenté 174
1.2. Dire son plurilinguisme : les langues de l'île 177
1.2.1. Le shimaore. 178
1.2.2. Le kibushi. 181
1.2.3. Les langues de l'archipel 184
1.2.4. L'arabe 190
1.3. Et le français dans ce plurilinguisme ? 195
1.3.1. Le français envisagé comme frontière 197
1.3.2. Le français envisagé comme contact 200
1.3.3. Le français envisagé comme passage 205

2. Représentations des langues chez les enseignants 209
2.1. Représentations, attitudes et pratiques chez les enseignants en poste 210
2.1.1. Attitudes envers les langues locales en milieu scolaire 212
2.1.2. Pratiques littéraciques déclarées des langues locales en classe 218
2.2. Représentations, attitudes et formations chez de futurs enseignants de lettres 227
2.2.1. La formation initiale des enseignants de lettres : perspective historique 227
2.2.2. Interroger l'offre de formation universitaire quant à la prise en compte du contexte plurilingue 228
3. Synthèse 230
Chapitre 8 : Une analyse de la littéracie au prisme des représentations et du plurilinguisme des élèves 231
1. Une analyse de la fluence 231
1.1. Retour sur une analyse quantitative 232
1.2. Une analyse qualitative de la fluence : zoom sur douze études de cas représentatifs 235
1.2.1. Des élèves qui oscillent entre silence et décodage grapho-syllabique 236
1.2.2. Des apprentis-lecteurs qui tendent à sortir du stade alphabétique 239
1.2.3. Des élèves qui entrent dans le stade orthographique, mais qui manquent de fluidité et de fluence 243
1.2.4. Des élèves en voie de devenir lecteurs, mais en manque de fluence 247
1.3. Les stratégies de contournement 250
1.3.1. Entre le ne-pas-savoir et le ne-pas-vouloir 251
1.3.2. La stratégie de la récitation : de la psalmodie au chant 255
2. Analyse de l'écrit 256
2.1. La production écrite lors de la passation du test 256
2.1.1. Les stratégies utilisées par les élèves 257
2.1.2. Les typologies d'erreurs au stade alphabétique 264
2.1.3. Quelle "lisibilité" de la phrase ? 267
2.2. Analyse de situation d'écriture en classe 270
2.2.1. Les écritures qui relèvent de la copie 270
2.2.2. Les écritures inventées ou tâtonnantes 275
3. Synthèse 282
Chapitre 9 : Analyse des pratiques enseignantes : les gestes et postures pour accompagner les élèves 284
1. Les situations didactiques littéraciées en classe (analyse des vidéos) 284
1.1. Les activités de lecture 284
1.2. Les activités d'écriture 291
1.3. Interventions enseignantes : postures et gestes 296
2. Retour sur sa pratique : gérer l'hétérogénéité linguistique et scolaire de manière bienveillante 304
2.1. L'utilisation des langues locales : entre difficultés et obstacles 305
2.1.1 Une maîtrise insuffisante pour une utilisation didactique 305
2.1.2. Une intégration majoritairement linguistique 308
2.2.1. Une trop grande bienveillance ? 313
2.2.2. La plurisémioticité : une ressource pour la différenciation pédagogique 318
3. Synthèse 321
Conclusion à la troisième partie 323
Conclusion générale 324
Rappel du projet de recherche et de la démarche 324

Réponses aux hypothèses 325
Réponse à la problématique 329
Limites et perspectives 329
Pistes didactiques 332
Bibliographie **335**
Index des auteurs **351**
Index des concepts clés **354**

Table des illustrations

Liste des cartes

Carte 1 : La situation géographique de Mayotte (Rombi, 1983 : 12) 36
Carte 2 : L'île de Mayotte (Rombi,Op. cit. : 10) 36
Carte 3 : Carte linguistique de Mayotte réalisée sous la supervision de Dureysseix (Salon, Dureysseix, 2022 : 168-169) 39
Carte 4 : Répartition géographique des observations 111

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau synthétique des étapes de la recherche 30
Tableau 2 : Comparaison des systèmes éducatifs à Mayotte (Cassagnaud, 2011 : 64-65) 85
Tableau 3 : Les familles de stratégies d'écriture selon Noyer-Martin (2005 : 16) 94
Tableau 4 : Divergences des écritures arabe et française selon Noyau (Op. cit. : 7-9) 96
Tableau 5 : Compétences littéraciées (MEN, 2023 : 11) 99
Tableau 6 : Les attendus en lecture au cycle 3 (MEN, 2023) 100
Tableau 7 : Les attendus en écriture au cycle 3 (MEN, 2023) 101
Tableau 8 : Répartition des élèves selon le niveau de maîtrise de compétences aux évaluations nationales de français d'entrée en 6ème - collège 1 - (MEN, 2021, document interne) 111
Tableau 9 : Répartition des élèves selon le niveau de maîtrise de compétences aux évaluations nationales de 6ème - collège 2 (MEN 2021, document interne) 113
Tableau 10 : Répartition des élèves selon le niveau de maîtrise de compétences aux évaluations nationales de 6ème - collège 3 (MEN, 2021, document interne) 115
Tableau 11 : Récapitulatif du nombre d'élève suivi pour chaque étape du protocole de recherche 146
Tableau 12 : Résultats évaluations nationales de 6ème (MEN, 2022 : 4-5) 162
Tableau 13 : Grille d'observation, séance de lexique en CLO (Mégane) 165
Tableau 14 : Répartition scolaire des élèves ayant fait un portrait des langues 173
Tableau 15 : Profil professionnel des enseignants de l'enquête (78 enseignants) 213
Tableau 16 : Attitude des enseignants quant à l'enseignement des langues locales à l'école (78 enseignants) 215
Tableau 17 : Les différentes différenciations pédagogiques mise en place par les enseignants selon le statut langagier et/ou scolaire des élèves 223
Tableau 18 : Répartition des élèves selon les langues des textes lus avec ML 235
Tableau 19 : Répartition des élèves allophones dans les groupes de fluence (21 élèves) 236
Tableau 20 : Comparaison des scores de fluence selon les langues pour chaque groupe (96 élèves) 237
Tableau 21 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 1 238
Tableau 22 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Noussouroiti 239
Tableau 23 : Comparaison syntaxique du français et du shimaore 240
Tableau 24 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 2 242
Tableau 25 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Issouf 243
Tableau 26 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 3 246
Tableau 27 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Keysanne 247
Tableau 28 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 4 249
Tableau 29 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Léa 250
Tableau 30 : Stratégies des élèves observées lors des activités de lecture en classe 294
Tableau 31 : Erreurs des élèves observées lors d'activités de lecture en classe 294
Tableau 32 : Stratégies des élèves observées lors d'activités d'écriture en classe 297
Tableau 33 : Stratégies des élèves observées lors d'activités d'écriture en classe 298
Tableau 34 : Les gestes d'étayage lors d'activité de lecture 303
Tableau 35 : Les gestes de remédiation lors d'activité de lecture 305
Tableau 36 : Les gestes d'étayage lors d'activités d'écriture 306

Liste des schémas

Schéma 1 : Généalogie linguistique du shimaore (CASNAV Mayotte, non daté) 42
Schéma 2 : Les étapes du développement du système scolaire à Mayotte (Archives départementales de Mayotte, 2017) 80
Schéma 3 : Répartition scolaire des élèves impliqués dans la recherche (102 élèves) 121
Schéma 4 : Répartition des élèves selon leur lieu de naissance (97 élèves) 122
Schéma 5 : Répartition des élèves selon le nombre de langue.s parlée.s à la maison (97 élèves) 123
Schéma 6 : Répartition des langues parlées à la maison (97 élèves) 123
Schéma 7 : Répartition du nombre de langue.s parlée.s à l'école (97 élèves) 124
Schéma 8 : Répartition des langues parlées à l'école (97 élèves) 125
Schéma 9 : Répartition des autres langues parlées par les élèves (97 élèves) 126
Schéma 10 : Environnement familial des élèves (97 élèves) 127
Schéma 11 : Les types d'activités des mères ou tutrices des élèves suivis (97 élèves) 129
Schéma 12 : Les types d'activités des pères des élèves suivis (95 élèves) 130
Schéma 13 : Répartition des élèves ayant accès à l'eau et/ou à l'électricité (97 élèves) 132
Schéma 14 : Les pratiques de lecture des élèves et de leurs parents (97 élèves) 134
Schéma 15 : Les pratiques d'écriture des élèves et de leurs parents (97 élèves) 135
Schéma 16 : Typologie des pratiques d'écriture des élèves (97 élèves) 135
Schéma 17 : Les étapes du protocole de recherche 138
Schéma 18 : Répartition des 16 langues mentionnées (97 élèves) 174
Schéma 19 : Répartition des langues de l'archipel comorien (79 élèves) 185
Schéma 20 : Répartition des types d'intégration du français dans le répertoire langagier des élèves (68 élèves) 197
Schéma 21 : Utilisation de la langue française pour les élèves du groupe « français comme frontière » (13 élèves) 198
Schéma 22 : Utilisation de la langue française pour les élèves du groupe « français comme contact » (32 élèves) 202
Schéma 23 : Utilisation de la langue française pour les élèves du groupe « français comme passage » (18 élèves) 207
Schéma 24 : Répartition des enseignants du second degré par discipline (69 enseignants) 213
Schéma 25 : Attitude vis-à-vis d'un apprentissage plurilingue français/langues locales (78 répondants 216
Schéma 26 : Répartition du recours aux langues locales en classe (78 répondants) 220
Schéma 27 : Répartition des activités scolaires où les langues locales sont intégrées (41 enseignants) 221
Schéma 28 : Différenciation pédagogique lors d'activités littéraciées selon le statut langagier et/ou scolaire de l'élève (78 enseignants) 222
Schéma 29 : Répartition des enseignants de lettres selon le recours aux LL dans les activités scolaires (19 enseignants) 226
Schéma 30 : Comparaison de la différenciation pédagogique selon le statut langagier et/ou scolaire de l'élève pour les enseignants de lettres (15 enseignants) 227
Schéma 31 : Répartition du recours aux langues locales selon les activités scolaires pour les enseignants d'UPE2A (7 enseignants) 228
Schéma 32 : Comparaison de la différenciation pédagogique selon le statut langagier et/ou scolaire de l'élève pour les enseignants d'UPE2A (6 enseignants) 228
Schéma 33 : Croisement des scores de fluence en langue française avec les représentations du français (67 élèves) 236
Schéma 34 : Répartition des élèves selon les stratégies d'écriture mobilisées pour la production écrite lors du test (56 élèves) 259
Schéma 35 : Répartition des élèves selon les sous- stratégies de la stratégie phonographique (45 élèves) 261
Schéma 36 : Répartition des élèves selon les sous- stratégies de la stratégie orthographique (32 élèves) 262
Schéma 37 : Classification des marques transcodiques dans les écrits des élèves (14 occurrences) 265
Schéma 38 : Répartition Typologie des erreurs commises au stade alphabétique (21 élèves) 267
Schéma 39 : Répartition des élèves ayant écrit des phrases (27 élèves) 271

Liste des portraits des langues

Portrait des langues 1 : Portrait de Ibrahim 183

Portrait des langues 2 : Portrait de Tahir 187
Portrait des langues 3 : Portrait de Houwaida 189
Portrait des langues 4 : Portrait de Léa 199
Portrait des langues 5 : Portrait de Yassine 200
Portrait des langues 6 : Portrait de Anthoumane 203
Portrait des langues 7 : Portrait de Saira 204
Portrait des langues 8 : Portrait de Assane 205
Portrait des langues 9 : Portrait de Chaouki 206
Portrait des langues 10 : Portrait de Cheidi 208
Portrait des langues 11 : Portrait de Habiba 210

Liste des photos

Photo 1 : Affichage public "Comment porter son masque" (ARS, mars 2020) 57
Photo 2 : Affiche dans le Maria-Galanta (photo prise le 06/05/2022) 59
Photo 3 : Publicité Coca-Cola (photo prise le 06/04/22) 60
Photo 4 : Publicité Mema (photo prise le 06/04/2022) 60
Photo 5 : Salle de classe, madrasa, groupe 6 et groupe 1 107
Photo 6 : Publipostage résultats test de fin de CM2 interne à l'établissement, collège 3 (2021 : document interne) 116
Photo 7 : Exercice d'écriture dans une madrasa (groupe 1) 277
Photo 8 : Stratégie de détournement de la difficulté écrite par la copie 285
Photo 9 : Posture d'accompagnement (UPE2A - Zoé) 300
Photo 10 : Posture d'enseignement (CLO - Mégane) 302

Liste des productions écrites

Production écrite 1 : Alternance codique dans les réseaux sociaux (Maturafi 2019 : 163) 58
Production écrite 2 : Production écrite de El-Anziz lors du protocle de recherche (stratégie visuelle) 260
Production écrite 3 : Production de Nassurdine lors du protocole de recherche (stratégie figurative) 263
Production écrite 4 : Production de Saira lors du protocole de recherche (influence de l'arabe) 266
Production écrite 5 : Production écrite de Fazadi (écriture copiée) 273
Production écrite 6 : Production écrite de Issouf (écriture copiée) 274
Production écrite 7 : Les productions de Samianti et de Keysanne (écriture copiée) 275
Production écrite 8 : Les productions de Anthoumane et Hariti (écriture copiée) 276
Production écrite 9 : Production écrite plurilingue dans une madrasa (groupe 6) 278
Production écrite 10 : Production écrite de Noussouroiti (écriture tâtonnante) 279
Production écrite 11 : Production écriture de Haira (écriture tâtonnante) 279
Production écrite 12 : Production écrite de Hamidi (écriture tâtonnante) 281
Production écrite 13 : Production écrite de Ismail (écriture tâtonnante) 281
Production écrite 14 : Production écrite de Houssaine (écriture tâtonnante) 283
Production écrite 15 : Production écrite de Kamaria (écriture tâtonnante) 284

Liste des supports élève

Support élève 1 : Activité de lecture sur une Fable (CLO) 289
Support élève 2 : Utilisation des pictogrammes (CLO) 290
Support élève 3 : Activité de lecture (CLO) - Support élève en difficulté 291
Support élève 4 : Activité de lecture (CLO) - Support sans adaptation 291

Liste des abréviations

Dans chaque catégorie, les sigles sont rangés par ordre alphabétique.

Classe / élèves

AP : Aide Personnalisée	NSA : Non Scolarisé Antérieurement
CLO : Classe Ordinaire	NLS : Non-lecteur / Non-scripteur
CP : Cours Préparatoire	PLPS : Petit-Lecteur / Petit-Scripteur
EANA : Élève Allophone Nouvellement arrivé	ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
EPS : Éducation Physique et Sportive	UPE2A : Unité Pédagogique pour Élève Allophone nouvellement Arrivés

Établissements, personnel éducatif, organismes, associations

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs	EL : Élève
CDP : Centre de Documentation Pédagogique	EN : Éducation Nationale
CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants	Ens : Enseignante (auto-confrontation
CR : Camille Rasetto (doctorante menant les entretiens)	IA-IPR : Inspecteur Académique - Inspecteur Pédagogique Régional
CUFR : Centre Universitaire de Formation et Recherche	IERM : Inspecteur d'État Recruté à Mayotte
DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance	
DAC : Direction des Affaires Culturelles	REP : Réseaux d'Éducation Prioritaire

Éducation / divers

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire	MCLM : Mots Correctement Lus en une Minute
DELF : Diplôme d'Étude en Langue Française	MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
DU : Diplôme Universitaire	MEEF2D-LM : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 2nd Degré - Lettres Modernes
HSA : Heure Supplémentaire Annuelle	ML : Mots Lus
HSE : Heure Supplémentaire Effective	PAF : Plan Académique de Formation
ILM : Intervention en Langue Maternelle	SCCC: Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Cultures
LV2 : Langue Vivante 2	

Associations / Entreprises / Organismes

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme	HCFEA : Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et l'Âge
ARS : Agence Régional de la Santé	OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
ASE : Aide sociale à l'enfance	SMAE : Société Mahoraise des Eaux
EDM : Électricité de Mayotte	SHIME : Shimaore Méthodique

Textes officiels

B.O. : Bulletin Officiel	MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	

Langues / Domaines de compétences

CE : Compréhension Écrite	FLS : Français Langue Seconde
CO : Compréhension Orale	FLSco : Français Langue de Scolarisation
FLE : Français Langue Étrangère	PE : Production Écrite
FLM : Français Langue Maternelle	PO : Production Orale
	LL : Langues Locales

Autres

DOM-TOM : Départements d'Outre-Mer - Territoires d'Outre-Mer	PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles

Introduction

1. Être plurilingue à Mayotte

« Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre. »

(Maalouf, 1998 : 8)

L'identité française : une question de langue ?

Novembre 2020, un vendredi après-midi à la médiathèque de Passamainty. La chaleur du soleil extérieur d'un hiver austral contraste avec la fraîcheur d'une grande salle climatisée où sont dispersées quelques chaises. Quelques hommes, quelques femmes, aux origines et langues maternelles différentes sont présents. L'association SHIME[1] et la Direction des Affaires Culturelles (DAC) de Mayotte organisent leur troisième consultation autour des langues présentes à Mayotte. Le sujet de cette consultation : la place du français. Les avis convergent, les représentations divergent à travers les prises de parole, alors qu'en est-il de la place du français à Mayotte ?

Présent depuis le XIXème siècle, le français s'impose aujourd'hui comme la langue unique et officielle de Mayotte. À ses débuts, le français était enseigné par des émissaires catholiques malgaches, ce qui suscitait une grande méfiance au sein de la population, majoritairement musulmane, qui voyait dans cet enseignement une perversion de sa population. Nombreux sont alors les parents qui refusent de mettre leurs enfants à l'école dite française, celle de la République. Enseigné, à ce jour, comme la langue unique dans un système scolaire qui s'étend de plus en plus, le français ne se heurte plus à la méfiance de la population, mais crée chez cette dernière une blessure. Blessure du fait que son enseignement est unique, sans prise en compte de la réalité qui l'entoure, sans considération pour les langues locales présentes sur le territoire. À la question posée lors de la consultation : « Existe-t-il un français de Mayotte ? » on serait tenté de répondre par l'affirmative. En effet, langue mouvante, le français s'adapte et s'ouvre aux langues avec qui il entre en contact, ainsi, il est possible d'entendre : « allons barger » ou répondre « ewa » à une question, ce qui ne s'entendrait pas sur le territoire métropolitain. Ouverture, certes, mais minime. Qu'en est-il de la prise en compte des langues locales au sein

[1] L'association le Shimaore Méthodique est une association créée en 2010 qui a pour objectif la promotion, l'enseignement et la sauvegarde des langues de Mayotte.

de l'administration ? des institutions ? de l'éducation nationale ? Dans ces domaines le français semble faire la sourde oreille…

Une école seulement en français ?

Novembre 2020, un jeudi matin après la récréation de dix heures. Mettre le gel, faire entrer les élèves en classe. Ils sont douze, les mêmes depuis deux ans. Pris en charge dans un dispositif, Narihimé[2], qui essaie de leur donner les bases de la lecture et de l'écriture alors qu'ils sont en cinquième maintenant. Le son (o), voilà où on en est dans le livret. Chacun l'ouvre et essaie d'avancer à son rythme. J'en profite pour essayer d'aller les voir un par un et les faire lire quelques phrases. Fatima semble avoir compris et lit sans trop d'hésitations les quatre phrases dans lesquelles sont disséminées les différentes graphies du son [o], rien d'étonnant, elle avance vite. Asma déchiffre, mais de manière plus fluide. Un mot lui pose problème cependant : ruisseau. Je passe à l'îlot suivant. Même problème avec Mouhamad, il répète après moi et relit le mot ruisseau. En face de lui, Oussama. À l'image de ses deux camarades, ce même mot pose problème. Je lui demande alors si elle sait ce qu'est un ruisseau. Son regard cherche celui de son camarade Mouhamad. Perplexe, elle me répond « lac ». Suit alors un échange avec des dessins pour illustrer la différence entre un lac et un ruisseau. Mais survient le mot rivière. Je me rends compte que le mot ruisseau ne raisonne pas dans leurs représentations mentales. Je demande alors de me dire le mot lac en shimaore. La réponse, « *dziani* » s'accompagne de quelques rires gênés. Commence alors une discussion qui alterne entre shimaore et français pour essayer de trouver le mot « ruisseau ». Intrigués, les autres élèves s'approchent. Ils sont onze autour de moi à dire : « Madame, *mro* c'est la rivière », « Y a pas ruisseau on dit *mro titi* (petite rivière) », « Madame tu comprends le shimaore ? ». Ils répondent à mes interrogations en discutant entre eux en shimaore, souvent, ils se reprennent, se contredisent. « *dziani*, comme le *lac dziani*[3] ? », « Oui parce que *-ni* c'est le lieu », « comme le quartier *dujani* » complète Rassoua, « *duja* c'est quoi ? », « c'est la vague », comprenant la logique, je tente : « quartier *dujani* c'est alors le quartier où il y a les vagues c'est ça si je traduis ? ». Pour une classe agitée, ils sont là regardant le dessin et parlant entre eux, passant du shimaore au français, en se corrigeant avec quelques intrusions du kibushi. La sonnerie retentit, je garde le dessin, songeuse. C'est la première fois, qu'au sein de la classe, je les entends parler shimaore entre eux pour autre chose que des insultes. Ils sortent, Mouhamad me dit « au revoir madame, *kwahéri*[4] ».

[2] élevons-nous en shimaore
[3] lac de Mayotte
[4] "au revoir" en shimaore

Le français, ce n'est donc pas tout pour ces élèves. Restreints dans leur plurilinguisme, ils pensent n'avoir le droit qu'à une seule langue : le français. Cela découle de nombreuses tentatives d'harmonisation linguistique (Mendonça Dias, Rasetto, à paraître) auxquelles Mayotte n'échappe pas. Les plus fervents défenseurs en sont souvent les professeurs mahorais. Sommes-nous encore dans cette vision du plurilinguisme comme handicap aux apprentissages ou dans une dynamique de valorisation de certaines langues (les langues européennes) au détriment d'autres (les langues locales[5]) ?

Des langues et une identité restreinte

« *Un jeune homme né en France de parents algériens porte en lui deux appartenances évidentes, et devrait être en mesure de les assumer l'une et l'autre. (…) Une expérience riche et féconde si ce jeune homme se sent libre de la vivre pleinement (…) à l'inverse, son parcours peut s'avérer traumatisant si chaque fois qu'il s'affirme français, certains le regardent comme un traître, voire un renégat, et si chaque fois qu'il met en avant ses attaches avec l'Algérie, son histoire, sa culture, sa religion, il est en butte à l'incompréhension, à la méfiance ou à l'hostilité*. » (Maalouf, 1998 : 9).

Nous cherchons à illustrer la situation dans laquelle se retrouvent de nombreux élèves mahorais. Ce « tout » qui représente leur richesse culturelle, religieuse, traditionnelle, linguistique et qui marque un pendant fort de leur identité même, n'est pas pris en compte dans le système éducatif républicain mis en place par la métropole. Rappelons que le français sert, majoritairement, à Mayotte de langue vernaculaire. Parlé comme langue maternelle par seulement 1,4% (Laroussi, 2015), il est pourtant compris et parlé par plus de la majorité de la population. Ses vecteurs de diffusion sont l'école et, de plus en plus, la famille. Lors de la consultation sur les langues, une femme mahoraise affirmait parler à ses enfants en français afin de leur donner de meilleures chances de réussite à l'école. Le shimaore était parlé par les enfants avec les grands-parents. Reléguées au cadre privé, familial, puis à seulement une partie de la famille, les langues locales sont tenues à distance des institutions et disparaissent dans l'espace privé. Signe d'une identité linguistique qui se délite peu à peu.

[5] Les nominations de langues vernaculaires ou langues régionales sont plus usitées dans la littérature en didactique des langues, toutefois prenant appui sur la nomination utilisée par Maturafi (2019) qui reflète les usages en vigueur sur l'île, nous adopterons la terminologie de langues locales pour désigner le shimaore et le kibushi.

2. État des lieux : terrain, problématique et hypothèses

Terrain : Mayotte, une île française ?

Territoire aux multiples noms évocateurs reflétant son histoire, sa culture, ses habitants, Mayotte est surnommée « île de la lune », « archipel aux sultans batailleurs », ou « île aux parfums ». Ces appellations métaphoriques révèlent une histoire mouvante, faite, comme souvent, de domination, d'exploitation, de choix, de blessures et de pertes, mais aussi d'ouvertures et d'échanges.

La France entre dans l'histoire de Mayotte dès le XIXème siècle. Offerte d'abord aux Anglais, qui la refusent, puis à la France, Mayotte sous le contrôle du sultan Andriantsouli est placée sous souveraineté française. Cette dernière ne lui accorde que peu d'intérêt au départ avec seulement quelques tentatives d'exploitation sucrière. Avec la perte de Madagascar, tout s'accélère et la France ne veut pas perdre les îles qui lui restent de ce côté de l'océan indien, aussi fait elle tout pour garder Mayotte. Ainsi du protectorat mis en place en 1886 à la départementalisation en 2002, tout est pensé pour garder ce petit bout de terre (374 km2). Si les îles voisines affirment et revendiquent leur indépendance vis-à-vis de la France, Mayotte, dans un premier temps, ne fait pas vraiment le choix d'être française, mais affirme sa volonté de ne plus être sous l'emprise des Comores, ainsi elle vote en 1975 pour rester sous domination française. L'Hexagone s'implante alors de façon massive et durable. Cela va entraîner de nombreuses blessures, car les différences entre la culture africaine et celle occidentale sont fortes. En témoigne la suppression des Cadis qui va être revue et corrigée en raison de la place centrale que ces derniers tiennent à Mayotte. Il en va de même de la loi. Coexistent à Mayotte le droit commun (celui de la république) et le droit local (celui organisé par la société mahoraise) dont la valeur légale est très restreinte. Ainsi, des ponts voient le jour entre Dzaoudzi et Paris, des villes séparées de plus de 8 000 km, qui, tant géographiquement que culturellement, semblent de prime abord éloignées. Un domaine, cependant, reste enfermé dans la dynamique insufflée par la métropole : la langue. En allant se promener, faire ses courses, ou en allumant la radio, nul ne peut nier l'existence de plusieurs langues sur ce territoire. Pourtant, les langues locales ont mis du temps à être reconnues comme des langues régionales, et leur préservation ainsi que leur promotion dans les milieux éducatifs peinent à se généraliser (Rasetto, Mendonça Dias, à paraître).

État des lieux : être plurilingue

L'arrivée de la langue française sur le territoire redéfinit le paysage linguistique social et personnel. Les habitants voient le français entrer dans leur répertoire langagier aux côtés des

langues locales. Leur devenir plurilingue[6]s'explique par leur capacité "*d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques*" (Cuq, dir., 2003 : 195). C'est la notion de compétence qui émerge en lien avec le plurilinguisme, mais celle-ci est parfois reliée à la difficulté scolaire, particulièrement lorsque l'élève est en situation d'allophonie, comme en atteste l'exemple suivant :

Mardi 24 novembre 2020, l'ambiance est pesante et tendue au sein d'une salle de réunion : un conseil de discipline a lieu. Un élève risque l'exclusion, les membres du conseil débattent de son devenir. La question de ses difficultés scolaires et sa capacité à être scolarisé en classe ordinaire se pose. Alors que le conseil se déroule pour un cas de harcèlement, un parent d'élève, à la lecture des divers documents, propose une orientation en UPE2A.
Cet exemple illustre le flou qui règne autour de cette appellation, et met en lumière le lien implicite qui existe entre les élèves en difficulté, sociales et/ou scolaires et la question de la langue, du statut langagier de l'élève. Le statut du français dans le répertoire langagier des élèves est-il un facteur déterminant de réussite scolaire ? Le plurilinguisme recouvrant des réalités langagières diverses, nous présentons deux profils d'élèves plurilingues présents sur le territoire mahorais.

De l'élève allophone

Le terme allophone est composé de la racine grecque « *allos* », l'autre, et de « *phone* », le son. L'allophone est celui qui pratique une langue première différente de celle du pays dans lequel il réside (Mendonça Dias, 2022). Cette appellation vient remplacer l'ancienne dénomination de non-francophone. Officiellement et politiquement ce changement de statut qui s'accompagne d'un changement dans les représentations est assumé et explicité : « *là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'alter. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues. Il y a donc un reversement de considération (…).* » (MEN, 2013 : 3). Si les appellations évoluent, et les représentations avec, il n'en demeure pas moins que l'élève allophone ou non-francophone est celui qui ne possède pas la langue scolaire et sociale en vigueur. Sa maîtrise de la langue française est jugée insuffisante pour intégrer sans heurts le système scolaire ordinaire, d'où l'idée de le franciser. Dans cette dynamique, on oublie souvent le fait que l'élève est plurilingue

[6] Nous avons hésité à qualifier les individus de polyglotte, les usages du français et des langues locales étant complémentaires et suivant une répartition fonctionnelle standardisée mais l'usage à des deux langues locales ou des langues de l'immigration est moins socialement défini.

pour garder seulement l'image d'un élève en difficulté avec la langue française, un élève dont la situation linguistique est lacunaire et où son plurilinguisme n'est pas utilisé voire reconnu. L'assimilation des difficultés scolaires avec une maîtrise insuffisante de la langue française peut trouver une origine dans les débuts de la prise en charge de ces élèves. En effet, avant la création des CASNAV en 2002, les CEFISEM créés en 1975, oscillaient entre prise en charge d'élèves allophones et élèves en difficultés (Mendonça Dias, 2012).

De plus, notons que ces appellations officielles recouvrent des réalités sociales mouvantes.

Être allophone peut vouloir dire être nouvellement arrivé sur le territoire. L'allophonie s'inscrit ici dans un rapport au territoire avec le statut de « nouveaux arrivants » (B.O. 2002, 2012). L'allophone est celui qui ne vient pas du même territoire, l'étranger. Entre en jeu la notion de frontière. La mobilité s'accompagne souvent de difficultés de divers ordres, dont celles linguistiques, comme en témoigne l'appellation EANA, « élève allophone nouvellement arrivé » La catégorisation et la nomination de ces élèves entraînent une prise en charge sur le plan didactique et pédagogique plus ou moins inclusive, comme en témoigne la mise en place du dispositif UPE2A, « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ». Ce dispositif institutionnel a pour vocation l'apprentissage du français comme langue seconde tout en favorisant une entrée dans les apprentissages du socle commun (*Ibid*.). En effet, cette appellation regorge de marqueurs identitaires implicites qui enferment les élèves dans une représentation linguistique (allophone) et territoriale (nouvellement arrivés), (Razafimandimbimnana, Traisnel, 2017 : 121).

Être allophone peut aussi vouloir dire ne pas avoir le français comme langue maternelle. En effet, le terme allophone peut désigner « tout locuteur de langue maternelle autre que le français » (*Ibid.)*. Nous pensons ici aux élèves des DOM-TOM, des anciennes colonies dont les frontières sont éloignées de la métropole ou encore aux élèves vivant sur l'hexagone mais issus de familles migrantes et dont le français n'est pas la langue parlée à la maison.

À celui alloglotte

L'alloglotte fait aussi référence aux mouvements. Composé du même suffixe que l'allophone, l'alloglotte est celui qui parle une autre langue que celle de son pays. L'élève alloglotte porte en lui l'histoire migratoire de sa famille et perpétue cette histoire par le langage, en parlant une langue d'origine qui n'est pas celle du pays. Contrairement à l'élève allophone, l'altérité linguistique de l'élève alloglotte n'est pas reconnue, car supposé francophone, il suit une scolarité ordinaire sans dispositif de prise en charge (Chomentowski et Gohard-Radenkovic, 2014). Nous voyons se dessiner la situation paradoxale sur laquelle repose le territoire mahorais. En effet, la majorité de la population parlant le shimaore et cette langue jouant le statut de langue véhiculaire, c'est le français qui se trouve en position d'extranéité langagière.

Sa valorisation et sa prédominance dans les institutions publiques engendre une situation de diglossie (Ferguson, 1959). Car, si le français joue peu ce rôle de langue véhiculaire, il reste celui des institutions, des administrations et de l'école. Sa maîtrise est alors intimement liée à la réussite scolaire et à la possibilité de se déplacer dans des endroits clés de l'espace publique, mettant en difficulté une partie de la population mahoraise.

Être scolarisé en français : quel statut pour le français ?

Comment scolariser les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle ? Sont-ils pris en compte par le système scolaire ? Quel français leur est enseigné ?

Les cycles et appellations se multiplient : FLM, FLE, FLS, FLSco … Quelles réalités, quelles conceptions et enseignements du français se cachent derrière ces termes ?

À Mayotte, le verdict semble sans appel. En déambulant à travers les salles de classe, seul le français résonne. Pourtant, la majorité des élèves est en situation de « français langue seconde »[7]. À quelle réalité renvoie ce concept ?

Historiquement, le concept de FLS, défini par Cuq (1991), caractérise un français aux frontières floues. Entre FLM et FLE, le FLS s'oriente vers l'un de par les objectifs visés, de l'autre de par la didactique mise en œuvre. La naissance de cette notion vient du fait que le français parlé dans le monde n'ait pas le même statut, les mêmes fonctions ou les mêmes modes d'apprentissages que le français appris et enseigné en France (Verdelhan-Bourgade, 2002). Rappelons que si le français est aujourd'hui langue seconde dans certains pays, il l'est aussi au sein même de son territoire en raison du passé colonial et des migrations qui ont eu lieu sur ce territoire (Mendonça Dias, 2012). Enfin, notons que si cette notion est questionnée aujourd'hui, sa réalité est ancienne comme en témoignent les nombreux dialectes et patois parlés sur le territoire français.

Cuq (1991), montre que la notion de FLS relève de la didactique du français langue étrangère. Or, l'objectif visé n'est pas le même. Dans le cas du FLS, il s'agit d'un processus d'assimilation à la langue française total et complet. L'objectif est de viser un certain monolinguisme qui permettrait une intégration réussie de l'apprenant (*Ibid*.), une certaine uniformisation des pratiques linguistiques. En ce sens, la notion de FLS aurait un statut transitoire. Il serait une étape entre le FLE, français langue étrangère, et le FLM, français langue maternelle, qui est enseigné par la discipline « Français » à l'école (Vigner, 2001). Une situation de FLS réussie serait la disparition de cette dernière : « *un bon enseignement du français langue seconde, en France du moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif (…)* » (Vigner, 2009 : 58). Mais qu'en est-il sur le terrain ? Cette visée est-elle réalisable ou même souhaitable ? Comment

[7] FLS désormais

est-il enseigné ? Peut-on appliquer cette qualification à des enfants nés et scolarisés en France depuis leur entrée à l'école, mais dont le français n'est pas leur langue maternelle ?

Un des problèmes, est que dans certaines régions du monde, notamment en Afrique où dans les anciens territoires colonisés, aujourd'hui département français pour certains, la langue française est davantage la langue de l'école que la langue de communication (Vigner, 2009 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Cuq, 1995). Ainsi, l'appellation FLS est-elle toujours valable ? Laquelle utiliser ? Faute d'une qualification plus précise et prenant plus particulièrement en compte ces réalités sociales, scolaires et statutaires, nous appliquerons à notre recherche la notion de FLS. Ainsi, nous pouvons nous questionner sur sa mise en place sur le territoire mahorais.

Dans les dispositifs d'accueil comme l'UPE2A ou les classes d'accueil, l'enseignement du français s'apparente à celui d'une langue étrangère, préparerant les élèves à suivre des enseignements en français langue maternelle, ce qui les enferme souvent dans une situation d'échec (Davin-Chnane, 2004). Pour le reste des élèves, leur position de FLS est peu prise en compte par l'institution. Ils entrent dans leur scolarité et la poursuivent sans que jamais le français n'ait eu un statut de langue étrangère ou soit enseigné en prenant note de cette particularité, ce qui peut créer des difficultés voire une situation d'échec. Ne pas avoir le français comme langue maternelle conduit-il nécessairement à avoir des difficultés scolaires ?

Si l'Éducation Nationale reconnaît et utilise de plus en plus fréquemment ce terme, comme l'illustre par exemple le projet académique 2020-2023 (MEN, 2020) de l'académie de Mayotte, une absence de directives quant à l'enseignement de cette discipline est notable (Davin-Chnane, *op. cit.*). L'enseignement du FLS relève des initiatives personnelles des enseignants qui ont à charge cette discipline. Discipline qui, pour l'Éducation Nationale, n'en constitue pas vraiment une distincte, mais plutôt une « modalité d'accès » à la discipline que représente le français (Bertrand, Viala, Vigner, et ali 2000). Le FLS entre alors dans un paradoxe : il est enseigné à l'école alors qu'il n'est pas constitué comme étant une discipline (Mendonça Dias, 2012).

Ce paradoxe trouve une potentielle résolution dans la mise en œuvre de divers dispositifs mis en place dans les établissements scolaires mahorais. Ces dispositifs prennent en charge des élèves non nouvellement arrivés, mais en difficultés importantes avec le français et souvent en situation d'échec ou de retard scolaire. D'un point de vue linguistique, ces dispositifs tentent de mettre en place un enseignement du français qui s'apparente à un français langue seconde car sa vocation est de permettre, dans un temps très court, à ces élèves de pouvoir suivre des cours en FLM.

Problématique

Doit-on encadrer l'enseignement du FLS ? Comment ? Quelle didactique mettre en place ? Comment se déroulent les échanges didactiques entre élèves et enseignants ? En quelle.s langue.s ?

Nombreux sont les auteurs qui ont réfléchi à ces diverses problématiques (Cuq, 1991 ; Davin-Chnane, 2004, Verdelhan-Bourgade, 2002, Mendonça Dias, 2012). Entre cloisonnement disciplinaire, interdisciplinaire, programme particulier ou prise en compte de l'hétérogénéité, les avis divergent, mais une question reste latente : comment faire réussir les élèves en situation de FLS/FLE ? C'est sous le prisme de la langue enseignée dans des régions où la majorité de la population n'est pas francophone, c'est-à-dire n'ayant le français comme langue maternelle, que se resserre notre questionnement. Nous nous intéressons à un cas où ce n'est pas l'élève allophone, la personne migrante, qui est en position d'étranger, mais om c'est le français lui-même qui se trouve étranger sur un territoire qualifié de francophone. Les interactions que le français entretient avec les langues locales, notamment dans un contexte scolaire où la majorité des élèves est plurilingue, retiennent notre intérêt. Ce plurilinguisme fonctionne dans une dynamique d'influence réciproque à l'oral, mais se heurte à l'écrit à des lacunes conduisant trop souvent les élèves à un échec scolaire, et les enseignants à un "vide didactique" (Davin-Chnane, 2004). Cela nous amène à énoncer la problématique suivante : En quoi les compétences littéraciques des élèves plurilingues, à Mayotte, influent-elles sur les pratiques enseignantes des enseignants de français, notamment sur à la prise en compte de leur plurilinguisme lors des activités de lecture et d'écriture ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes intéressée aux élèves et aux enseignants du collège, en ciblant particulièrement le cycle 3. Dans un premier temps, nous nous attacherons à observer et à analyser les pratiques littéraciées des élèves. Nous les interrogerons en lien avec les pratiques enseignantes, en prenant en compte le plurilinguisme présent dans le répertoire langagier des élèves.

Hypothèses

Notre première hypothèse est que les élèves et les enseignants auraient des représentations négatives sur les langues locales ce qui freinerait leur utilisation à des fins didactiques. Cela nous conduit à notre hypothèse 2 : les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et des adaptations des pratiques enseignantes. Enfin, notre hypothèse 3 est que les enseignants prendraient davantage en compte les difficultés scolaires des élèves que leur plurilinguisme lors des gestes d'étayage et de remédiation.

3. Méthodologie adoptée

« *La question essentielle qui se pose est donc de savoir comment parvenir à ce que l'école française, de tradition fortement monolingue, s'ouvre à un plurilinguisme social dont elle ignore souvent tout*. » (Candelier, Kervan, Rémy-Thoma, 2003 : 58)

Notre recherche se concentre sur les élèves plurilingues : ceux qui sont nouvellement arrivés et ceux pour qui le français n'est pas la langue parlée à la maison. Leur point commun est que le français est secondaire dans leur répertoire langagier. Nous nous intéressons à la scolarisation de ces élèves dans une académie riche de particularités : celle de Mayotte. Notre échantillon de recherche se concentre sur le collège et particulièrement sur le cycle 3 avec la classe de 6ème. Cependant, comme nous voulons observer l'enseignement des différents " français" (en classe de français ordinaire, en UPE2A ou dans un dispositif d'aide) certains élèves de notre échantillon relèvent du cycle 4. Ainsi, nous avons suivi 102 élèves auprès de 6 enseignants dans 3 établissements de l'île. Pour compléter nos observations, nous avons observé deux enseignantes d'école coranique auprès de deux groupes d'élèves. Le premier groupe comptait 6 élèves âgés de 3 à 6 ans tandis que le deuxième groupe comptait 14 élèves âgés de 11 à 13 ans.

Voici un tableau synthétique de la recherche que nous voulons mettre en place :

Acteurs	Phase de la méthodologie	Date de la mise en œuvre	Nombre d'individu	Outils de recherche / méthodologie mise en place
Élèves plurilingues	Détermination des cohortes d'élèves (collège)	Février 2020	102	
	Passation des tests de fluence et questionnaire + portrait des langues	Septembre 2021- juin 2022	97	Portrait des langues et explicitation Test de fluence, questionnaire en entretien sur les données sociolinguistiques Récolte de travaux d'écriture
Enseignants - enseignants des CLO - enseignants UPE2A - enseignants des dispositifs autres - - enseignant en école coranique	Questionnaire de prérecherche sur l'utilisation des langues en classe et sur les représentations des langues Observation en classe (école laïque) Auto-confrontation Observation de classe (école coranique)	Septembre 2021 - Juin 2022 Octobre-juin 2022 Mai-juin 2022 Octobre-janvier 2022	78 6 3 2	Questionnaire en ligne (enseignants de l'académie) Entretiens semi-guidés avec les enseignants du projet (auto-confrontation)
	Questionnaire à destination des étudiants (futurs enseignants)	Décembre 2022	11	Questionnaire en ligne (enseignants INSPE/CUFR Mayotte)
	Mise en œuvre de la démarche	Septembre 2022	4	Observation détaillée de la démarche : enregistrements vidéo (démarche ethnographique) Approche comparative (comparaison des pratiques)

Tableau 1 : Tableau synthétique des étapes de la recherche

Les débuts de la recherche

Notre recherche débute par un sentiment de solitude personnel. Partagée entre les prérogatives institutionnelles et la réalité d'un terrain qui demande beaucoup d'adaptations, je me rends compte ne pas être la seule face à ce ressenti. L'incompréhension, parfois la colère, s'exprime en salle des professeurs : "*pourquoi leur apprendre l'anglais ils parlent même pas français ?*" "*ils savent toujours pas l'imparfait ça sert à rien ce que je fais*[8]" … Face au désarroi des enseignants s'ajoute celui d'une partie importante d'élèves dont les résultats peinent à décoller. C'est dans le but de comprendre leurs difficultés et d'interroger ma propre pratique que l'observation des compétences littéraciques des élèves et des pratiques enseignantes me paraît être un levier intéressant. Ainsi, nous avons conduit nos observations auprès de six enseignantes (dont nous-même) de lettres et 102 élèves d'aires langagières différentes que nous avons conduit nos observations.

Limites de la méthodologie

L'analyse des données mettra en lumière les différentes difficultés auxquelles nous avons fait face. Il a d'abord été laborieux de trouver des enseignants volontaires prêts à nous ouvrir les portes de leurs classes. Cela explique notamment le fait que nous avons élargi notre échantillon à des élèves de cycle 4. Outre les enseignants, il a également été difficile de suivre tous les élèves de notre échantillon tout au long de notre dispositif de recherche. En effet, s'ajoutent aux absentéistes réguliers, des élèves absents par période en raison des grèves de bus (régulières, et d'une durée relativement longue) des caillassages, des affrontements entre villages devant les établissements (deux jeunes tués près de leur établissement en 2021)[9], des coupures d'eau et d'électricité, des grèves des enseignants, ou encore des décasages et reconduites aux frontières. Ainsi, nous avons observé à plusieurs reprises des classes à moitié vides. Notre méthodologie a dû être réajustée à plusieurs reprises, puis nous avons finalement fait le choix d'accepter d'avoir un échantillon mouvant en fonction des différentes étapes de notre dispositif de recherche.

Ajoutons que le travail avec les élèves aurait été certainement plus riche si nous avions maîtrisé leur langue. En effet, sans être une barrière infranchissable, maîtriser leur langue nous aurait permis d'ouvrir davantage le dialogue avec certains d'entre eux, peu à l'aise avec le français, notamment leur des explications de leur portrait des langues. Cela nous aurait aussi permis d'analyser plus finement leurs productions orales et écrites.

[8] Phrases notées dans notre journal de bord. Elles ont été entendues en salle des professeurs.

[9] Mayotte hebdo 16 avril 2021 : https://www.mayottehebdo.com/actualite/fait-divers/lyceen-17-ans-agresse-mortellement-pleine-rue-cavani/

Ainsi la taille de notre échantillon et ses spécificités (beaucoup d'élèves en dispositifs de remédiation alphabétique, peu d'enseignants shimaorephones et kibushophones), le manque d'un suivi régulier et strict du dispositif initialement prévu, et le temps réduit dont nous disposions pour le mettre en place, ne permettent pas d'étendre nos résultats à l'ensemble de l'académie. Toutefois, si nos données ne sont pas généralisables, elles essaient de prendre en compte la diversité des publics et de proposer des pistes de réflexions didactiques quant au plurilinguisme des élèves.

Précisons enfin que tous les noms des élèves, des enseignants et des établissements sont rendus anonymes. Pour plus de lisibilité, nous les avons renommés.

Présentation du plan

Nous optons pour un plan tripartite débutant par un état des lieux de la situation linguistique et scolaire à Mayotte ainsi que des concepts clés de notre réflexion. Cette première partie met en lumière la situation linguistique particulière à Mayotte et d'évoquer les enjeux de notre réflexion. La deuxième partie nous amène à exposer notre méthodologie et le dispositif de recherche que nous avons mis en place. Elle présente également les différents acteurs de notre recherche : enseignants (questionnaire et tableau d'observation) et élèves (questionnaire sociolinguistique). La troisième partie présente les résultats obtenus auprès des élèves (test de fluence, portrait des langues) pour questionner les pratiques enseignantes (analyse vidéo et auto-confrontation simple). La conclusion sera l'occasion de revenir de manière synthétique sur les différents résultats avancés dans cette recherche tout en rappelant leurs limites.

Première partie : Les élèves plurilingues à Mayotte : Besoins, langues et parcours scolaires

Introduction à la première partie

La première partie a une visée descriptive. Nous retraçons l'histoire de Mayotte en tant que territoire français pour ensuite dresser le paysage linguistique de l'île. Nous présentons de manière générale les langues en présences, en mettant en avant leurs caractéristiques linguistiques, mais aussi leurs usages dans la société et les représentations qui y sont associées. Par la suite, nous questionnons les langues dans l'espace scolaire, pour cela, nous nous demandons :

- comment définir le statut langagier des élèves de Mayotte ?
- quel français est enseigné à Mayotte ?
- comment les langues locales entrent-elles en contact avec le français dans le cadre scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de regarder du côté des compétences de l'écrit à travers le prisme de la littéracie.

Chapitre 1 : À Mayotte, quelles langues parle-t-on ? État des lieux et mise en perspective historique

« *Ulime kawuna m(u)bba* »

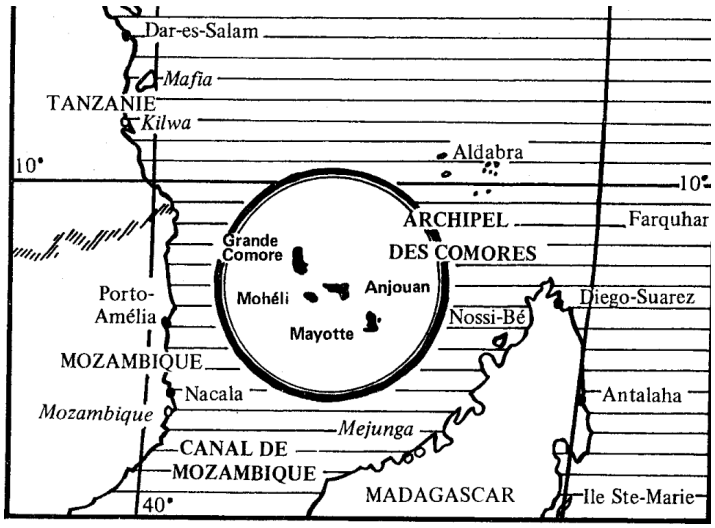
(Madi, 2018 : 105)[10]

1. Contextualisation historique et géographique

Ce chapitre débute par une présentation du territoire sur lequel s'ancre notre recherche : l'île de Mayotte. Pour cela, nous retracerons son histoire : de son peuplement bantou à la départementalisation française. Nous nous pencherons ensuite sur le paysage linguistique de l'île afin de questionner les représentations, les usages et le statut des langues présentes.

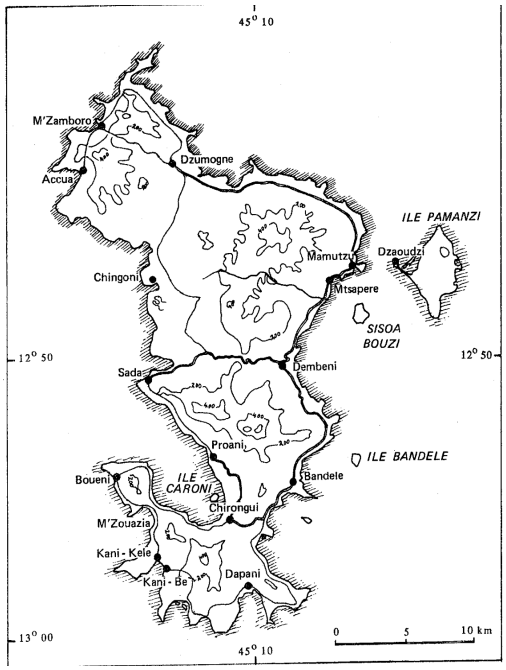
1.1. Mayotte : un mélange d'histoire bantoue, swahilie, malgache et d'Islam.

Mayotte, aujourd'hui française : d'où vient-elle ? Quelle est son histoire ? Souvent tournée vers l'extérieur, l'histoire de l'île est faite de brassage, de partage, mais aussi de tension et d'arbitrage. Géographiquement et historiquement, Mayotte appartient à l'archipel des Comores. Cet archipel est composé des quatre îles : Grande Comore (Ngazidja), Anjouan (Ndzouani), Mohéli (Mwali) et Mayotte qui est divisée en deux territoires : Petite-Terre et Grande-Terre, comme l'illustrent les cartes suivantes :



Carte 1 : La situation géographique de Mayotte (Rombi,1983 : 12)

[10] "*La langue n'a pas d'os = Elle dit que ce qu'elle a envie de dire = On peut faire dire ce que l'on souhaite aux mots.*"



Carte 2 : L'île de Mayotte (Rombi,op. cit. : 10)

Contrairement aux autres îles, Mayotte n'a pas une seule traduction en langue bantoue. Son nom trouve son origine dans les mots comoriens *Maore* ou *Mawore* et dans la langue malgache *Ma(h)ore* ou *Ma(h)ôry* (Fontaine, 1995). Sa forme française, comme nous l'explique Laroussi (2009 : 27), vient du mot swahili *Maote* ou *Mayote*, plus proche de son écriture actuelle. Du côté de la langue arabe, on trouve également : *Mawuti*, pour y retrouver certaines sonorités.

Faute de données suffisantes, il est difficile de retracer avec précisions l'histoire des Comores et de Mayotte plus particulièrement. Les chercheurs, tels Blanchy-Daurel (1990), Fontaine (1995), situent la période du XIème au XVIIIème comme une période charnière dans le peuplement de l'île, dont l'origine serait vraisemblablement bantoue, avec des influences extérieures remontant au IVe siècle. Durant cette période, l'île connaît une hausse démographique importante avec en particulier les immigrations arabe et malgache, immigrations qui ont laissé des traces importantes encore aujourd'hui, car nous retrouvons leur langue et leur culture fortement ancrées dans la société et les traditions mahoraises. Nombre de villages comme Chiconi ou Passamainty se revendiquent malgaches.

À cette période suit de peu l'arrivée des musulmans sur l'île, ainsi l'histoire et la culture de Mayotte sont très fortement rattachées à cette religion. On compte aujourd'hui environ 95 % de la population de religion musulmane et de rite sunnite[11]. Dès le IXème siècle, la présence musulmane dans l'océan indien se fait active et la prise de Shirza, l'actuel Iran, en 922, marque

[11] Le sunnisme est le courant de l'islam le plus représenté dans le monde. Ses adeptes sont partisans d'Abou Bakr, compagnon intime du prophète. En effet, contrairement aux chiites, les sunnites privilégient la communauté et la transmission spirituelle plus que celle qui relève de la filiation ou de la dynastie.

l'arrivée de migrants sud-arabiques ou Persans qui vont apporter cette religion sur l'île. La religion musulmane et la langue arabe s'implantent dès lors à Mayotte et marquent encore son paysage culturel et linguistique.

À ce premier peuplement, suit au XVème siècle la venue d'ethnies malgaches : les Sakalava païens, les Antalaosty et les Betsimisaraka. Ces migrations apportent la langue malgache, le Kibushi, qui va s'implanter et faire partie du paysage linguistique de l'île encore aujourd'hui.

D'un point de vue linguistique, deux grandes familles de langues émergent sur l'île : les langues nigéro-congolaises (langues shikomoriennes dont le shimaore) et les langues austronésiennes (malgache). On retrouve ici les racines premières de l'île et celles qui l'organisent et font son identité actuelle. Identité qui va se trouver remise en question avec l'arrivée de la France et l'ajout d'une troisième famille de langue avec le français : langue indo-européenne.

1.2. De 1841 à 2020 : De l'achat à la départementalisation de Mayotte

Mayotte est une île qui hérite d'un lourd passé colonial. D'abord peuplée par des chefferies africaines, par les Arabes, puis par les invasions malgaches, elle voit arriver sur son territoire les Français (Cassagnaud, 2008). Depuis le XVIIe siècle, les européens s'installent dans le canal du Mozambique (Blanchy-Daurel, 1990). Les tensions, notamment entre l'Angleterre et la France sont particulièrement vives au XIXème siècle. Chaque puissance cherche à asseoir sa domination sur les colonies, mais la victoire est surtout anglaise. Si elle accepte de rendre la Réunion à la France, l'Angleterre conserve les Seychelles et Maurice. La perte de Madagascar en 1896 n'arrange pas les affaires de la France. C'est dans ce contexte et sous une politique dite des « points d'appui » influencée par Guizot dans les années 1840 que va se sceller l'avenir de Mayotte (Fontaine, 1995). L'île intéresse d'abord les Français pour devenir une base militaire puis une colonie agricole (Blanchy-Daurel, *op. cit.* , Fontaine *op. cit.)*. L'année 1841 va bousculer l'ordre établi et marquer le premier pas de Mayotte française. Andriantsouli, roi malgache, s'est réfugié à Mayotte auprès du sultan Boina Combo qu'il va destituer pour se proclamer souverain de l'île. Il va céder l'île à la France en échange d'une protection financière. Pierre Passot est alors envoyé sur l'île pour procéder à cet achat et conclure le traité de cession le 25 avril 1841 (Cassagnaud, *op. cit.*). Le premier article de ce traité marque la cession de Mayotte à la France et le deuxième stipule l'obligation d'une rente viagère annuelle de mille piastres au sultan ainsi que la prise en charge de l'éducation de ses fils par le gouvernement français. La prise effective de l'île a lieu deux ans plus tard, le 13 juin 1843. Le protectorat français mis en place à Mayotte s'étend sur les îles voisines des Comores, qui deviennent des colonies 45 ans plus tard. Le statut de Mayotte par rapport à ses îles voisines a donc toujours

été particulier et atteint son apogée aujourd'hui avec le détachement de Mayotte des autres îles comoriennes (Cassagnaud, *op. cit.* , Blanchy-Daurel *op. cit.* , Fontaine, *op. cit.*).

Institutionnellement, le rapprochement des Comores et de Mayotte à la France commence en 1946. Les Comores accèdent au statut de territoire d'outre-mer (TOM) en conservant une grande autonomie administrative. Autonomie qui va petit à petit déboucher sur une volonté d'indépendance à laquelle Mayotte n'adhère pas. Le transfert de la capitale de Dzaoudzi (Mayotte) à Moroni (Grande Comores) ne fait qu'accentuer la discorde et l'éloignement de Mayotte et ses îles voisines. Les années 70 illustreront cette dynamique de détachement à travers plusieurs consultations et référendums : 1974 Mayotte vote à 63,8 % contre l'indépendance, février 1976 les Mahorais expriment à 99,4 % leur souhait de rester attachés à la République française, avril 1976 la départementalisation est souhaitée à 79,6 %. Cette même année Mayotte obtient le statut de collectivité territoriale avec la promesse de devenir département dans un délai de trois ans. Délai qui se verra repoussé de cinq ans puis plus rien jusqu'en 2000 où a lieu un accord sur l'avenir de l'île et son devenir en collectivité départementale. Autant de statuts qui rallongent l'entrée effective de Mayotte à la France. Entrée contestée et condamnée plus de vingt fois par les Nations unies au nom du non-respect du principe de « l'intangibilité des frontières », ce qui peut expliquer sa lente annexion. Mayotte et la France répondront en invoquant le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, ce qui entraînera la départementalisation de l'île en 2009 *(Ibid.)*.

Française, Mayotte suit la loi et la culture de la métropole, mais nombreuses sont les exceptions qui prennent en compte son statut. Entre intangibilité des frontières coloniales et principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, Mayotte est au croisement de différents intérêts qui reflètent des cultures, des sociétés, des modes de vie et des langues différentes. Cela accentue les difficultés de Mayotte tout en renforçant sa diversité.

2. Mayotte, un territoire plurilingue : description du paysage linguistique

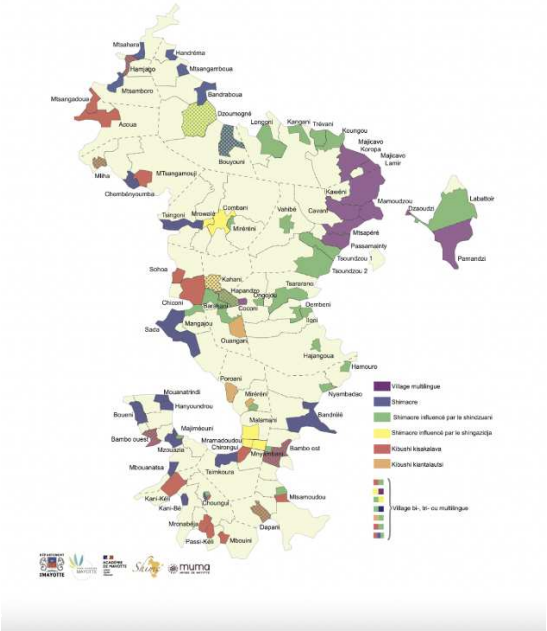
Mayotte se présente comme un territoire plurilingue (Maturafi 2019, Dureysseix 2022, Menendez et Guyot 2006), "*en évolution rapide aux traditions culturelles fortes* » [12].Cela Vaut également pour les usages linguistiques. Les traditions culturelles renvoient aux langues locales et historiques de l'île. L'évolution est associée au français, perçu par beaucoup comme la langue de réussite sociale (Laroussi 2015, Menendez et Guyot, *op. cit.).* Ainsi, en raison de son histoire, Mayotte offre une situation sociolinguistique riche et complexe. On peut qualifier l'île de

[12] Rectorat de Mayotte. (2020). *Projet académique 2020/2023*.Consulté le 30 avril 2022, à l'adresse : https://www.ac-mayotte.fr/projet-academique-20202023-121451

plurilingue car "*plusieurs langues cohabitent au sein de son territoire et l'emploi de chacune d'elles est en corrélation avec des facteurs contextuels, collectifs ou individuels*" (Maturafi, *op. cit.* : 19), entraînant une situation de diglossie (Ferguson, 1959).

Complexe aussi, car d'un point de vue linguistique, les trois langues les plus fréquentes sur l'île appartiennent à des familles de langues différentes. Le shimaore trouve ses racines dans la famille des langues nigéro-congolaises et bantues, le kibushi dans les langues austronésiennes et le français est une langue indo-européenne.

Nous proposons ici de revenir sur l'aspect linguistique et usuel des langues les plus utilisées sur l'île ainsi que les relations qui s'établissent entre elles pour donner une vue d'ensemble de la richesse linguistique de l'île. Nous commençons par reproduire la carte linguistique de Mayotte (Dureysseix *et al.*, 2021) qui permet de mettre en lumière la répartition des langues sur l'île selon les villages ; nous reviendrons ensuite plus en détail sur chacune d'entre elles.



Carte 3 : Carte linguistique de Mayotte réalisée sous la supervision du Dureysseix (Salone, Dureysseix, 2022 : 168.- 169)

2.1. Le kibushi

Mayotte a souvent été décrite comme un territoire malgache empreint de culture swahilie. Comme le met en avant Fontaine (1995 : 32) le peuple mahorais s'est construit autour de trois familles linguistiques et culturelles : bantoue, sémitique et malayo-polynésienne que nous proposons d'analyser en commençant ici par l'influence malgache.

2.1.1. Le kibushi, quelques propos généraux

Le kibushi, d'origine sakalave du nord de Madagascar, est arrivé à Mayotte suite aux différentes invasions malgaches. Cela a marqué l'île et de nombreux villages de la côte ouest jusqu'au sud de l'île, un tiers selon Laroussi (2009 : 32), sont kibushiphones. Il comporte deux variantes : le kibushi kimaore et le kiantalaoutsi, mélange d'un malgache parlé à Mahajanga et d'arabe. Le kibushi n'est pas enseigné à l'école, il se transmet de génération en génération et il est important de noter que Mayotte est le seul territoire en dehors de Madagascar où cette langue a un statut de langue vernaculaire.

Par kibushi, on regroupe en fait deux langues malgaches qui sont le kisakalava (nord de Madagascar) et le kiantalausti (Nord-Ouest de Madagascar). Si la prosodie est variable, les deux langues sont très proches (Laroussi, 2011 : 33). Ces similitudes peuvent expliquer l'utilisation de l'hyperonyme "kibushi" pour désigner les parlers malgaches dans le langage courant.

2.1.2. Le kibushi, quelques données statistiques

L'enquête de l'Insee (2022) montre qu'en 2019, 33 % de la population native de Mayotte parlait le kibushi. On peut voir qu'il est majoritairement parlé par les 60 ans et + (42%) et qu'il semble se perdre au fil des générations. Seulement 24 % des 15-24 disent le parler. Jaquin (2009 : 47) souligne que malgré une augmentation du nombre de locuteurs entre 1997 et 2002 (+8 %,) elle ne suit pas l'augmentation de la population ce qui peut s'avérer être un risque quant à son devenir. Parlé dans 19 villages, l'auteur met en avant un usage avant tout oral.

2.1.3. Le kibushi, quelques données linguistiques

Sur le plan linguistique, le kibushi se distingue de son ancêtre malgache à cause du nombre important de mots qu'il emprunte au swahili et aux mots arabes qu'il a intégrés dans son lexique. De plus, il se différencie de la langue parlée à Madagascar par la conservation d'un lexique archaïque qui n'est plus en usage sur la grande île. Le kibushi a gardé ses origines malgaches, mais s'est développé au contact du shimaore et réciproquement. Il apparaît aujourd'hui comme un vieux malgache qui ne serait pas compris sur la grande île. Malgré une grande variété portant sur le rythme, l'intonation et l'accent, le kisakalave (du nord de Madagascar) et le kiantalaosty (du nord-ouest) ont un lexique de base commun à tous les parlers malgache (Cassagnaud, 2008 : 14), même s'ils se ressemblent plus entre eux d'eux qu'à un parler de la grande île. Cassagnaud (*Ibid.)* rappelle que le kibushi dispose d'une structure moins compliquée que le shimaore, car il ne comporte ni conjugaison ni marque du pluriel sur les noms et ne fait pas de différence entre un pronom personnel sujet et un pronom personnel complément.

Spelo (2011), président de l'association SHIME, décrit pour le kibushi un alphabet à 26 lettres avec 5 voyelles (a - e - i- o- u). Toutefois, bien qu'elles soient identiques au français le -e n'est jamais muet et le -u se prononce [ou] comme dans "poupée". À cela, s'ajoutent cinq voyelles nasalisées.

À cet alphabet s'ajoutent des graphies composées et des graphèmes qui font débat. Pour les graphies composées, il s'agit :

- des digraphes, 16 au total, dont par exemple : dj (*djarifa : le filet*), ts (*tsara = joli/bon*), sh (*shireou = la viande)* ; tr (*traangnou = la maison*)
- des trigraphes, 6 au total comme ndr (ndranahari = dieu) , tsh (antshari = achar)

Les graphèmes qui font débat sont au nombre de quatre. Il s'agit du b (comme dans *bahati : la chance*) et du d (*drabba = bête*) tildé, du vh (*vhala clôture)* et du dy (comme dans *madyo = propre).*

Pour conclure, nous retiendrons que le kibushi (ou kibushi, les termes étant employés indifféremment, le premier est d'origine malgache, le deuxième shimaore. Ils se composent tous les deux du radical bushi qui veut dire Madagascar auquel on ajoute un préfixe pour désigner le parler de…) est une des langues vernaculaires de l'île, de tradition orale et transmise à l'intérieur de la famille.

2.2. Le shimaore

Le shimaore entretient des relations linguistiques fortes avec les autres langues shikomoriennes. D'origine bantou, le shimaore appartient à la famille des langues comoriennes qui se divise en deux groupes dialectaux : anjouanais/shimaore et grand-comorien/mohélien (Cassagnaud, 2008 :11). Son origine linguistique explique la parenté qu'il entretient avec les autres langues des Comores, comme l'illustre le schéma suivant :

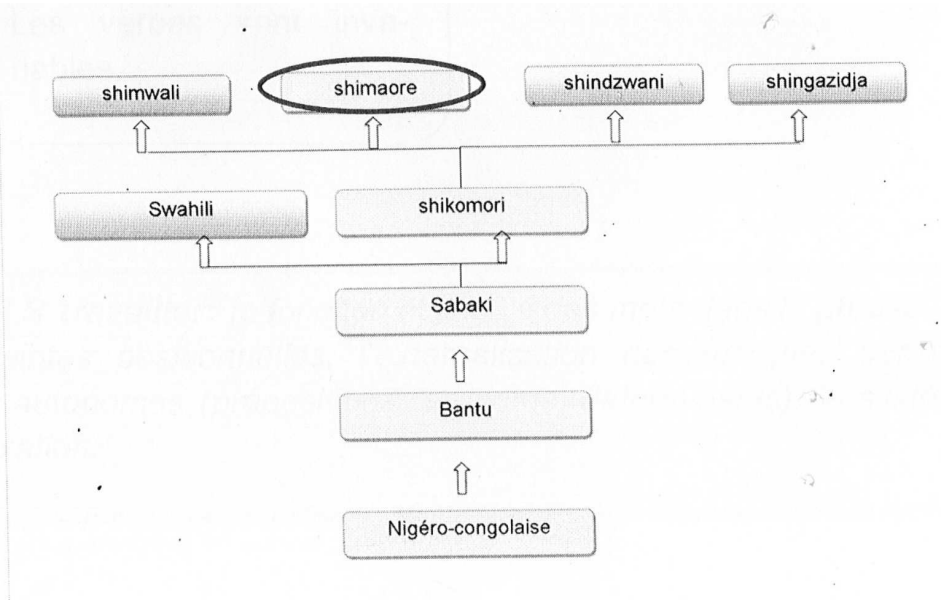


Schéma 1 : Généalogie linguistique du shimaore (CASNAV Mayotte, non daté)

2.2.1. Le shimaore, quelques données générales

Le shimaore, dont le préfixe shi- désigne une manière de parler, mais aussi une manière d'agir et d'exister (Blanchy-Daurel, 1990 : 50) peut être traduit par : la langue, le mode de vie des mahorais. C'est une langue qui trouve ses origines dans le swahili, mais dont elle s'est éloignée, de par son évolution, ce qui fait que la compréhension avec les swahiliphones de l'Afrique de l'Est (Zanzibar, Ouganda, Kenya, Tanzanie, Rwanda…) est fastidieuse, voire nulle. D'origine bantoue, elle partage de nombreuses similitudes avec les langues des îles voisines, en particulier avec le shindzuani, la langue d'Anjouan, île la plus proche.

2.2.2. Le shimaore, quelques données statistiques

Langue vernaculaire par son nombre de locuteurs et véritable langue véhiculaire de l'île, le shimaore est la langue la plus parlée de Mayotte : 82 % des natifs de l'île et 75 % des natifs de l'étranger disent la maîtriser (Insee, 2022). Un pourcentage qui semble constant, mais qui en réalité est en augmentation (+ 27 %) car il suit l'augmentation de la population (Jaquin, 2009). Certains villages atteignent 100 % de shimaorephones. C'est le cas, par exemple, de Bouyouni, Choungui ou Bandraboua. D'autres comme Barakani, Vahibé ou Ongojou atteignent 99 % de locuteurs shimaorais alors que beaucoup de ces habitants sont issus de l'immigration. Nous pouvons nous questionner sur ce que regroupe l'appellation « shimaore » : est-ce un hyperonyme pour désigner les langues de l'archipel comorien ? Une autre possibilité réside dans un phénomène de dissimulation expliqué par Jaquin (*Ibid.*). Les langues issues de l'immigration comorienne n'étant pas bien perçues, les locuteurs auraient-ils tendance à dissimuler leur véritable langue ?

Si à l'oral le shimaore a une place dominante, il perd sa primauté à l'écrit. Cela n'est guère surprenant, étant donné que le shimaore est une langue de tradition orale. C'est pourquoi, en 1997, les personnes de plus de 40 ans lisaient et écrivaient plus l'arabe que le shimaore, aujourd'hui le shimaore reste en deuxième position derrière le français (Insee, 1997). On retrouve cette empreinte dans les alphabets utilisés aujourd'hui pour retranscrire le shimaore. Ils sont doubles : l'alphabet arabo-perse et l'alphabet latin. La question de quel alphabet choisir a été décidée en 2020 comme l'informe un article de Mayotte la 1ère[13].

2.2.3. Le shimaore, quelques données linguistiques

Au-delà de l'archipel, on assimile souvent le shimaore au swahili, langue parlée et écrite en Afrique de l'Est, notamment en Tanzanie et au Kenya, car elle partage avec elle un vocabulaire d'origine arabe et bantoue et un système de classes nominales proche, en gardant toutefois des caractéristiques propres qui font qu'on ne peut pas la considérer comme un dialecte du swahili (CASNAV Réunion, 2019 : 6).

Sur le plan morphologique, le shimaore est une langue agglutinante. Autrement dit, elle fonctionne par accumulation d'affixes autour du radical qui lui n'est pas modifié (CASNAV Mayotte, *op. cit.*) toutes les indications grammaticales sont rassemblées sur un seul mot. Par exemple, le nom "personne" donne *mutru* au singulier et *watru* au pluriel.

Sur le plan phonétique, le shimaore compte cinq voyelles (a-e-i-o-u prononcé [ou]). Les sons [y] comme dans « tortue », le [e] de « cheval » ou des voyelles dans « lui » n'existent pas en shimaore. Quant aux voyelles nasales [in], [en], [an] ou [on], elles ne sont pas phonologiquement présentes, mais peuvent être observées selon le contexte (Maturafi, 2019 : 110). Le système consonantique est plus complexe et des sons qui n'existent pas en français sont utilisés (Spelo, 2011 : 168) :

- le son [r] est roulé
- la lettre H est aspirée.
- les consonnes africanisées [tr, dr, ts, dz, tch, dj] comme dans *tra*, *dradraka*, *ngutsa*, *mandzaraka*
- les consonnes implosives comme [d] dans *dago = ville*[14], [b] *mabbawa*, *dabba= bête* [v] comme dans *vhala = clôture* et du [dy] comme dans *madyo = propre*
- les consonnes fricatives. Cassagnaud (2008) donne l'exemple des bilabiales (comme *saber* en espagnol), des dentales (comme *this* en anglais) ou encore des pharyngale (comme *ghayn* en arabe)

[13] https://la1ere.francetvinfo.fr/mayotte/le-conseil-departemental-a-tranche-l-alphabet-des-langues-mahoraises-se-fera-en-caracteres-latins-et-arabes-881430.html
[14] http://ylangue.free.fr/chap_001.htm

À noter aussi que les locuteurs shimaore ajoutent souvent un son [i] ou [ou] dans les syllabes fermées et entre deux consonnes. En témoigne par exemple le mot « barge » qui devient « *bargi* » ou « l'hôpital » qui devient « *lapitali* » ou enfin « madame » qui devient « *madamu* ». Cassagnaud (*op. cit* .: 13) ajoute aussi des difficultés de compréhension à cause de l'accent tonique changeant ayant un impact sur le sens du mot, des différences géographiques de prononciation ou encore à cause de mots ayant "*une prononciation quasi identique et une signification fort différente*". Par exemple *wa na* (ils ont) et *wana* (les enfants).
Enfin, d'un point de vue grammatical, on distingue douze classes de mots (selon le préfixe). L'article indéfini n'existe pas en shiamore et la plupart du temps les mots sont employés sans articles. Le pluriel se marque par le préfixe de classe qui change. Le verbe est variable et le pronom personnel s'agglutine au verbe, par exemple : ***A*suyela** (il **nage)**.

Pour conclure, nous retiendrons que le shimaore est une langue de métissage. D'origine bantu, les différents pays qui ont envahi l'île ont laissé des traces dans la langue (anglais, français, portugais, arabe…). De tradition et de culture orale, elle se transmet de génération en génération et fait partie de l'identité mahoraise. Elle est une des langues vernaculaires de l'île.

2.3. L'arabe

Suite aux langues de l'île présentées ci-dessus, nous nous intéressons maintenant aux langues secondes que sont l'arabe et le français. Particulièrement utilisé dans le contexte religieux, l'arabe est une langue historique du paysage mahorais.

2.3.1. L'arabe, quelques données générales

L'arabe, langue importée sur l'île vers le VIIème siècle, bénéficie d'un certain prestige (Maturafi 2019 : 86). Il porte avec lui la religion musulmane, véritable pilier dans l'organisation de la vie mahoraise. Langue arabe et religion musulmane sont fortement liées, et l'enseignement de l'arabe se fait majoritairement dans les écoles coraniques et les madrasas. Bien qu'il ait été appris et maîtrisé par les anciens (première langue lue et écrite dans les années 90), il est aujourd'hui relégué derrière le français et le shimaore. Son apprentissage se fait beaucoup par mémorisation et récitation du Coran. Peu d'élèves apprennent et parlent l'arabe en dehors de son enseignement religieux, même si on peut noter que son enseignement comme LV2 est proposé dans les collèges de l'île.
Maturafi (2019 : 20) note qu'il existe une "*grande différence entre la langue parlée et la langue écrite*". Comme langue de communication, l'arabe est peu répandu alors qu'étant langue de la religion, nombre de mahorais savent le lire et l'écrire même si peu ont accès au sens. L'arabe

est la langue de la tradition et de la culture musulmane de l'île. Il est d'ailleurs utilisé dans la rédaction officielle de l'acte de cession de Mayotte à la France en 1841. Langue de la transcription du shimaore, au même titre que le français, Maturafi (2019 : 86) souligne que lors des tables rondes de 2018 et 2019 visant à standardiser l'écriture des langues locales, un alphabet fut proposé en écriture latine et un en écriture arabe. Cela témoigne de l'importance accordée à cette langue. Aussi, un des membres de l'association ShiMe assure que sans les écoles coraniques, premier vecteur de ces traditions et de cette langue : "*nous sommes morts*"[15].

2.3.2 L'arabe, quelques données statistiques

Selon une enquête du GRPM (Groupe de Recherche sur le Plurilinguisme Mayotte) dirigée par Laroussi (2015 : 34), 180 personnes du panel déclarent parler l'arabe, soit 27,5 % des sondés. Toutefois, l'arabe n'apparaît pas comme étant leur langue première. En effet, en famille, ils ne sont que 2 % à le parler avec leur mère, 1 % avec leur père et 1 % avec leurs frères et sœurs. Elle semble aujourd'hui majoritairement utilisée dans le domaine religieux.

Enfin, pour faire part de son prestige, à la question : « Quelle langue souhaitez-vous transmettre à vos enfants ? », 20 % répondent l'arabe (Laroussi, 2015 : 41). Cette troisième place est significative de l'importance accordée à cette langue, 14 % des sondés jugent l'arabe comme étant la langue de l'avenir.

2.2.3. L'arabe, quelques données linguistiques

L'arabe est une langue sémitique qui voit le jour dans la péninsule arabique. La révélation du Coran va conférer à cette langue une valeur religieuse. Au cours de son évolution, nous pouvons distinguer l'arabe dialectal : celui parlé et qui regroupe plusieurs dialectes et l'arabe classique : celui qui dispose d'une forme écrite. Ainsi, comme le souligne Boukadida (2008 : 11), les arabophones maîtrisant l'arabe classique s'inscrivent dans une situation de diglossie envers l'arabe dialectal.

Cependant, la langue arabe a des caractéristiques intrinsèques. Elle s'écrit de droite à gauche et les lettres se lient comme dans l'écriture cursive du français, même si certaines lettres ne se lient jamais à la suivante comme le *alif.* L'arabe ne dispose pas de majuscule, mais utilise des signes de ponctuation qui sont généralement s'écrivent inversés.

L'alphabet arabe possède 28 graphèmes consonantiques, dont deux semi-consonnes, et 6 graphèmes vocaliques. Une particularité des langues sémitiques, et de l'arabe en particulier, est que "*les voyelles ne font pas partie de l'alphabet, elles sont ajoutées aux mots*" (Boukadida, *op. cit.* : 15) : c'est la vocalisatisation des mots sous forme de signe pour exprimer le [a], le [o], le

[15] Propos retenus lors de notre entretien d'octobre 2021.

[i]. Il existe aussi les voyelles "longues" qui se composent de graphèmes vocalisés. Comme le souligne Boukadida (*Ibid.*), la majorité des graphèmes consonantiques changent de forme selon leur place dans le mot et d'autres se différencient grâce à l'aide de points diacritiques. La notation des voyelles brèves se fait au VIIIè siècle dans une visée didactique. L'inscription des voyelles brèves permet à l'arabe d'avoir une correspondance grapho-phonétique, elles permettent de faciliter la lecture. Cette écriture vocalisée permet d'entrer plus facilement dans la langue, notamment au début des apprentissages, mais Boukadida (*Ibid.*) note qu'une importante partie des communications de la vie quotidienne se fait en écriture non vocalisée. Petit à petit, avec la maîtrise de la langue, les voyelles disparaissent et le lecteur anticipe le sens. On note, par conséquent, deux formes d'écriture de la langue arabe. Cette double forme est le reflet d'une écriture arabe considérée comme "*un instrument imparfait de la fixation de l'écrit*" (Boukadida, *op. cit.* :13).

D'un point de vue morphologique, l'arabe a une structure dérivationnelle à partir d'affixe autour d'une racine (ce qui correspond au radical dans les langues indo-européennes) ou de flexions internes au vocabulaire avec la superposition de deux morphèmes. La racine d'un mot se compose très souvent de trois consonnes, elle est dite trilitère.

Notons que la langue mahoraise emprunte 30 % de son lexique à la langue arabe. Les emprunts les plus notables s'illustrent dans le choix des noms et prénoms mais aussi dans le domaine de la religion et du commerce (Maturafi, 2019 : 98). La langue arabe influence la linguistique et la culture mahoraise. Elle enrichit son lexique et est une porte d'entrée dans la littéracie.

2.4. Le français

Parmi ces langues, une nouvelle émerge sur le devant de la scène mahoraise et s'affirme institutionnellement : le français. La fiche d'identité linguistique de Mayotte aux États nationaux du multilinguisme dans les outre-mer met en avant le fait que la francisation de l'île se fait progressivement depuis la colonisation à travers l'installation de résidents métropolitains (*wazungou / mzungou*) sur le territoire. Il n'est donc pas étonnant que la langue française soit souvent perçue comme la langue de l'autre, du colonisateur (Fontaine 1995 ; Maturafi 2019).

Ce processus se fait d'autant plus rapidement que les personnes dont le français est la langue maternelle s'imposent dans les sphères clés de la vie de l'île et occupent des postes à responsabilités, introduisant ainsi leur langue dans les lieux de pouvoirs et de décisions.

2.4.1. Le français, quelques données générales

Arrivé sur l'île au XIXe siècle, le français est une langue parlée par les *wazungu* (métropolitains) mais qui bénéficie d'une large diffusion et d'un essor considérable dû à son

statut de langue officielle, langue de l'administration et langue scolaire. L'ouverture d'écoles et de collèges dans les années 90 a permis une large diffusion et une meilleure maîtrise de cette langue.

Le français, langue romane, issue du latin vulgaire n'est pas une langue parente des langues en circulation sur l'île. Il s'en détache de par sa construction, sa syntaxe, mais aussi son histoire, tout en influençant et se laissant influencer par les divers contacts linguistiques.

Notons que le français bénéficie de représentations très positives. Si les Mahorais oscillent entre « français langue de Mayotte » et « français langue d'ailleurs » (Laroussi, 2009 : 37), la majorité s'accorde à considérer cette langue comme la langue de scolarisation. Toutefois, certains expriment la peur de voir partir leurs enfants dans un exil culturel et linguistique.

Enfin, si cette langue est une langue véhiculaire, elle partage ce rôle avec le shimaore. Son importance est à nuancer, car hormis les *wazungu* l'ensemble des habitants utilisent le shimaore comme langue d'échange. À la Poste, à la SMAE (société mahoraise des eaux), au Rectorat, ou à EDM (électricité de Mayotte), autant de lieux représentatifs de l'administration française, il est usuel, voire courant d'entendre et de parler le shimaore.

2.4.2. Le français, quelques statistiques

Le recensement de la population de 2007 (INSEE, 2017)[16]indique que :

- 57 % de la population mahoraise parle le français et au moins une langue locale
- 7 % de la population mahoraise parle français mais aucune langue locale
- 37 % de la population mahoraise ne parle pas le français.

Cela appuie les résultats de l'enquête de l'OIF (2007) qui avance le chiffre de 30 % de francophones sur l'île et 70 % de francophones partiels.

Les travaux de Laroussi et Liénard (2011) apportent des précisions sur l'utilisation de cette langue. Sur les 394 lycéens de la capitale interrogés, 91 % affirment parler le français. Parmi eux :

- 80 % le parlent avec leurs frères et sœurs
- 47 % le parlent avec leurs parents.

Ces chiffres témoignent de l'entrée du français dans les maisons et d'une utilisation qui est davantage générationnelle. Il est courant que parents et enfants aient des niveaux de maîtrise du français différents. L'INSEE (2022) montre que 96 % des 15-24 ans parlent français contre seulement 55 % des 40-59 ans et 24 % des 60 ans et plus. Mayotte est une île qui, au fil des générations, s'est francisée grâce notamment au développement de l'école. Ainsi, si dans les

[16] https://www.insee.fr/fr/statistiques/2569783

années 90 "*l'interaction franco mahoraise est tout à fait formelle*" (Fontaine 1995 : 43), dans les années 2020 leurs interactions sont plus mouvantes.

2.4.3. Analyse contrastive du français et du shimaore

Nous proposons quelques données linguistiques de comparaison entre le français et le shimaore qui nous seront utiles lors de l'analyse des productions d'élèves.

Nous avons vu que le shimaore était une langue agglutinante, contrairement au français, qui est une langue flexionnelle, c'est-à-dire que le radical change en fonction du temps, de la personne ou du mode.

Phonétiquement, certains sons du shimaore n'existent pas en français. C'est le cas du B implosif (*baba* : papa), du D implosif (*dago* : village) et du V implosif qui se prononce comme en espagnol (*uvira* : passer). On retrouve souvent deux consonnes en début de mot, ce qui est peu fréquent en français (*mmanga* : le manguier ; *ndrimu* : le citron). De plus, une difficulté du français réside dans le fait qu'un phonème peut être transcrit de différentes manières. On compte 130 graphèmes pour 30 phonèmes (Maquair, 2016 : 9). À cela, s'ajoute le fait qu'une lettre peut avoir plusieurs valeurs sonores (valeur de base et valeur de position) ou que la langue française compte nombre de digrammes ou trigrammes (Catach, 1978/2011). Enfin, les morphogrammes lexicaux ou grammaticaux muets peuvent également constituer une source de difficultés.

D'un point de vue grammatical, le français compte deux genres (féminin/masculin) qui sont marqués par des articles définis et indéfinis présents dans la phrase. Au contraire, le mahorais fonctionne selon un système de classes nominales (Rombi, 2003 : 307). En français, le nombre est exprimé par la présence d'un article et par l'ajout d'un -s final. Cette distinction est présente en shimaore par un processus de dérivation (*Ibid.)*.

Ces différences entre les langues peuvent s'observer dans les productions d'élèves à travers les marques transcodiques[17]ou des erreurs phonétiques lors de la lecture ou grammaticales lors de productions écrites.

2.5. Les autres langues présentes : les langues intra-communautaires

À côté des langues que nous venons d'énumérer se déploient d'autres langues que Maturafi (2019 : 80) nomme "langue intra-communautaires". Il s'agit des langues comoriennes issues des îles voisines : le shindzuani, le shingazidja et le shimwali. Nous trouvons également le

[17] Nous définissons les marques transcodiques comme "t*out observable, à la surface du discours en une langue ou variété donnée*" qui représente "*la trace de l'influence d'une autre langue ou variété*" (Lüdi et Py, 1986/2003 : 142)

shihindi , qui désigne les variétés linguistiques indiennes ainsi que le créole réunionnais et le créole mauricien, venus des îles mitoyennes à l'époque coloniale et dans les années 1990. Maturafi (*Ibid.*) mentionne aussi : le swahili (une variété bantu de l'Afrique de l'Est), l'ourdou (parlé à Mayotte et Madagascar), le goujerati (parlé par les Pakistanais. Maturafi (*op. cit*.) souligne que ses locuteurs représentent la moitié du peuple indien vivant à Mayotte), l'afrikaans (issu de l'Afrique du sud) et le malgache. Ce panel de langue est le résultat des différents flux migratoires qui ont parcouru l'île au cours de l'histoire.

3. Représentations, statut et usages des langues

"Si les langues européennes importées en Afrique sont des ponts vers le monde globalisé, il reste qu'il est difficile d'abandonner sa maison pour vivre sous ou sur un pont" J.Ki Zerbo[18]

Mayotte, île au croisement de différentes langues et différentes cultures, voit sur son territoire une mosaïque de langues interférant les unes avec les autres. Le français faisant office de langue officielle, c'est-à-dire de langue politiquement et culturellement reconnue, aborde une certaine autorité (Bourdieu, 1975), créant parfois une situation de diglossie (Ferguson, 1959). Nous nous questionnons dans cette partie sur les pratiques langagières, les choix linguistiques faits par les habitants et les représentations attribuées à chaque langue.

3.1. Statuts et représentations des langues

Analyser les langues, c'est explorer « *les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés* » (Castellotti et Moore, 2009 : 7).

Dans cette partie, nous cherchons à observer le statut attribué à chaque langue, en analysant les représentations associées à chacune d'entre elles (Castellotti et Moore, 2002). L'observation et l'analyse du statut social des langues, c'est-à-dire du rôle de la langue dans la société, nous permet de questionner l'évolution de l'identité mahoraise. Car, comme le souligne Mbom (2011 : 132), la langue est "*l'expression vivante des identités culturelles, individuelles et collectives*". Ainsi, interroger son statut social revient à questionner l'identité. Quant au statut juridique, c'est-à-dire celui qui lui est attribué par les politiques linguistiques, il varie selon les langues. Si le français est la langue officielle, le shimaore et le kibushi sont depuis 1999 recensées comme des langues parlées sur le territoire français (Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, 1999). Leur reconnaissance s'accentue dans les années 2020 avec la loi relative

[18] "Actes des états généraux de l'enseignement du français en Afrique, Libreville 2003", Document FIPF, décembre 2009, Paris, p.11

à la protection patrimoniale des langues régionales et leur promotion, aussi appelée loi Molac (2021). Les autres langues de l'archipel ne bénéficient pas d'une reconnaissance juridique officielle, et sont perçues comme des langues étrangères.

3.1.1. Les langues de l'archipel

Par langues de l'archipel, nous entendons les langues comoriennes réunies sous l'hyperonyme *shimasiwa,* qui veut dire « langue de l'archipel » ou *shiKomori*, « langue des Comores ». (Laroussi, 2011 : 18).

Le shimaore, étant la langue de l'archipel la plus utilisée, bénéficie également des représentations les plus positives. À l'inverse, le shindzuani, le shimwali et le shingazidja bénéficient de peu de prestige, car elles sont associées à l'immigration, à la clandestinité, à ce qui doit être dissimulé. Ainsi, ces langues subissent un phénomène de dissimulation (Jaquin, 2009 : 47) et ont tendance à être tues de la part de leurs locuteurs.

Au contraire, considérée comme la langue vernaculaire de l'île, le shimaore bénéficie de représentations plus positives. Elle est majoritairement utilisée lors des échanges. Une grande partie des natifs de l'île, (82 %) disent la maîtriser (Insee, 2022). Cela peut expliquer le fait qu'elle est perçue comme une langue autochtone de l'île (Mori, 2018 : 121-122). À ce titre, elle est un outil patrimonial et porte de manière intrinsèque l'identité mahoraise. Les étudiants interrogés lors de cette recherche (Mori, *op. cit.*) soulignent le fait qu'elle joue un rôle central dans la construction identitaire et dans le patrimoine culturel de l'île.

3.1.2. Les langues de l'immigration

Première langue de l'immigration, devenue langue vernaculaire de l'île aux côtés du shimaore, le kibushi. Le kibushi est un terme qui rassemble les parlers malgaches présents sur l'île suite aux divers mouvements migratoires de la Grande île vers Mayotte. Langue historique de l'île, elle bénéficie de représentations positives, se plaçant en troisième position des langues les plus valorisées sur le territoire Laroussi (2011 : 45). Elle se concentre dans certains villages à l'ouest de l'île. Ainsi, un tiers des villages sont kibushophones.

Deuxième langue de l'immigration arrivée sur l'île : l'arabe. La majorité de la population apprend à lire et à écrire l'arabe à l'école coranique. Cet apprentissage peut se poursuivre en cinquième avec l'arabe comme choix de LV2 (Langue Vivante 2). Langue de prestige, l'arabe est associé à la religion musulmane. Elle est la langue de la religion, de l'autorité religieuse et bénéficie ainsi d'un prestige dans la société mahoraise. De plus, elle était la langue de l'administration au temps des sultans et son alphabet est un outil pour transcrire le shimaore.

Selon une enquête menée par Laroussi (*op. cit.)* l'arabe arrive en troisième position des langues d'avenir et des langues que les parents souhaitent transmettre à leurs enfants. Cela témoigne de son prestige, qui dépasse l'environnement religieux.

Enfin, dernière langue arrivée sur l'île entre le XVe et le XVIe siècle, le français. L'installation de l'administration française, ainsi que le développement de l'institution scolaire ont fait de cette langue la langue officielle de l'île. Depuis son arrivée sur l'île, le français a toujours été associé à une langue de pouvoir. De la période coloniale à aujourd'hui, elle représente la langue du pouvoir politique, des médias et du savoir, car elle est la seule langue d'enseignement. Ainsi, sur les 394 lycéens de la capitale interrogés par Laroussi (2011 : 48) 92 % affirment souhaiter que leurs enfants apprennent le français à l'école *(Ibid.)* et 89 % voient le français comme la langue de la promotion sociale. Cette tendance s'affirme avec l'étude menée par Mori (2018 : 118) auprès de 211 étudiants du CUFR[19]qui globalement pensent que les formes orales et écrites du français sont plus pures que celles des langues autochtones. La mise en évidence de ces représentations permet d'expliquer l'usage fréquent du français lors des communications formelles et le prestige social dont il bénéficie.

3.1.3. Les représentations des langues dans le cadre scolaire

"*Nous avons d'emblée aimé cette histoire d'école*"[20] me disait un membre de l'association ShiMe lorsque nous évoquions la scolarisation à Mayotte. Dans ses dires, les diverses langues n'ont pas la même importance au sein du système scolaire, aussi souligne-t-il en parlant du shimaore que les élèves " ne l'ont jamais vu" ils ne savent pas l'écrire et "*couchent sur papier des formes sonores*". Il exprime le souhait de voir ces derniers "*boire sa culture* "et cela passe inévitablement par la langue.

Nous avons jugé pertinent de nous intéresser aux représentations des langues dans le cadre scolaire. Pour cela, nous prenons appui sur la recherche de Mori (2018) qui questionne les représentations des étudiants du CUFR de Mayotte sur les langues orales et écrites à travers deux concepts : celui de valeur et celui d'utilité.

Pour ce qui concerne le français, les représentations sont positives que cela concerne l'oral ou l'écrit. La langue française apparaît comme un outil de la réussite scolaire et bénéficie d'un prestige du fait que cette dernière est normalisée par une grammaire donnant le sentiment aux étudiants d'être une langue "pure". À l'inverse, les langues autochtones (shimaore et kibushi) suscitent des représentations variables dans le cadre de la scolarisation. Si pour les étudiants ces langues sont représentantes de l'identité mahoraise, c'est le rapport à l'écrit dans le cadre scolaire qui interroge. Pour certains d'entre eux, comme pour le membre de l'association ShiMe

[19] Centre Universitaire de Formation de Mayotte

[20] Propos recueillis lors de notre rencontre d'octobre 2021.

que nous avons interrogé, il est important de les mettre sur papier pour permettre leur entrée dans l'école. C'est ce manque d'écrit, de grammaire normative, qui fait dire à d'autres que ces dernières n'ont pas leur place au sein de l'école, car les écrire revient plus à une tâche difficile à mettre en œuvre qu'une ressource. Ces représentations nuancées viennent d'un manque de normalisation grammaticale qui les empêche d'être vues comme des vecteurs de réussite scolaire car pas encore totalement considérées comme des "vraies langues". Ceci peut expliquer qu'à l'heure actuelle, la politique éducative des langues à Mayotte est simplement à l'état d'expérimentation comme le souligne Dureysseix (2022 : 61). D'une non reconnaissance en passant par le dispositif ILM (Intervenant en Langue Maternelle) au projet Alphado lancé en 2018 (CASNAV, Kervyn et Sandoz, 2018), les représentations des langues autochtones évoluent et essayent de trouver une place sur les bancs de l'école.

3.2. Les relations entre langues officielles et langues locales

> " *Le contact des langues ne se fait jamais de façon simple parce qu'il en va dans le contact des langues et dans le contact des civilisations comme entre le contact humain, c'est-à- dire qu'il existe des groupes dominants et des groupes dominés et qu'il existe des langues dominantes et des langues dominées*" (Cuq, conférence donnée à Mayotte le 14/09/1997, in (Cassagnaud, 2008 : 16).

Partant de ce postulat, nous questionnons le rapport du français et des langues locales en nous posant les questions suivantes : Quels contacts le français entretient-il avec les langues locales ? Quels impacts sur le paysage linguistique de l'île ? Afin d'y répondre, nous mobilisons les concepts de bilinguisme, parler bilingue (Cassagnaud, 2011 ; Maturafi, 2019) et diglossie (Ferguson, 1959 ; Maturafi, 2019).

Mayotte : île de diglossie ou de bilinguisme ?

Le bilinguisme peut se définir comme une situation linguistique dans laquelle les locuteurs emploient de manière aléatoire des langues distinctes. Ainsi, le bilinguisme "*renvoie à la coexistence de deux ou plusieurs langues dans les pratiques langagières d'un individu, d'un groupe ou d'une communauté tout entière*" (Maturafi, 2019 : 88-89). Le bilinguisme peut se pratiquer à différents niveaux : individuel ou social. Il atteste de la présence simultanée de langues distinctes, mais avec l'idée de performances monolingues dans chacune des langues. Être bilingue renvoie à l'idée de maîtriser chacune des langues avec la même aisance dans les mêmes compétences : lire, écrire et comprendre. Il s'agirait alors d'un monolinguisme double par la maîtrise égale de chacune des langues utilisées de façon alternative chez un individu. À

cette conception exigeante du bilinguisme, se rattache le parler bilingue. Le parler bilingue fait référence à la capacité d'un locuteur bilingue de changer de langue en fonction de vecteurs déterminants : le contexte, l'interlocuteur, la fonction de l'interaction, la sphère privée ou publique. Maturafi (2019 : 90) et Ludi (2004) soulignent que généralement le choix est fait en faveur de la langue la mieux à même de permettre la communication. Le répertoire linguistique étant entièrement mobilisé afin d'opérer des choix pertinents et personnels, le parler bilingue n'apparaît pas comme un moyen de combler une insuffisance dans une des langues, mais comme un véritable choix. Maturafi (*op. cit.)* affirme qu'il existe dans les pratiques langagières des jeunes mahorais un usage alternatif des langues particulièrement entre le français et le shimaore, conduisant à un métissage (Miguel Addisu, 2011 : 144) du shimaore dans lequel le vocabulaire français occupe une place importante à tel point que cela conduit à une perte de vocabulaire dans les langues locales (Cassagnaud, 2011 : 59). Ces auteurs soulignent enfin la forte connotation identitaire des langues dans ce parler bilingue sur lequel nous reviendrons lorsque nous interrogerons les représentations associées à chacune des langues. Enfin, rappelons que ce parler bilingue et les processus de sélection qui lui sont inhérents émergent en principe dans des communautés diglossiques hétérogènes. Ce qui nous conduit à questionner la notion de diglossie[21]. La diglossie est "*une situation linguistique stable dans laquelle deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut relativement supérieur à l'autre dans la société*" (Maturafi, 2019 : 87). La diglossie permet d'envisager le bilinguisme comme un phénomène social. Cela se traduit par un usage et une répartition fonctionnels des langues : celle supérieure étant utilisée dans les situations formelles et celle inférieure dans les situations informelles. La diglossie est donc fortement liée à une certaine hiérarchisation des langues selon leurs usages fonctionnels, c'est le premier critère que met en évidence Ferguson (1959 : 328-329). Nous retenons en plus de ce critère, les critères suivants :

- la langue 1 a un prestige social que n'a pas la langue 2
- la langue 1 a une production littéraire reconnue et valorisée
- la langue 1 s'acquiert à l'école alors que la 2 est acquise de manière naturelle
- la langue 1 est fortement standardisée

Ainsi, reprenant notre question de départ : Mayotte île de bilinguisme ou de diglossie ? Nous pouvons répondre que Mayotte s'apparente davantage à une île de diglossie où certains des locuteurs ont recours à un parler bilingue.

[21] Nous retenons ici une définition élargie de celle de Ferguson où la diglossie ne se restreint pas à plusieurs variétés d'une même langue.

S'il convient donc de parler de diglossie à Mayotte, nous pouvons nous interroger sur les langues en relation dans cette situation.

Français, shimaore ; kibushi, langues de l'archipel … quelles situations diglossiques ?

Le français depuis son introduction sur l'île a un statut privilégié, il est "*survalorisé au détriment des langues familiales*" (Simonon et Thamin, 2021 : 10). Ce statut tient du fait qu'il est la langue du colonisateur, du pouvoir, mais aussi parce que c'est une langue "*parfaitement équipée, standardisée, normalisée dans sa version écrite(...)*" (Mbom, 2011 : 132), permettant ainsi la transmission de savoirs et de techniques. Il s'avère être la langue de l'administration, de l'école laïque et la seule langue officielle. Soutenu par les institutions et diffusé par l'école, il instaure une relation de dominance symbolique (Bourdieu, 1975 : 5) envers les autres langues. Son apprentissage réside dans l'implantation française sur l'île et à la volonté de se faire une place dans la société. Alors que seulement 1,4 % de la population a le français comme langue maternelle, il est langue seconde pour 56,9 % de la population (Akinci, 2016). C'est une langue à apprendre "*non pas pour communiquer mais dans un but précis*" (Madi, 2011 : 125), celui de combler l'espace social déserté par les langues autochtones, particulièrement à l'écrit. Ainsi, si le shimaore est présent, il "*n'est utilisé que comme une langue d'appoint pour assurer une meilleure compréhension et identification du peuple mahorais*" (Maturafi, 2019 : 95). Il se trouve être une variété "basse" alors que le français, étant la seule langue officielle, représente la variété "haute".

Seul le statut de langue officielle ne semble pas suffire pour parler de situation diglossique. En effet, nous observons d'autres situations de diglossie sur le territoire mahorais. C'est par exemple le cas avec les deux langues historiques de l'île : le shimaore et le kibushi. Ce dernier se trouve supplanté face au shimaore, davantage présent dans les sphères sociales ou médiatiques. Les travaux de Cassagnaud (2008 : 20) montrent à travers divers témoignages comment la langue kibushe tend à s'effacer à côté du shimaore. Nous citerons le témoignage de T. :

> "*à Kani Kéli par exemple un village où on parle kibushi, on parle en shimaore à la mosquée, car c'est une langue impure*" (*Ibid*.).

Une hiérarchie s'installe entre les deux langues, caractéristique première d'une situation de diglossie, le kibushi occupant la "seconde zone" *(Ibid.)*.

Relayées dans les dernières zones langagières sur l'île, nous trouvons les trois autres langues de l'archipel. Pour expliquer ce phénomène, il faut revenir à l'histoire de l'archipel. L'indépendance des trois îles de l'archipel en 1975 a entraîné de nombreux flux migratoires vers Mayotte. C'est pourquoi, dans l'imaginaire collectif, il y a une corrélation langues des

Comores / immigrés ; “par conséquent ces langues sont stigmatisées et subissent un processus de minorisation” (Maturafi, 2019 : 97). Prenant l’exemple du shindzuani, l’auteur montre que le shimaore est légitimé alors que le shindzuani entretient son statut de langue clandestine sur l’île.

3.3. Les pratiques langagières

Nous avons fait ressortir les différentes situations de diglossie présentes sur l’île. Les langues sont hiérarchisées en fonction des représentations associées, mais aussi de leur usage. C’est ce sur quoi nous allons nous pencher dans cette partie. Nous observons ce qui relève de la sphère privée et de la sphère publique. De plus, notre intérêt portant sur les pratiques littéraciées, nous différencions les usages oraux et ceux écrits, car les différences sont mobilisées selon l’objectif suivi.

3.3.1 Les pratiques langagières orales

Les langues autochtones sont des langues issues de la tradition orale (Rombi, 2003 : 7) ce qui explique l’entrée tardive dans l’écrit et l’absence de grammaire reconnue du shimaore ou du kibushi. L’arrivée de l’administration française remet en question cette culture de l’oralité (Blanchy-Daurel, 1990, Fontaine, 1999) et bouleverse les pratiques langagières. L’INSEE (2022) recense en 2019 : 82 % de natifs parlant le shimaore contre 75 % le français et 33% le kibushi. Dans ce trio linguistique Cassagnaud (2008 : 7) souligne la présence des langues comoriennes avec 23 876 locuteurs, se plaçant ainsi en troisième position derrière le shimaore (80 140 locuteurs) et le français (54 784 locuteurs).

Ainsi, à l’oral, le plurilinguisme résonne à Mayotte plus fréquemment qu’en France métropolitaine. Dans la sphère privée, les enfants sont très tôt plongés dans un bain linguistique plurilingue : 96 % de la population mahoraise a grandi avec une autre langue, 36 % avec une langue étrangère et 60 % avec une langue régionale ou des Outre-mer, (Ministère de la culture 2023 : 17-20) permettant ainsi l’émergence de pratiques linguistiques relevant du code-switching (Gumperz, 1977). Les pratiques langagières dans la famille mahoraise dépendent de plusieurs facteurs : l’origine des parents, la maîtrise du français de ces-derniers, le milieu social, la langue première et aussi leur niveau de scolarisation (Laroussi, 2011). Ce sont d’ailleurs ces facteurs qui déterminent l’entrée du français dans la sphère privée car Simonin et Thamin (2021 : 9) montrent que plus les parents ont un parcours scolaire avancé plus ils font le choix de ne transmettre que le français à leurs enfants, deviennent pour certaines familles la langue maternelle (Maturafi, 2019 : 83). Nous voyons se dessiner à l’oral des pratiques langagières

marquées par le plurilinguisme : entre amis, en famille ou à l'école (notamment avec les surveillants) les langues autochtones et le français s'entremêlent.

Nous retrouvons ces pratiques langagières dans la sphère publique (administrations, écoles, lieux médicaux, médias ou lieux de loisir) où le français et le shimaore s'imposent massivement (Laroussi, 2011 : 43, Maturafi, 2019 : 82). Le français est omniprésent. Langue de l'administration, Cassagnaud (2011 : 58) le surnomme langue "*outil de travail*" ou "l*angue de pain*". Des panneaux publicitaires, sur les ondes radiophoniques, derrière un guichet ou sur les bancs de l'école, c'est la langue usitée. Elle cohabite parfois avec le shimaore, présent dans les médias ou dans les salles de classe, mais davantage comme "l*angue d'appoint*" ou identitaire (Maturafi, 2019 : 95).

Quelles langues parler à l'école ?

Lieu de brassage linguistique, nous nous arrêtons sur les pratiques langagières dans les écoles. Dans les écoles coraniques comme dans les écoles républicaines différentes langues se côtoient : français, arabe, langues autochtones ou langues de l'archipel peuvent être entendues. Leur usage est codifié : on ne parle pas la même langue à un professeur, à un ami ou à un surveillant. En classe, le français, langue des enseignements, est la langue des interactions scolaires. Laroussi (2011 : 49) met en lumière deux types de relations linguistiques possibles entre les enseignants et les élèves :

- la relation symétrique : deux interlocuteurs échangent dans la même langue, majoritairement le français.
- la relation asymétrique : caractérise les situations où l'élève a recours au shimaore pour parler à son enseignant mais ce dernier préfère répondre en français.

La langue française à l'école se justifie, car elle est la langue de cette institution mais aussi la langue de la culture écrite. Nous observons à présent les pratiques langagières à l'écrit.

3.3.2. Les pratiques langagières écrites

Les pratiques langagières écrites marquent l'important recours au français (50 607 scripteurs) et à l'arabe (31 065 scripteurs), toutes deux langues de la culture écrite (Cassagnaud, 2008 : 7). Elles permettent de transcrire le shimaore (37 840 scripteurs).

Dans la sphère privée, la pratique de l'écrit semble différente selon les âges. En effet, parmi les scripteurs du français : 15 % a plus de 40 ans alors que 43 % a entre 15 et 24 ans (Cassagnaud, *op. cit*.). Dureysseix (2022) montrait que les échanges épistolaires s'écrivaient en arabe ou avaient recours à l'arabe pour transcrire du shimaore. Dans la pratique épistolaire moderne : le SMS, le recours au français est fréquemment observé car les scripteurs s'orientent à défaut vers

« *la langue à propos de laquelle ils considèrent disposer d'une certaine expertise scripturale : le français* » (Liénard, 2011 : 108), les langues locales ne disposant pas d'une grammaire reconnue et enseignée. Dans les 88 SMS analysés par Liénard (*Ibid*.) on remarque une variété de *français électronique mahorais*, c'est-à-dire un français spécifique à Mayotte qui se caractérise par de nombreux emprunts à l'anglais et l'arabe mais aussi aux langues locales. L'auteur montre que les scripteurs de SMS intègrent des formules des langues locales dans leur SMS ou les rédigent complètement dans ces langues. Les langues locales sont donc utilisées dans la pratique de l'écrit et entrent en contact avec le français, nous pouvons y voir une volonté de marquer identitairement l'échange (Liénard, 2011 : 112). Dans les pratiques langagières écrites, nous pouvons aussi aller voir du côté de la lecture. L'enquête de l'INSEE (2022) fait ressortir que 72 % des personnes interrogées lisent peu ou pas du tout (contre 57 % en France métropolitaine). Elles sont 19 % à lire moyennement et 9 % à déclarer lire beaucoup de livres. Parmi ceux déclarant lire, 50 % disent compter dans leur lecture des livres religieux (36 % lisent exclusivement des livres religieux) ce qui témoigne de la fréquentation de l'arabe et du français à l'écrit.

Nous observons ce même phénomène dans la sphère publique, même si les langues locales essaient de se frayer un chemin. Depuis l'arrivée de la France, tous les textes officiels, les arrêtés et/ou les décrets sont rédigés en français. Ce qui fait référence à l'administration est en français, au temps des cadis, c'était l'arabe. Témoin de ce passage, le traité de cession de Mayotte à la France qui est rédigé dans les deux langues. Toutefois, les langues locales (notamment le shimaore) se lisent et s'écrivent de plus en plus dans les espaces publics. Prenons exemple sur une affiche de l'Agence Régionale de Santé (ARS) :



Photo 1 : Affichage public « Comment porter son masque ? » (ARS, mars 2020)

Cette affiche à vocation pédagogique prend en compte la réalité linguistique du territoire. Elle est écrite en français et en shimaore, avec l'alphabet latin. De nombreuses images sont présentes afin de faciliter la compréhension pour les personnes qui ne maîtrisent pas cet alphabet. Affiches et médias rédigés, la majorité sont écrits en français « *à l'exception du journal Albalade dont les articles sont écrits en français et en arab*e » (Soihili, 2011 : 178). Quant à ce qui concerne la littérature de l'île, le conte, genre littéraire de tradition orale, se voit concrétisé par des transcriptions en langue française. L'ouvrage de Parfait (2020), *Panorama des littératures francophones des îles de l'Océan Indien*, met en avant la tardive entrée dans la littérature francophone de l'archipel des Comores à la fin du XXème siècle. Selon l'auteur, « *les longs retards du système éducatif expliquent la lenteur de la modernisation culturelle des Comores. Pendant longtemps, il n'a existé aucun journal. Rien d'étonnant, donc, s'il ne s'est pas développé de littérature moderne, ni en comorien, ni en français* (…) » (*op. cit*. : 44). C'est donc très lentement qu'une littérature et une diffusion de l'écrit se font à Mayotte, majoritairement en français, en témoignent les ouvrages Nassur Attoumani. Enfin, nous revenons sur une pratique écrite privée mais qui prend vie dans l'espace public : l'écriture virtuelle sur les réseaux sociaux. La thèse de Maturafi (2019) regorge d'exemples qui témoignent de l'alternance codique[22]entre la langue locale (shimaore dans les exemples choisis) et le français. Nous en reproduisons un pour illustrer nos propos :

'D03' when='2014-01-06, T07:17' who='Anoir' lang='frsh' site 'MMFC' :
Un vrais citoyen Maorai c'est celui qu'on la **enterrer.** Maorai Mwema
de oule afa_!! (photo d'un groupe d'hommes portant un cercueil)[un
vrai citoyen mahorais, c'est celui qui est sous terre. Un bon

Production écrite 1 : Alternance codique dans les réseaux sociaux (Maturafi 2019 : 163)

Cette pratique est intéressante car éloignée de toutes contraintes, elle serait à même de représenter un type libre de pratique langagière écrite. Nous pouvons voir que les usagers s'approprient les langues en ayant recours au code-switching. Cependant, écrire en shimaore est un véritable défi « *pour cette langue avant tout orale (...) se mettre d'accord sur une graphie et une grammaire est donc tant un défi qu'une nécessité pour préserver la première langue maternelle de l'île* » (Deleu, 2018). Libre de toute graphie et de toute grammaire, on peut alors se demander comment la transcrire ?

Comment écrire des langues orales ?

[22] L'alternance codique est "*une trace observable du bilinguisme du locuteur*" (Causa et Startilak-Klein, 2022 : 2). C'est une trace d'un parler bilingue maîtrisé et conscientisé.

Le shimaore ne possède pas d'alphabet fixe, mais de nombreuses tentatives, en caractères arabes et latins, ont vu récemment le jour afin d'y remédier (Maturafi, 2019 : 109). Cette absence d'écriture officielle fait que se développe dans l'espace public des traductions relevant de l'initiative personnelle, laissant place à des transcriptions mouvantes. On relève donc une instabilité dans l'écriture de certains caractères due à une francisation du shimaore bantu. Nous nous appuierons sur le recensement de Maturafi (2019 : 133) en ne citant que les variabilités les plus fréquentes :

- le k- transformé en c-
- le sh- transformé en ch-
- une absence de son qui conduit à l'ajout d'une lettre
- l'ajout du o- pour former le son [u] qui en shimaore bantu le son [u] s'écrit seulement avec le u-

Pour illustrer notre propos, voici un affichage que nous pouvons retrouver à bord d'un bateau :



Photo 2 : Affichage dans le Maria-Galanta (photo prise le 06/05/2022)

Nous pouvons voir la traduction de "français" en "*chizoungou*", écriture francisée du shimaore bantu car le ch- et le ou- remplace le sh- et le u-. Ainsi, ce même mot aurait pu être écrit *shizungu*.

Dureysseix (2022) donnait l'exemple lors de la conférence du 4 avril 2022 de la traduction de "bon ramadan" (*tsumu djema*) qui dans l'espace public s'affiche comme une transcription aléatoire d'un shimaore francisé ou d'un arabe latinisé. En voici quelques exemples ci-dessous :



Photo 3 : Publicité Coca-Cola (photo prise le 06/04/2022)



Photo 4 : Publicité Mema (photo prise le 06/04/2022)

Le shimaore s'écrit et se voit de plus en plus dans l'espace public (contrairement au kibushi) mais de façon instable et variable. Cette écriture fluctuante peut se retrouver dans les pratiques d'écriture des élèves suivis.

4. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons montré que Mayotte est une île à la situation linguistique particulière. Riche de diverses langues et cultures (bantou, malgache, arabo-musulmane et française), elle offre un panorama linguistique complexe dans lequel les langues n'ont pas le même statut ni les mêmes usages. Ainsi, nous retiendrons :

- que le shimaore et le kibushi sont les langues autochtones de l'île et de tradition orale. Elles sont majoritairement utilisées dans la sphère privée et ont une vocation identitaire et intégrative. Le shimaore comporte davantage de locuteurs. Il s'entend ou se voit dans la sphère publique comme une "langue d'appoint" au français.

- que l'arabe est peu parlé, mais son alphabet est utilisé, particulièrement par les anciennes générations, pour transcrire les langues locales. Appris dans les écoles coraniques, il est associé à la religion musulmane et permet l'entrée dans les activités littéraciées, comme la lecture.
- que les langues intra-communautaires, particulièrement celles de l'archipel comorien, sont associées aux migrations. Elles ont tendance à être dissimulées.
- que les relations entre ces langues sont complexes. Dans les pratiques langagières, nous pouvons observer des situations d'alternance codique et/ou de diglossie. Le français est davantage usité dans la sphère publique et à l'écrit, parfois à côté du shimaore.
- que le français est la langue de l'école mais il est rarement la langue maternelle des élèves. Des dispositifs prenant en compte les langues locales tentent de voir le jour. Une difficulté importante à leur inclusion semble être le manque d'une écriture et d'une grammaire normalisées.

Chapitre 2 : Qui sont les élèves plurilingues à Mayotte ? Vers une définition et mise en contexte scolaire.

> « *Il y a eu un débat sur son cas au moment de le scolariser : fallait-il le mettre dans une classe qui correspondait à son niveau ou bien à son âge ? La discussion aurait pu être passionnée, ouvrir sur des questions d'éducation au sens large et noble, s'égailler vers des sujets politiques (…), mais cela n'a pas été le cas. Hamid ne pouvait s'asseoir aux pupitres minuscules des premières classes de primaire, on l'a donc admis en CM2* ».
>
> *(*Zeniter, 2017 : 262)

Au vu du paysage plurilingue que nous avons tracé dans le premier chapitre, ce second chapitre est l'occasion d'interroger le plurilinguisme des élèves dans le cadre scolaire. Allophones, alloglottes, élèves plurilingues ? De qui parle-t-on ? Quelles réalités se cachent derrière ces concepts et comment s'appliquent-ils à la situation de l'île ? Il s'agira ici de définir et d'interroger des concepts clés de notre réflexion et de les contextualiser à Mayotte et dans le cadre scolaire, afin de mieux comprendre les élèves que nous allons suivre.

1. Diversité de langues, diversité d'élèves

Ile de passage et de mouvements, Mayotte accueille sur son territoire diverses langues avec ses locuteurs. La reconnaissance officielle d'une langue ou sa non-reconnaissance va déterminer la dénomination et la prise en charge des différents locuteurs. Dans cette partie, nous nous attachons à définir et à contextualiser les concepts qui renvoient à une réalité linguistique de l'île.

1.1. Les élèves alloglottes

Le premier chapitre nous a permis de mettre en évidence que les langues autochtones (shimaore et kibushi) étaient majoritairement parlées et transmises dans les familles. Même si le français entre progressivement dans les maisons, peu de familles l'ont comme langue maternelle. Ainsi, une majorité d'élèves grandit avec une langue locale et côtoie le français en dehors de la maison. Les langues locales ne faisant pas partie des langues officielles de l'île (seul le français est la langue officielle), nous pouvons donner à ces élèves l'appellation d'alloglotte.

La dénomination d'alloglotte renvoie à une différence langagière par rapport à la langue officielle en vigueur sur un territoire donné d'où une personne est native (Mendonça Dias, 2022

: 2). Ces enfants peuvent être issus de l'immigration ou nés sur un territoire où leur langue maternelle n'est pas reconnue comme langue officielle, c'est le cas de Mayotte par exemple. L'enfant dit alloglotte a une pratique d'une ou plusieurs langues avec ou sans le français. Il est à différencier des enfants nés en France et francophone "*car distinguo il y a, s'établit sur les deux catégories : français de souche et français issus de familles migrantes*" (Chomentowski, 2008 : 2), ou d'un territoire colonisé. De plus, une des spécificités des élèves alloglottes de Mayotte est qu'en plus d'une langue différente, il faut tenir compte du fait que cette langue est de tradition orale.

Les élèves alloglottes de tradition orale

Mayotte représente le cas d'un français postcolonial et déterritorialisé. Il s'ancre dans un territoire de tradition orale où la transmission n'a pas besoin d'écrits. Selon Chomentowski (2008 : 6), la tradition orale repose sur "*la pratique des peuples dont l'ensemble des transmissions et des transactions ont lieu oralement*". Historiquement et culturellement, Mayotte s'ancre dans cette tradition. La transmission des histoires se fait, par exemple, à partir d'un appel "*hale halele*" que nous pouvons traduire par "*oyez oyez*" formule orale d'un "*il était une fois*" qui nous invite dans l'imaginaire. Ce mode de transmission entraîne une relation à la mémoire plus forte que les sociétés de l'écrit. La tradition orale suppose des structures cognitives différentes de la tradition écrite. Elle privilégie le cheminement, les étapes, alors que la seconde valorise la perception globale des savoirs. Ces différences peuvent se retrouver au sein de l'école à travers l'incompréhension des consignes ou des méthodes d'apprentissage. Un élève peut, par exemple, raconter par cœur le voyage d'Ulysse, mais avoir du mal à en faire le schéma actanciel. Ces différences nous montrent que parler une autre langue ne se restreint pas à des différences linguistiques. Être alloglotte n'est pas seulement avoir une langue différente, c'est aussi avoir une culture et des structures cognitives diverses.

Les élèves alloglottes et l'école

Pour l'école, ces élèves sont "*supposés francophones*" (Chomentowski, 2008 : 2) et aucune prise en charge ou reconnaissance de leurs spécificités linguistiques ne leur sont proposées. Pas tout à fait étranger, pas tout à fait français, quelle place leur est réservée ? Gouaïch (2018) met en relief la place "d'entre-deux" qui leur est attribuée. En effet, l'école fait l'hypothèse que ces élèves grandissent dans un bain linguistique suffisamment francophone pour ne pas avoir besoin d'un accompagnement particulier. Ils se retrouvent pris dans un processus d'assimilation et scolarisés en français langue maternelle entretenant cependant un écart considérable par rapport à l'appropriation de la norme du français comme langue de scolarisation (MEN, 2013).Or, la recherche scientifique (Gouaïch, 2018, Chomentowski, 2008, 2014) et les dires des enseignants

encouragent l'extension de pratiques pédagogiques et de contenus didactiques spécifiques des classes d'UPE2A vers des classes ordinaires où sont présents des élèves alloglottes. Des défis davantage d'ordre métalinguistique sont à relever (Chnane-Davin et Gouaïch, 2020). Dans les écoles mahoraises, nombre d'élèves alloglottes franchissent chaque jour les portes. Ne grandissant pas obligatoirement dans un environnement francophone, le français peut leur apparaître comme une langue étrangère.

1.2. Les élèves allophones

Par sa géographie et son histoire, l'île de Mayotte connaît de nombreux flux migratoires. Le rapport sur *la scolarisation des élèves allophones* (Cour des comptes, 2023) souligne les spécificités de ce territoire en illustrant le fort taux d'élèves allophones en demande de scolarisation chaque année. Pour l'année 2020-2021, 2 317 élèves allophones nouvellement arrivés ont été enregistrés, premier et second degré mélangés (*Ibid.* : 20). Qui sont ces élèves ? Le terme allophone est un néologisme récent, employé pour caractériser des élèves autrefois nommés "enfants étrangers non francophone", "enfants immigrés, ou encore "non francophones" (Varro, 1999). Ces élèves parlent "*activement une langue distincte de la langue du pays de résidence*" (Mendonça Dias, 2022 : 2). Être allophone, c'est une question de langue contextualisée : l'allophone ne parle pas la langue de l'endroit où il réside. À la question de la langue, s'ajoute la question de la nationalité. Contrairement aux élèves alloglottes, ceux allophones ne sont pas natifs du pays où ils résident. Leurs différences langagières sont les témoins d'un parcours migratoire.

Une dénomination, plusieurs réalités

« *Allophones, adolescents migrants, élèves migrants, élèves nouvellement arrivés, élèves de nationalités étrangères, enfants de migrants, jeunes migrants, mal francophones, non francophones, nouveaux venus, néo-arrivants, primo-demandeurs* » (Cuq, 2005 : 201). La liste est longue et le terme "allophone" renvoie à plusieurs réalités. Nous pouvons trouver des demandeurs d'asile ou des migrants clandestins. C'est une des réalités les plus fréquentes à Mayotte depuis l'indépendance des îles comoriennes qui a entraîné de nombreux départs vers la seule île de l'archipel restée française. Tous les jours des kwassas[23] arrivent sur les plages mahoraises et on ne compte plus les titres de journaux mentionnant les drames qui se jouent dans l'océan indien lors de ces traversées. En témoigne un titre du journal *Le Monde* (2020, septembre)[24] : « *Un nouveau drame de l'immigration clandestine à Mayotte fait plusieurs morts*

[23] Bateau de pêcheur.

[24] https://www.lemonde.fr/international/article/2020/09/25/un-nouveau-drame-de-l-immigration-clandestine-a-mayotte-fait-plusieurs-morts-dont-un-enfant_6053600_3210.html

dont un enfant ». Témoin aussi de ces flux migratoires clandestins, l'opération *wuambushu* lancée en 2023 qui avait pour objectif de lutter contre l'immigration illégale. Outre les migrations venant des Comores, celles venant du continent africain sont nombreuses. Nous trouvons parmi ces personnes des demandeurs d'asile. Il est difficile de savoir combien ils sont. Un article de Mayotte Hebdo (Orn, 2017)[25]avance le chiffre de 1 300 adultes demandeurs d'asile pour l'année 2016.

Pris dans ces flux migratoires, mais restés seuls sur un territoire, nous trouvons le cas des mineurs étrangers isolés. Cette terminologie renvoie à des réalités diverses et complexes : mineur dit isolé étranger, celui dit étranger abandonné, celui arrivé seul en kwassa, celui adressé à des familles sur le territoire mahorais … À Mayotte, cette réalité a pris une ampleur considérable en 2006 avec l'accélération de la lutte contre l'immigration. Morano (2016 : 22) en lien avec l'ASE, avance le chiffre de 2 922 mineurs isolés en 2012, dont 57 % avec un adulte apparenté, 20 % avec un adulte non apparenté et 19 % (soit 555 enfants) sans adulte. En 2015, c'est 343 mineurs sans représentant légal sur l'île et les chiffres les plus récents, ceux de 2018, estiment qu'il y a environ 300 jeunes sans adultes. Des chiffres alarmants et des enfants livrés à eux-mêmes où la question de l'école ne s'annonce pas comme une première nécessité.

Cependant, seul le critère de la nationalité n'est pas recevable, car nous pouvons trouver sous cette appellation des élèves nés en France (ou à Mayotte) mais n'étant pas francophones, comme, au contraire, des élèves venus d'ailleurs et francophones. C'est par exemple le cas des élèves venus de Madagascar. Ancienne colonie française, certains enfants malgaches parlent ou apprennent le français.

Ces diverses réalités de la notion d'allophone ont un point commun : le mouvement. L'allophonie renvoie au déplacement. L'allophone est celui qui a migré emportant avec lui sa langue. Ce parcours migratoire peut créer une insécurité linguistique et rendre l'individu vulnérable. On peut alors se demander comment l'école prend en charge ces enfants et la potentielle vulnérabilité.

Les élèves allophones et l'école

La scolarisation des élèves allophones est encadrée par des circulaires. Celle de 1986 nomme ces élèves des "non francophones", alors que celle de 2012 utilise le néologisme d'allophone, emprunté aux sciences du langage. Ce changement de dénomination marque la volonté d'envisager la richesse de l'élève qui parle une autre langue et non plus de le considérer comme celui à qui il manque le français. Une partie de ce public se compose d'élèves nouvellement arrivés en France, surnommés par l'acronyme ENA ou EANA. Depuis la circulaire de 2002,

[25] https://www.mayottehebdo.com/actualite/dossier/de-plus-en-plus-de-demandeurs-d-asile-a-mayotte/

ces élèves sont pris en charge par le CASNAV, dont la première mouture date de 2016 à Mayotte. On reconnaît à ce public une double spécificité : celle d'être étranger et celle d'être non-francophone. Mendonça Dias (2012 : 37) précise qu'est allophone nouvellement arrivé « *tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS), mis en évidence par un test de positionnement. Un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité mais il est allophone « nouvellement arrivé » tant que le besoin éducatif existe* ». Pour l'année 2016-2017, ces élèves étaient seulement 453 à Mayotte et seulement 47 % bénéficiaient d'un soutien. Une majorité d'entre eux viennent des îles voisines. L'école s'y fait parfois encore en français ce qui n'exclut pas que des élèves atteignent un niveau A1 en français. Il faut ajouter au fait d'être nouvellement arrivé dans une langue, le fait d'arriver pour certains dans un nouveau système scolaire. En effet, nombreux sont les élèves qui ont une scolarité trouée ou viennent d'un système avec une autre culture scolaire.

1.3. Les élèves plurilingues

Catégorisés sous la dénomination d'allophone ou d'alloglotte, ces élèves ont en commun un répertoire langagier et culturel pluriel (Coste, Moore et Zarate, 2009 ; Billiez, 2007, Auger, 2014, Auger et Le Pichon-Vortsmann, 2021). C'est pourquoi, nous utiliserons ce terme pour parler de l'ensemble des élèves de notre échantillon. Les élèves plurilingues se caractérisent par :

- une maîtrise à des degrés différents de plusieurs langues
- une expérience de plusieurs cultures
- un répertoire langagier hétérogène

Les élèves plurilingues (allophone ou alloglotte) disposent de plusieurs langues qu'ils peuvent mobiliser selon les situations de communication et/ou de tâches langagières (Gouaïch et Davin-Chnane, 2022 : 145). Si dans les salles d'école le plurilinguisme est souvent perçu comme un handicap, un parallèle est fait entre élève plurilingue et difficultés de maîtrise de la langue (Chomentowski et Gohard-Radenkovic, 2014 ; Chomentowski, 2008 ; Gouaïch, 2018 ; Stratilaki-Klein et Nicolas, 2020), la recherche tend à montrer comment son intégration dans les pratiques pédagogiques peut être un avantage pour tous les élèves. Dans le cadre scolaire, on parle depuis le début des années 2000 de compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 2009).

La compétence plurilingue

Cette compétence renvoie à la capacité d'un acteur à "*communiquer langagièrement et [à] d'interagir culturellement (...) à des degrés divers*" en plusieurs langues (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11). Dans le cadre scolaire, l'élève ayant une compétence plurilingue est "à *même de gérer l'ensemble [du] capital langagier et culturel*" dont il dispose *(Ibid.)*. Cette compétence peut être hétérogène (maîtrise différentes des langues, capacités langagières différentes selon les langues…). C'est une compétence déséquilibrée et évolutive dont "*les stratégies mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions langagières peuvent varier suivant les langues ou les combinaisons de langues auxquelles il est fait recours*" (*Ibid.)*. De plus, cette compétence autorise les combinaisons, l'alternance des langues, ce qui renvoie au concept d'alternance codique que nous avons mentionné. Le parler bilingue des élèves mahorais s'inscrit dans cette compétence plurilingue. À travers le CECRL[26](2001), cette compétence tend à être reconnue et travaillée dans les écoles. Il nous reste à observer si cela est visible dans les salles de classe à Mayotte avec les langues locales et les enseignements du français.

2. Les français enseignés à Mayotte

Nous avons vu dans le chapitre 1 que le français est une langue au statut particulier sur l'île. Elle est la langue de l'administration et des institutions républicaines dont fait partie l'école. Dans cette partie, nous verrons les différents statuts des français enseignés à Mayotte. Nous expliquerons ensuite pourquoi nous qualifions l'île de Mayotte, d'une île de Français Langue Seconde. Cela nous permettra dans un dernier temps d'interroger le rapport du français aux langues locales dans le cadre scolaire.

À Mayotte, le français est une langue qui a une place différente dans le répertoire langagier des locuteurs. Pour certains élèves, elle fait partie de leur quotidien alors que pour d'autres, elle n'est que charabia et incompréhension. Pour certains, elle est seulement la langue de l'école (chapitre 7). Comment l'école tient-elle compte des diverses places attribuées au français dans le répertoire langagier des élèves ?

2.1. Le français enseigné comme langue maternelle : une didactique du FLM

Mayotte, comme tous les départements de l'hexagone ou de l'outre-mer, suit les prérogatives, les programmes et méthodologies dictés par la métropole. Les comparaisons avec la métropole sont nombreuses et il n'est pas rare d'entendre des parents revendiquer un « tout comme en métropole » de peur de voir dispenser à leurs enfants une éducation au rabais. Figure ainsi sur

[26] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

les emplois du temps des élèves la discipline français. L'enseignement de cette discipline repose sur une approche du FLM, comme en France métropolitaine. Cette dénomination fait référence à un français langue maternelle c'est-à-dire un français parlé dans le cadre familial et transmis à l'enfant. Appellation souvent utilisée au singulier, elle donne une vision monolingue d'un français normé et académique, peu ouvert aux variations (Mendonça Dias, 2012 : 180).

Nous pouvons élargir cette première définition en précisant que c'est la "*première langue dans l'ordre d'acquisition*" (Rafoni, 2007 : 14) et qu'elle s'acquiert par simples interactions avec l'environnement familial (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 10 ; Cuq, dir., 2003 : 151). Elle s'apprend sans le savoir et sert de base à l'apprentissage de toutes les autres langues (Rafoni, 2007 : 14-15). Dans la compétence plurilingue d'un individu, la langue maternelle "*implique en général un niveau supérieur de compétences*"(*Ibid.*). La majorité des élèves mahorais suivent cette discipline, sans adaptations particulières, alors que peu d'entre eux ont le français comme langue maternelle. L'école considère qu'ils sont plongés dans un bain linguistique francophone et que leurs compétences de cette langue sont suffisantes pour atteindre les savoirs définis par les programmes. Pour cela, les savoirs sont organisés à travers des séquences, elles-mêmes découpées en séances autour de thématiques précises. Les apprentissages reposent en grande partie sur la maîtrise et l'analyse des discours autour de textes littéraires et donc sur de l'écrit. Dans cette conception de l'enseignement du français comme FLM, une place de prestige est attribuée à l'écrit (Vigner, 2009). L'oral est présent dans les classes, mais davantage comme un outil de communication qui participe à la construction des apprentissages ; rarement un apprentissage en soi. Cette didactique du français appliquée à Mayotte se leurre sur une partie de la réalité linguistique et culturelle des élèves. En effet, même si le français tend à franchir la porte des maisons des élèves, cela ne se constate que chez une minorité d'entre eux.

2.2. Un enseignement du français comme langue seconde : une didactique du FLS

Nous avons vu précédemment (chapitre 1 - 2.4.2) qu'une partie des élèves mahorais était née sur le territoire français sans pour autant avoir le français comme langue maternelle. Nous avons regroupé ces élèves sous la dénomination d'alloglottes. Pour ces élèves qui parlent une autre langue que la langue officielle, le français occupe une place particulière et ils sont régulièrement amenés à le fréquenter. On peut dire que pour eux le français est langue seconde, c'est-à-dire qu'il n'est pas leur langue d'origine et qu'il fait l'objet d'un apprentissage (Cuq, dir., 2003 : 109). Chronologiquement, le français vient après la première langue apprise, mais il n'est pas forcément la deuxième langue sue. À Mayotte, un enfant peut parler anjouanais, shimaore et français ou kibushi, shimaore puis français. Le français n'arrive pas forcément en deuxième,

mais fait référence à une biographie linguistique où il joue un rôle important dans la vie d'un individu sans être sa langue maternelle. Il a notamment une valeur scolaire (Vigner, 2009) : les échanges en français sont nombreux dans les salles de classe, mais baisse dans les cours de récréation et chute une fois le portail de l'école franchi. Nous faisons le choix de parler de français langue seconde et non de français langue de scolarisation (Chnane-Davin, 2020), car si le français est bien la langue de l'école il a une place et un statut particulier sur l'île. Il ne s'inscrit pas seulement dans un cadre scolaire mais aussi sociolinguistique.

À Mayotte comme dans une grande partie de l'Afrique francophone (Rafoni, 2007 : 16), le français est davantage une langue-outil pour la transmission d'apprentissages, qu'une langue de communication (Vigner, *op. cit.*). Le concept de FLS se dessine comme « *une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs* » (Vigner, 2009 : 7). Toutefois, faut-il s'assurer que cette scolarisation soit linguistiquement accessible. En effet, l'utilisation du français enseigné comme discipline et langue d'enseignement des savoirs disciplinaires alors qu'il n'est pas une langue maternelle (Chnane-Davin, 2008 : 39) peut conduire à des situations de difficultés scolaires à cause d'une maîtrise partielle de la langue. De plus, non reconnue par l'institution scolaire, aucune didactique du FLS n'est mise en place laissant, un "vide didactique" (Chnane-Davin, 2008 : 37-40). Face à cette situation très courante à Mayotte, différents dispositifs appelés "petits lecteurs/petits scripteurs" (Rectorat de Mayotte, 2022 : 12), PLPS désormais, voient le jour dans les établissements. Ces dispositifs prennent en charge des élèves en difficultés de maîtrise avec la langue française et ne bénéficiant pas d'une prise en charge particulière. Ces dispositifs ne sont pas exclusivement gérés des enseignants de français et ont pour objectif de sécuriser les apprentissages et permettre la réussite des élèves en leur enseignant le français comme "*la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences scientifiques* » (MEN, 2009 : 94). Ainsi, l'oral est privilégié, s'inspirant des méthodes et des manuels de FLE. Cependant, la maîtrise de l'écrit joue un rôle clé afin que le statut de FLS ne soit que transitoire et que l'élève puisse suivre les programmes de français langue maternelle. Chnane-Davin (2020) souligne que la réussite scolaire des élèves plurilingues dépend à la fois de l'appropriation de la langue de scolarisation qui va de pair avec la langue de communication, mais aussi de la maîtrise de la langue écrite.

2.3. Un enseignement du français comme langue étrangère : une didactique du FLE

À côté de ces dispositifs PLPS existe le dispositif institutionnel de l'UPE2A qui accompagne des élèves dits allophones pour qui le français est langue étrangère. Dans ce dispositif, "*le français est enseigné comme langue vivante étrangère"* (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 5-6). Il

est "*un objet nouveau d'apprentissage*" (Cuq, 1991 : 99), un "*objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage*" (Rafoni, 2007 : 16) plus ou moins éloigné en fonction de la langue maternelle de l'individu. Dans cette unité d'apprentissage, l'apprenant apprend en parlant. L'objectif est d'abord de savoir communiquer et l'écrit arrive dans un second temps. L'apprentissage se fait par mimétisme, gestuelle, jeu de rôle et recours à l'image (Verdelhan-Bourgade, *op. cit*.). Enseigné comme une langue étrangère, l'apprentissage du français est encadré par le CECRL. La méthodologie mise en place relève de l'acquisition de compétences à travers une approche actionnelle, c'est-à-dire une approche où l'apprenant est considéré comme un acteur social par la réalisation de tâches. Les savoirs sont à la fois linguistiques et culturels et s'organisent autour de séquences. C'est cet enseignement qui est mis en place dans les classes d'UPE2A où les élèves sont en situation d'immersion et d'apprentissage d'un français qui leur doit leur permettre d'être des acteurs sociaux et de s'insérer dans le système scolaire.

2.4. Un enseignement du français hors des clivages didactiques

En dehors des différences que nous venons de mettre en lumière entre le FLM, FLE et le FLS, nous pouvons aussi trouver dans ces enseignements du français des points de rencontre. Dans tous les cas, l'apprentissage du français n'est pas une fin en soi, mais constitue une condition d'insertion dans un milieu social ou scolaire et est souvent une des conditions de réussite d'entrée dans ces milieux (Chnane-Davin et Cuq, 2009). Cet aspect fonctionnel de l'enseignement du français détermine des objectifs communs comme par exemple l'objectif linguistique. La situation langagière particulière à Mayotte empêche un cloisonnement didactique strict du français. Les frontières entre FLM, FLS et FLE sont poreuses si l'on prend en compte les spécificités langagières des élèves. Cependant, ces transitions entre les différentes didactiques du français peuvent être limitées par les représentations et préoccupations professionnelles des enseignants. Il semble intéressant de dépasser les étiquettes didactiques en tenant compte des spécificités et des contextes d'enseignement du français afin de permettre une coexistence et un enrichissement mutuel des langues. Si les statuts de FLE ou FLS effrayaient autrefois les élus mahorais en raison de leur lien avec la précarité du statut de l'île (Cassagnaud, 2007), ils sont aujourd'hui reconnus, mais parfois cantonnés à des dispositifs de soutien scolaire et/ou linguistique. L'intégration de ces didactique dans la classe ordinaire, notamment dans des territoires plurilingues comme Mayotte, semble pertinente pour favoriser un enseignement du français plus riche et culturellement diversifié.

3. Français et langues locales dans le cadre scolaire à Mayotte.

« *Le français en Afrique est d'abord une langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire* » (Vigner, 2009 : 45)

Le français est une langue avec un statut particulier à Mayotte. Juridiquement et socialement, il occupe une place de prestige, même s'il n'est pas parlé dans toutes les familles. Pour de nombreux élèves, le français est une langue seconde. Il "*joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié*" (Cuq, 1995 : 2). À Mayotte, le français est la langue de l'école.

Langue de l'école, le français doit être appris pour réussir scolairement : « *apprendre la langue c'est apprendre l'école* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 84). Il s'agit d'apprendre le français en français et d'en comprendre le système scolaire différent de celui des écoles coraniques. S'ils évoluent dans un bain linguistique plurilingue et parfois très éloigné du français, les élèves sont plongés dans un bain uniquement francophone à l'école. Les programmes sont les mêmes qu'en métropole et la prise en compte des spécificités linguistiques des élèves est parfois ignorée. Dans cette partie, nous questionnons les contacts entre le français et les langues locales dans le cadre scolaire ainsi que les difficultés rencontrées.

3.1. Les langues locales à l'école : ignorées ou légitimées ?

"*Les questions concernant les langues les traversent et ne peuvent se satisfaire de réponses qui opteraient pour le mono- linguisme – à savoir la langue de l'école – les autres langues étant soit enseignées soit ignorées* (...)"
(Perregaux, 2006 : 173)

Existe-t-il des passerelles entre la langue de l'école et celles parlées à la maison ? Évoluant dans un environnement parfois peu francophone, l'élève peut être déstabilisé par un contexte où les codes linguistiques et culturels ne lui sont pas familiers, voire totalement inconnus. Cela peut être une source "*du manque de motivation, du désintéressement, d'absence et des échecs en cascade*" (Mbom, 2011 : 138). Le recours aux langues des élèves nous apparaît comme une solution possible pour faire du français non plus seulement "*un outil de sélection et d'exclusion sociale, mais d'intégration*" *(Ibid.)*. Ainsi, nous observons quelles interactions les diverses langues du territoire entretiennent dans le milieu scolaire.

Vers une reconnaissance institutionnelle

« *Le système scolaire est fondé sur l'illusion que la langue maternelle des élèves est le français, comme en métropole* » (Léna *in* Verdelhan-Bourgade, 2002 : 51).

En outre-mer, programmes et prérogatives suivent la dynamique métropolitaine. Ces territoires subissent aussi la politique d'effacement des langues locales. Le Rapport DOM-COM 2018 recueille les témoignages d'Inspecteur d'État Recruté à Mayotte (IERM) qui soulignent que :

> "*certains de leurs inspecteurs leur recommandaient vivement de proscrire totalement les langues de Mayotte de leur pratique en classe. De la même façon, d'autres professeurs, autrefois contractuels, ont rappelé´ que, dans un passé encore récent et antérieur à 2014, la politique du vice-rectorat prônait le bannissement total, à l'école, des langues de Mayotte"* (MEN, 2018 : 10)

Les projets de l'académie (2012/2015 et 2016/2019) ont d'abord suivi une approche monolingue du français avant de s'ouvrir progressivment. Ainsi seule la maîtrise de "la langue et [de] la culture nationale" (MEN, 2012) est prônée. Pour cela, le recours aux TICE, la pédagogie différenciée ou le renforcement de la lecture sont proposés, mais les langues locales ne sont pas mentionnées. Ce choix risque d'amener les enfants à "*développer un processus de bilingualité soustractif*" (Madi, 2011 : 124).

S'inscrivant dans la dynamique métropolitaine d'une ouverture à la comparaison des langues (Candelier, 2016), une première ouverture aux spécificités langagières de l'île s'entreprend dans le projet académique 2016/2019 avec la mention des situations FLE/FLS dans lesquelles peuvent se trouver les élèves et la possibilité du faire du "*plurilinguisme [un] pilier [des] actions et de la réussite scolaire*" (2016 : 2). Cette timide ouverture prend en compte la "*rupture éducative et culturelle*" à laquelle font face à certains élèves en entrant à l'école (Madi, 2011 : 123).

L'année 2020 marque une reconnaissance renforcée des langues locales. Le 10 décembre 2020, le sénat abroge l'article 372-1 du code de l'éducation[27], « *qui empêchait jusque-là, l'entrée de nos langues [shimaore et kibushi] à l'école et qui rendait donc impraticable à Mayotte* » (Abdil-Had, 2020, décembre). Depuis la départementalisation, le code de l'éducation n'avait pas été modifié sur ce point. Cet article vient les reconnaître et les rendre enseignables. Cette prise en compte de la situation langagière de l'île est visible dans le projet académique 2020-2023 qui

[27] *Article L372-1 - Code de l'éducation - Légifrance*. (n.d.). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006524898

mentionne huit fois le plurilinguisme dès le diagnostic. Ce dernier reconnaît un « *paysage linguistique riche : deux langues vernaculaires, le shimaore et le kibushi fonctionnent aux côtés du français* » (MEN, 2020 : 9). La mise en évidence de la maîtrise de la langue maternelle des élèves pour mieux entrer dans l'apprentissage du français est elle aussi soulignée. La mise en place de cette prise en considération des langues locales est développée dans l'axe 3 : "rayonner avec son territoire" et s'oriente autour d'enjeux révélateurs de l'avancée tels que : la construction d'outils et de programmations dans le cadre du plurilinguisme, la formation des personnels, un travail sur la labellisation des langues ainsi que la formalisation d'outils d'éveil aux langues.

Toutefois, le dernier projet académique (2023-2027) accorde une place plus limitée à cette question. La méconnaissance du contexte de FLS et des pratiques pédagogiques adaptées est soulignée (MEN, 2023 : 29). Pour cela, le projet s'appuie particulièrement sur la formation des enseignants au FLE/FLS.

Des dispositifs plurilingues dans les écoles

Sur le terrain, l'ouverture aux langues locales n'a pas attendu les textes institutionnels et notamment l'article 372-1. Plusieurs dispositifs ont été mis en place avant d'ouvrir l'école aux langues locales (IGESR, 2020 : 35-37). Ces dispositifs se centrent particulièrement sur la maternelle et le primaire. Dès le début du XXIème des dispositifs tels que l'Intervention en Langue Maternelle (ILM), l'Éveil aux Langues où un dispositif nommé "Plurilinguisme" en 2015 qui consistait au doublement des enseignants : un enseignant en langue locale et un enseignant en français voient le jour. Toutefois, ces dispositifs ont rencontré différents obstacles : manque de structuration d'un enseignement en langue locale, peu de suivi dans la durée, absence de réelle évaluation pour juger de la pertinence du dispositif, gestes professionnels peu ouverts aux nouvelles pratiques, manque d'accompagnement du vice-rectorat (*Ibid.*). Ces différentes tentatives n'ont pas conduit à l'institutionnalisation d'un dispositif en particulier et le recours aux langues locales relève donc plus des expériences locales ou des initiatives personnelles que d'une réelle démarche institutionnelle, même si cette dernière encourage le recours aux langues locales. En 2022, est lancé le plan Dire-Lire-Écrire[28](DLE désormais). Ce projet expérimental, de la maternelle au lycée, prend pour point de départ le fait que le français est souvent la langue seconde des élèves et les fragilités de lecture et de compréhension révélées lors des évaluations nationales. Il est mis en place à travers diverses actions visant à accompagner les élèves dans leurs apprentissages littéraciés et oraux. Une partie de ce dispositif est dédiée au plurilinguisme qui est encouragé et valorisé avec la présentation de ressources et

[28] https://www.ac-mayotte.fr/lancement-du-dispositif-dire-lire-ecrire-122021

des actions prévues afin de pallier les difficultés de la mise en place d'une didactique du plurilinguisme.

3.2. Les difficultés de l'enseignement des langues locales

La France se bâtit sur une dynamique de centralisation, dont le vecteur premier est la langue. Par son apprentissage et sa diffusion, le français apparaît comme la langue de la France alors que les dialectes sont vus comme autant de causes de morcellement et de discorde. Le système scolaire a longtemps été marqué par cette perspective monolingue, instaurée dès 1539 avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts. Cette partie a pour objectif de nous attarder sur les difficultés à faire entrer les langues locales dans le milieu scolaire à Mayotte.

Le contrecoup des politiques précédentes

La langue française se dresse depuis le 27 brumaire de l'an II comme la rivale des idiomes locaux. Si le français doit s'étendre, les idiomes doivent disparaître et l'école va en devenir le principal acteur (Escudé, 2013, 2020). Les élèves sont immergés dans une école du tout français en français comme si cette langue était leur langue maternelle. Cette situation est toujours d'actualité à Mayotte. En hexagone, c'est seulement en 1951 avec la loi Dexionne que les idiomes régionaux sont autorisés à entrer dans les écoles.

Toutefois, cette entrée se fait timidement. Depuis les années 2000, aucune loi ou circulaire n'encadre leur enseignement. Elles sont de plus en plus en concurrence avec les langues vivantes étrangères. Le CECRL ne fait d'ailleurs aucune différence entre langue régionale ou étrangère, laissant la porte ouverte à leur disparition. Des années plus tard, Mayotte subit les mêmes politiques monolinguistes et la prise en compte des langues locales se fait attendre. À cela, s'ajoutent d'autres difficultés.

Des locuteurs qui ne parlent pas

Un lundi entre midi et treize heures : réunion pour échanger sur les pratiques professionnelles avec des élèves allophones bénéficiant d'un dispositif d'aide pour entrer dans la maîtrise du français. Alors que des enseignants métropolitains expriment leurs difficultés à trouver des ouvrages en langues régionales et à les utiliser, des enseignants shimaorephones affirment ne pas avoir recours aux langues régionales dans leur classe voire les interdire. Pourquoi un tel écart ?

La France paie ici son passé monolingue. En effet, les enseignants d'aujourd'hui sont les élèves des colonies françaises d'autrefois à qui on a strictement interdit de parler leur langue maternelle à l'école. Chacun se rappelle de la manière dont il a été rappelé à l'ordre que ce soit avec un « coup de règle sur la table », un coup de règle sur les doigts ou une « punition pour

tout le monde » (Hélias, 1975 : 356). La séparation entre le français langue de la sphère publique et la langue locale, langue de la sphère intime, de la maison est bien présente. Ainsi, de nombreux enseignants locuteurs des langues locales n'osent pas les utiliser en classe. Au moment où nous écrivons ces lignes (24 janvier 2021) aucun enseignant du secondaire n'enseigne le shimaore ou le kibushi aux élèves. Comme le montre Escudé (2013 : 12), cela n'est pas spécifique à Mayotte, la métropole souffre aussi des conséquences des politiques linguistiques passées avec seulement 182 enseignants de langue régionale dans le secondaire pour l'année 2009.

Des non-locuteurs parfois peu intéressés

Les convocations à la formation NLS (non lecteur/non scripteur) viennent d'arriver suscitant des mécontentements en salle des professeurs. Certains évoquent une formation déjà suivie, un manque d'intérêt, ou encore le fait que la problématique dépasse la seule question linguistique. Les arguments de chacun, aussi légitimes soient-ils, marquent un possible manque d'intérêt pour la pratique du FLE/ FLS. À cela, s'ajoute l'obstacle que représente la langue mahoraise. Langue de l'oralité, il est très difficile de l'apprendre et cela demande un investissement personnel. Un des seuls acteurs sur l'île capable de dispenser un enseignement de la langue est l'association SHIME. Une offre de formation à l'initiation aux langues locales est aussi dispensée par le CURF dans le Diplôme Universitaire : Société langues et cultures de Mayotte. La formation et le développement des mentions FLE/FLS sont un des objectifs du projet académique 2023/2027.

Ajoutons que lors des journées d'accueil à destination des nouveaux enseignants arrivant des informations sur le contexte sociolinguistique et socioculturel sont apportées. Si cela est nécessaire, un guide sur l'apprentissage ou la découverte des langues locales semble manquer. Cela permettrait de mieux analyser les difficultés des élèves et pourrait être un vecteur pour entrer dans l'apprentissage de la langue française.

Ajoutons l'apprentissage de la lecture et de l'écriture bénéficie de peu de prestige ce qui peut être une clé de compréhension de l'absence de motivation et d'intérêt pour cette langue et son usage.

Développer la formation des enseignants

Depuis les années soixante, la prise en charge des élèves plurilingues est un défi qui questionne l'institution et la formation des enseignants. La prise en charge de ces élèves s'est peu à peu diluée et "*la mise en œuvre de formations initiales et continues, répondant aux récentes préconisations institutionnelles et cohérente avec l'évolution des pratiques professionnelles, demeure laborieuse*" (Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin, 2020 : 124). D'une

spécialisation de l'enseignement du FLE dans les années 1970, au développement du concept du FLS dans les années 1990, l'année 2012 marque la déspécialisation de cet enseignement qui revient à tous les enseignants *(Ibid.)*. En 2004, une certification FLE/FLS voit le jour, mais sa préparation est peu présente dans les plans de formation (*Ibid.*).

À Mayotte, la formation à cette problématique commence à se structurer. À la rentrée 2021, le shimaore et le kibushi entrent sur les bancs de l'université. En effet, la convention signée quelques mois plus tôt (juin 2021) entre les "*quatre acteurs majeurs dans le domaine des langues-cultures et de l'éducation à Mayotte : le conseil départemental, le rectorat d'académie, l'association SHIME et le centre universitaire de formation et de recherche*" (Dureysseix, 2022 : 60) permettent d'introduire dans la maquette du CUFR[29] l'unité d'enseignement intitulée "le métier en contexte". Les contenus précisent que les étudiants seront formés à la didactique des langues, à enseigner en contexte plurilingue et pluriculturel, mais aussi à l'histoire et aux enjeux du territoire, à la connaissance du patrimoine culturel, des arts et de la culture mahoraise et des cours d'initiation aux langues locales sont dispensés.

De plus, les enseignants peuvent passer la certification FLE/ FLS qui repose sur la présentation d'une séance. Le projet académique 2023/2027 a pour ambition d'augmenter le nombre d'enseignants titulaires de cette mention complémentaire.

À cela s'ajoute le plan Dire-Lire-Écrire (2022), qui met en avant les différents axes de formation prévus par l'académie :

- mobilisation d'enseignants-chercheurs spécialisés dans les sciences du langage
- recrutement d'une post-doctorante sociolinguiste
- participation aux États Généraux du multilinguisme à la Réunion en 2021
- partenariat avec l'association DULALA en 2020 et 2022 pour l'éveil aux langues
- création de ressources contextualisées par les professeurs stagiaires (MEEF[30]1er degré)
- cours de sociolinguistique sur le contexte mahorais, la didactique du français en contexte plurilingue et introduction du cours fléchés "shimaore et kibushi" prévu lors de la formation MEEF (1er degré)

En complément de ce plan, les dispositifs nationaux comme le Plan français ou le plan académique de formation (PAF) de lettres, sont également mobilisés. Cependant, les références explicites au plurilinguisme des élèves et à leur prise en charge restent relatives. Pour l'année 2022-2023, aucune formation du PAF de lettres ne porte une mention faisant référence à cette

[29] https://www.univ-mayotte.fr/fr/formation/sciences-de-l-education/master-et-du-meef-2nd-degre-lettres.html

[30] Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

réalité et le plan français se concentre sur la mise en place de la formation par constellation (Rectorat Mayotte, 2022 : 8).

Enfin, notons que cet aspect de la formation joue un rôle central dans la réussite des élèves et dans la prise en compte des spécificités du territoire. L'important turn-over des enseignants et la forte proportion de personnels contractuels (Rectorat Mayotte, 2023) imposent un renouvellement constant de la formation.

4. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons rendu compte des diversités de profils plurilingues que l'école peut accueillir. L'institution du français comme seule langue des apprentissages crée une situation d'allophonie ou d'alloglottie pour une partie importante des élèves de Mayotte. Nous avons défini l'élève de la manière suivante :

- allophone : un élève non-natif du lieu où il réside et ne parlant pas la langue officielle en vigueur sur ce lieu. Ce terme recouvre une pluralité de situations.
- alloglotte : un élève dont la langue maternelle n'est pas la langue officielle du lieu dans lequel il vit.

Pour tenir compte de la diversité des situations langagières de l'île et pour inclure tous les élèves suivis, nous choisissons d'employer le terme « élève plurilingue », pouvant être défini comme celui ayant un répertoire langagier et culturel pluriel. Cette dénomination nous permet aussi d'aborder les compétences plurilingues et pluriculturelles inscrites dans les programmes scolaires et le CECRL.

L'étude de la place du français dans le répertoire langagier des élèves nous a amené à définir différentes didactiques du français : entre FLM, FLE et FLS. Nous avons vu que ces didactiques ont des particularités, mais aussi des points communs. Ainsi, l'enseignement du français à Mayotte, que ce soit en classe ordinaire en dispositif PLPS[31]ou en UPE2A, oscille et emprunte à chacune des didactiques.

En nous recentrant sur le cadre scolaire, nous avons mis en lumière la reconnaissance progressive des langues locales, mais aussi les politiques qui ont cherché à les effacer. Mayotte subit encore ce passé de négation du plurilinguisme. Cependant, les projets académiques et la formation des enseignants semblent de plus en plus s'ouvrir aux spécificités de l'île et à une didactique du plurilinguisme, même si de nombreux obstacles persistent. Les textes officiels et la formation évoluent dans un sens plus favorable, ce qui nous conduit, ensuite, à questionner les représentations et les pratiques enseignantes pour voir si elles suivent ce mouvement. Nous

[31] Petit-lecteur / petit-scripteur.

regardons plus particulièrement du côté des activités littéraciées qui soulèvent à la fois des questions linguistiques et culturelles, le rapport à l'écrit à Mayotte présentant certaines spécificités par rapport à la métropole.

Chapitre 3 : De la scolarité à Mayotte. Une analyse à travers les compétences de l'écrit.

Symbole de la transmission de la langue et de la culture françaises, l'école s'implante à Mayotte sur un territoire linguistiquement et culturellement éloigné où le système éducatif laïc côtoie celui religieux dispensé par les écoles coraniques, présentes depuis longtemps sur le territoire. Au début réticents face à l'école française qui représentait un risque de perdition de l'identité mahoraise, les parents ont désormais "*de grandes attentes, vis-à-vis de l'école, quel que soit leur niveau de scolarisation*" (Simonin et Thamin, 2021 : 10). Cependant, les enjeux sont nombreux : l'héritage d'une politique monolingue, la tradition orale de l'île ou un rapport à la littéracie différent sont autant de défis pour l'école de la république souvent "*considérée comme incapable d'offrir une scolarité satisfaisante*" (Simonin et Thamin, *op. cit.* : 7). Ce chapitre, retrace l'histoire et l'implantation de l'école française à Mayotte. À travers son histoire, nous questionnons la place de l'écrit et, en particulier, le concept de littéracie, que nous mettons en lien avec la réalité du territoire.

1. Institution du système scolaire français

À Mayotte, les systèmes éducatifs sont nombreux et l'enfant mahorais se trouve, parfois, à la croisée de trois acteurs éducatifs : la famille, l'école coranique et l'école laïque. Il "*vit à la convergence de trois mondes différents qui visent trois finalités différentes*" en termes d'éducation (Cassagnaud, 2011 : 56). Le premier lui apprend le sentiment d'appartenance à un groupe, le deuxième à être un bon croyant et le troisième, le plus récent chronologiquement, à être une personne autonome et critique. Dans cette partie, nous retraçons la mise en place des différents systèmes scolaires français à Mayotte, et la prise en charge des élèves allophones, pour questionner la place de l'écrit dans les différentes écoles.

1.1. L'école à Mayotte : retour diachronique

Les débuts de l'école à Mayotte sont marqués par l'ouverture d'établissements éphémère, peu fréquentés, et perçus avec méfiance par la population (Archives départementales de Mayotte, 2017). L'école est marquée par une alternance entre le religieux et une volonté laïque (Denis, 2010). Entre 1844 et 1904, deux types d'écoles sont présentes : les écoles congréganistes (les Pères du Saint-Esprit et les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny) dont l'objectif est de transmettre des apprentissages utiles à la colonie et d'évangéliser les enfants *(Ibid.)*, elles disparaîtront avec les politiques de laïcisation. Parallèlement à ces écoles, se développent les écoles coraniques

(elles porteront réellement ce nom en 1930), où l'apprentissage est souvent combiné avec le travail agricole. Ces écoles perdureront et seront épargnées par la politique de laïcisation du début du XXème siècle, conformément au traité de cession qui promet de conserver les institutions de l'île (Archives départementales de Mayotte, *op.cit.*).

En 1841, année de la possession française de l'île, Mayotte comptabilise donc de nombreuses écoles coraniques très fréquentées, mais aucune école européenne (Pelletier, 2021 : 26). C'est en 1864 que la première école publique laïque ouvre ses portes à Dzaoudzi, elle scolarise 35 élèves et 9 externes et emploie un instituteur et un surveillant (Archives départementales de Mayotte, *op. cit.*). Des efforts notables en matière de scolarisation sont faits suite à l'indépendance de Madagascar. Un examen d'entrée autorise l'entrée dans le seul collège de l'île, celui de Dzaoudzi construit en 1963 (Insee, 2004 : 3).

Il faut attendre les années 1980 pour que le développement du système scolaire s'intensifie, et réponde, notamment, à la massification scolaire (*Ibid.*). Le nombré d'élèves est passé de 5 000 en 1973, à 58 720 en 2003 puis à 117 000 à la rentrée 2023 (*Ibid.*, Soidiki, 2023[32]). Pour illustrer le développement de l'école à Mayotte, nous proposons le schéma suivant :

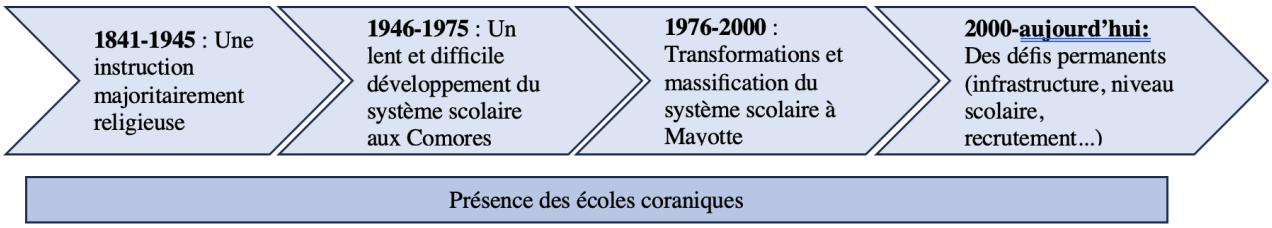


Schéma 2 : Les étapes du développement du système scolaire à Mayotte (Archives départementales de Mayotte, 2017)

Au moment de l'indépendance, s'engage une course à la scolarisation à Mayotte qui va marquer les années 1975 à 1986. Cette période de rattrapage a pour objectif de construire et d'ouvrir des classes, mais aussi de recruter et de former des enseignants. Les années 1980 sont marquées par l'établissement de partenariats avec des université en métropole, visant à former une élite ainsi que des enseignants locaux (*Ibid.)*. En plus des partenariats, l'école se développe par mimétisme des systèmes scolaires occidentaux induisant un "transfert de modèle éducatif plaqué" faisant fi des particularités locales (Pelletier, *op.cit.*).

La formation et le recrutement des enseignants sont un défi majeur de l'école à Mayotte. En 1975, on compte 121 instituteurs dont seulement 20 ont reçu une formation. La plupart des instituteurs sont recrutés parmi les locaux, les métropolitains occupent majoritairement les

[32] https://la1ere.francetvinfo.fr/mayotte/prevision-des-effectifs-d-eleves-penurie-de-profs-salles-de-classes-insuffisantes-les-defis-de-la-rentree-scolaire-a-mayotte-1422650.html

postes d'encadrement pédagogiques (Cassagnaud, 2008 : 26). Nous retrouvons cette diversité d'enseignants (locaux et métropolitains, titulaires et contractuels) dans les établissements aujourd'hui. La formation des enseignants se développe au début du XXIème siècle avec l'arrêté du 8 août 2016 qui permet l'ouverture du 1er Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE). La première cohorte d'étudiants est accueillie en 2017 (Pelletier, op.cit.). Pour le second degré, la formation se développe avec l'arrêté du 4 février 2021[33]et la mise place de CAPES dérogatoires spécifiques à Mayotte.

.

Un deuxième objectif majeur de l'école à Mayotte est la construction d'écoles. Au vu de la croissance démographique et de l'arrivée d'enfants des îles voisines, cette priorité est toujours d'actualité. Le territoire compte aujourd'hui 188 écoles, 22 collèges et 11 lycées (Rectorat Mayotte, 2023). Si nous constatons les efforts faits pour ouvrir de nouvelles écoles, il n'en demeure pas moins que des classes manquent toujours. « *En 2016, le vice-Rectorat de Mayotte accusait un déficit de 500 salles de classe. De fait, les classes du secondaire sont souvent surchargées, tandis que certaines écoles primaires s'organisent selon un principe de rotation (...)* » (Roinsard, 2019 : 33).

L'école française a encore de grands défis à relever à Mayotte. Parmi eux : la scolarisation des élèves allophones.

Zoom sur la scolarisation des élèves plurilingues

1999 : le rectorat de Mayotte prend ses fonctions.

2016 : la première mouture du CASNAV est mise en place avec la création de 5 classes dans le premier degré. Un an après, s'ouvrent les classes d'UPE2A dans les collèges. Pour la rentrée 2022, on compte 22 dispositifs dans le secondaire et 25 enseignants intervenant dans les différentes écoles primaires de l'île pour un nombre important d'élèves arrivants, pour l'année 2020/2021 :

> « *le nombre sera en augmentation mais c'est un rattrapage de la crise sanitaire puisque nous avons cessé d'accueillir en mars dernier. Nous n'avons recensé que 785 nouveaux jeunes*[34]"

Cette accélération quant à la prise en charge des élèves allophones, survient après plusieurs condamnations du conseil administratif pour refus de scolarisation et reste un enjeu de l'école à Mayotte comme nous le confie une responsable du CASNAV :

---

33 https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=w1FLogLKCbyGB0pe7HLloEZAwojdtf2GCDvOmWc28Pk=

34 Propos d'une responsable du CASNAV de Mayotte, entretien réalisé en février 2021

“ tous les élèves n’accèdent pas à l’école mais en revanche ce qu’on dit c’est que le rectorat met en place tous les moyens qu’il peut pour le faire (…) derrière on y arrive pas mais on ne peut pas dire que c’est une volonté de ne pas le faire au niveau du rectorat je parle pas des mairies”.

La scolarisation des élèves allophones est une problématique importante, car les élèves regroupés sous cette appellation sont souvent originaires des îles de l’archipel des Comores. Les tensions historiques entre Mayotte et les îles voisines conduisent certaines mairies à refuser la scolarisation des enfants venus des Comores.
De plus, la situation linguistique sur l’île amène à une confusion des profils, ce que souligne notre interlocuteur au CASNAV :

« *l’on va prendre pour EANA un élève qui a des besoins langagiers mais pas parce qu’il est primo arrivant* (...) *il faut qu’on distingue élèves allophones arrivant d’élèves qui sont sur le territoire qui ont fait leur scolarité à Mayotte mais sont restés en situation d’allophonie ….. ce que j’appellerai d’ailleurs plus de l’alloglossie (……) mais c’est pas les élèves arrivants*”

Ces propos sont intéressants, car ils traduisent à la fois les différents profils langagiers présents sur l’île, mais aussi les besoins langagiers importants des élèves quant à la maîtrise du français. Ainsi, si le CASNAV a pour vocation à ne prendre en charge que les élèves primo-arrivant, il est souvent sollicité par les établissements pour des formations PLPS, ou de prise en charge de l’hétérogénéité dans les classes. De plus, si les élèves en situation l'alloglottie ne relèvent pas de ce service du Rectorat qui doit cadrer leur prise en charge ? L’inspection de lettres ? Tous les services d’inspection ? Un vide institutionnel réside.
Pour les élèves allophones « *environ la moitié des recensés dans les deux ans* » mais l’attente est variable en fonction des années, des établissements ou de la classe de rattachement :

« *c’est particulièrement difficile pour scolariser des jeunes d’âge lycée avec un niveau scolaire cycle 2 ou 3* ». À cela s’ajoute une “*situation mouvante quotidiennement, car la présence de ces publics sur le territoire et sur une commune est volatile* ».

Si la scolarisation des élèves allophones est un défi de tous les jours, qu’en est-il des élèves alloglottes ?

« *On sent bien que déjà les élèves pris en UPE2A c’est presque des privilégiés* ».

Ces propos d’une responsable du CASNAV témoignent de la difficulté que représente la scolarisation des élèves alloglottes :

« *on entend souvent il faudrait des UPE2A partout alors qu'en fait c'est pas des UPE2A c'est un problème de comment est-ce qu'on entre dans une langue qu'on ne connaît pas* ».

Cette demande est le témoin de la fréquence et de la difficulté de prendre en charge les élèves plurilingues. Pour accompagner ceux rencontrant le plus de difficultés dans la maîtrise de la langue française, les établissements mettent en place les dispositifs PLPS. Ces dispositifs accueillent les élèves plurilingues qui ne sont pas primo-arrivants. Le CASNAV refuse de les encadrer, craignant un amalgame entre élèves plurilingues et élèves en difficulté :

« *ce n'est pas la même chose … et on veut pas surtout récupérer ces dispositifs on veut pas qui est un mélange entre les deux .. un élève qui est en UPE2A c'est pas un élève qui est en difficulté scolaire (…) mais il est en UPE2A parce qu'il a un besoin ponctuel qui est un besoin langagier il a besoin d'apprendre le français parce qu'il n'a pas eu l'occasion d'apprendre un élève qui est dans les dispositifs petit lecteur petit scripteur c'est un élève qui a eu l'occasion d'apprendre mais qui n'a pas réussi à apprendre (…) je pense qu'il faut vraiment faire cette différence* ».

Cependant, des points communs existent entre ces deux publics :

« *ce n'est pas quelque chose qui s'est rajouté c'est juste une déclinaison différente des choses*»

Tous les deux interrogent la question de la maîtrise française où le CASNAV est sollicité :

« o*n se sent un peu seul sur cette question là …. sur de la maîtrise de la langue, la littératie on va dire pour les petits lecteurs petits scripteurs comme on les appelle ici on est surtout sollicités sur cette question alors qu'en fait nous on aimerait bien intervenir sur autre chose*»

La littéracie est une difficulté qui revient sans cesse dans les dires des enseignants et dans les formations proposées. Qu'ils soient allophones ou alloglottes et quel que soit leur prise (ou non-prise) en charge la question de l'entrée dans la littéracie vient interroger les pratiques enseignantes et le système éducatif français ancré dans une culture de l'écrit.

1.2. Écoles coraniques, écoles laïques : entre tradition orale et tradition écrite

Le recours à l'histoire de l'école à Mayotte nous a permis de mettre en évidence les différents systèmes éducatifs en vigueur. L'école coloniale et l'école coranique se côtoient depuis le XIXème siècle. L'un s'ancre davantage dans des pratiques littéraciées alors que l'autre valorise la mémoire et l'oralité. Ces différentes cultures sont l'un des facteurs de la construction de la pensée et de la façon d'être au monde (Bautier, 2001 : 142). Certains enfants peu littéraciés envisagent la langue comme un outil communicationnel et difficilement comme un objet de

réflexion (*Ibid.)*. Pour essayer de comprendre comment les écoles peuvent influencer le mode de pensée des élèves, nous proposons ici de comparer leur fonctionnement et objectifs.

Les écoles coraniques ont pour principal objectif l'apprentissage par mémorisation du Coran. Depuis les années 1990, deux types d'écoles coraniques se côtoient : les *shioni* et les *madrasa*. Si l'objectif est le même, le fonctionnement est différent. Les *madrasa* se construisent davantage sur le modèle éducatif des écoles laïques.

Les écoles laïques ont pour objectif le développement de la pensée critique et du citoyen. Si les enseignements sont à la fois oraux et écrits, une valorisation des activités littéraciées est notable. L'introduction de l'oral aux épreuves diplômantes du brevet des collèges ou du baccalauréat est récente (respectivement 2009 et 2019). Pays des belles-lettres et d'un prestigieux héritage littéraire, la France instaure un système éducatif qui tire son prestige et ancre son fonctionnement dans l'écrit.

Afin de comparer ces différents systèmes, nous proposons le tableau comparatif suivant :

	École laïque	**École coranique / *shioni***	***Madrasa***
	Gratuite	Gratuite	Payante (entre 5 et 50 euros le mois)
2	Apprentissage par interaction compréhensive	Apprentissage par cœur et répétition. L'apprentissage de l'alphabet et de la lecture se fait par une autre méthode, souvent syllabique.	Apprentissage qui mêle mémorisation et interaction
3	L'enseignement et le système scolaire sont garants de la transmission des acquis et de la réussite des élèves. L'enseignant est rémunéré.	Le fundi seul enseigne et bénévolement.	Certains bénévoles mais aussi des enseignants rémunérés (certains enseignent aussi à l'école laïque).
4	Les programmes et les enseignements sont formalisés.	La récitation des sourates constitue le programme. Il y existe également d'autres apprentissages (un peu de fiqh, les soins du corps, le vivre-ensemble, etc.)	Programme hydrique qui mêle soutien scolaire et apprentissage du Coran. Il y existe également d'autres d'apprentissages (langue arabe, l'exégèse, le fiqh, la sira du prophète, etc.)
5	Division des élèves en classe. Niveau hétérogène hormis dispositif.	Organisation circulaire de l'espace d'enseignement avec un système de tutorat. Groupe d'apprentissage le niveau de compétence, plutôt selon le niveau de progression dans les apprentissages.	Division en groupes homogènes, en classe par niveau.
6	Apprentissage en français (le français étant souvent une langue étrangère ou seconde)	Apprentissage en langue maternelle (shimaore ou kibushi) + arabe	Apprentissage en différentes langues (arabe, shimaore, français)
7	Activités orientées vers une réussite scolaire et sociale individuelle	Activités orientées vers l'Au-delà + être un bon croyant en répondant aux obligations rituelles	Activités orientées vers la réussite scolaire mais aussi d'ancrage dans la tradition musulmane.
8	Le rapport au temps est une urgence dans l'apprentissage pour ne pas être en retard	Apprentissage dans le présent pour un Au-delà	Mélange des deux
9	Différents supports : textes écrits, textes audio, tableau souvent avec vidéo projecteur	Un seul support : le Coran et parfois quelques textes religieux (*barandji*, *twaiba*, *babu* et *robo*)	Utilisation du tableau. Présence des supports écrits de l'école laïque + Coran (n'enseigne pas le *babu* et le *robo*)

Tableau 2 : Comparaison des systèmes éducatifs à Mayotte (Cassagnaud, 2011 : 64-65)

Nous pouvons observer que le type, l'environnement et les objectifs d'enseignement varient d'un système à l'autre. Cependant, au-delà le leurs différences, chacun des systèmes entretient et met en place un rapport à l'écrit. Qu'il s'agisse d'un apprentissage par cœur du Coran ou d'une alphabétisation (en arabe ou en français), les écoles sont un lieu de littéracie.

2. La littéracie et la culture de l'écrit

« *Connaît-Tout (…) n'arrêtait pas de lire, il continuait toujours sa lecture, mais il revenait à la maison avec le morceau du journal pour consulter le Petit Robert qu'il nous avait acheté, il se penchait sur ce dictionnaire jusqu'à ce que sa curiosité soit blasée (…) c'est comme ça qu'il avait appris à connaître le sens de plusieurs mots* »

(Zamir, 2016 : 27)

À l'image de Connaît-Tout, pêcheur comorien, l'écrit demande curiosité et apprentissage. Il est un vecteur culturel (Le Ferrec, 2008, 2012) mais aussi la forme de l'activité verbale la plus difficile et complexe (Vygotski, 1934/1997, Reuter 2006 : 136). L'écrit peut être une forme réticente du langage ; surtout quand ce dernier est linguistiquement et culturellement éloigné de ses propres pratiques langagières. Dans cette partie, nous cherchons à définir le concept de littéracie pour interroger la difficulté scolaire et les didactiques du français à Mayotte.

2.1. La littéracie : perspective historique et définitions

Les prémisses de la littéracie remontent à la civilisation gréco-romaine "*la première à se doter de moyens d'expression adaptés au mot inscrit, la première à pouvoir faire circuler largement le mot inscrit, bref, la première à devenir littératienne au sens plein du mot et à nous transmettre sa littératie* » (Olson et Lejosne, 2006 : 84).

Cependant, son usage en didactique ne remonte qu'à une vingtaine d'années. Défini comme un néologisme arrivé d'Angleterre, le terme recouvre deux champs d'apprentissage que sont la lecture et l'écriture (Cuq, dir., 2003 : 157). La notion renvoie dans un sens restreint à : « *savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée* » (*op. cit.*). Dans un sens plus large, elle « *intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit* », plus globalement « *la culture de l'écrit* ». Ainsi la littéracie questionne à la fois les apprentissages d'un individu et sa culture (Le Ferrec, 2008 ; Faure, 2011). Le terme désigne « *l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles* » (Chiss, 2008 : 17), autrement dit, il fait référence tant aux apprentissages qu'aux usages et modes d'acquisition.

Dans le cadre scolaire, la notion de littéracie est un outil de réflexion pour penser les compétences en lecture/écriture (*Ibid.*). Elle renvoie à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui dépasse l'oralité par la "conscience métalinguistique" (Olson et Lejosne, *op. cit.*). Cette entrée dans l'écrit permet de substituer la mémoire au jugement. Cela conduit à un changement notable de la pensée (Goody et Birat, 2006 : 74). Le recours à l'écrit permet davantage de réflexion. Libéré de toute mémorisation, l'individu s'implique dans la pensée et construit de nouveaux procédés intellectuels (*Ibid.*).

Enfin, notons que la littéracie peut se penser au pluriel. Au singulier, elle fait référence aux activités d'écriture, mais elle peut être élargie à toutes communications graphiques comme le dessin ou la peinture (Dagenais, 2012). Nous pouvons parler et observer des littéracies multiples.

2.2. La littéracie : une ressource pour les didactiques du français

« *L'écriture donne une conscience très marquée de la langue que l'on parle. Autre façon de dire cela : l'écriture transforme le langage en objet de pensée.* » (Olson et Lejoisne, 2006 : 86).

En ce sens, elle devient objet didactique.

De quoi parle-t-on quand on évoque la littéracie en didactique ? Comme le souligne Le Ferrec (2008 : 105-106), la littéracie fait référence aux compétences écrites et culturelles d'un individu. Dans son acception restreinte, la littéracie est "*la capacité de l'individu à comprendre et utiliser les écrits de son environnement quotidien, dans une société donnée* » (*Ibid.*). Le terme questionne les « *compétences minimales en lecture-écriture nécessaires à l'individu pour se débrouiller avec l'écrit* » (*Ibid.*). Il peut être défini comme un équivalent du concept de compétence. Ainsi, la littéracie peut être évaluée, travaillée, améliorée. En tant que concept ressource pour la didactique du FLM, la littéracie insiste sur la relation langage écrit-construction des savoirs (Reuter, 2006 : 136). À ce titre, elle constitue le cœur nodal de la construction des savoirs et de l'élaboration de la pensée dans le milieu scolaire.

La littéracie : un concept pour le FLE/FLS

Nous avons vu que la littéracie pouvait se penser au pluriel, ainsi nous mentionnons les littéracies plurilingues (Dagenais, 2012) qui renvoient à la possibilité pour un individu d'avoir recours à plusieurs langues pour s'exprimer. Dagenais et Moore (2008) proposent le terme de "répertoire plurilittératié" pour analyser les pratiques d'un enfant plurilingue avec « *toutes ses langues, leurs diverses formes scripturales et graphiques, la diversité´ des modes situés de leur expression, ainsi que l'ensemble des contextes et des conditions de leur développement* » (*op. cit.* : 15). Les littéracies plurilingues peuvent être un support pour penser et mettre en place une didactique plurilingue rassurante pour les apprenants. Prendre en compte les langues et les activités multimodales des élèves dans les activités littéraciques est une forme d'inclusion pédagogique.

La littéracie soulève des questions liées aux pratiques sociales, à des cultures et des histoires différentes ; elle illustre les possibles variétés de s'emparer de la culture écrite. Ainsi, cette diversité peut offrir un cadre de réflexion au FLS/ FLE. « *Il n'existe pas un savoir-lire, mais des savoir-lire* » qui reflète les différentes pratiques sociales et culturelles de l'écrit Le Ferrec (2008 : 113). La littéracie cherchant à prendre en compte cette donnée peut s'avérer être un concept intéressant pour la didactique du FLE/FLS. Envisager l'entrée dans la culture écrite à travers le prisme de la littéracie peut constituer une ressource pour établir un cadre rassurant dans les apprentissages. De plus, il convient de souligner qu'en contexte de FLE/FLS outre l'engagement cognitif, la dimension affective et culturelle du rapport à l'écrit peut être un facteur important d'engagement (Maynard et Armand, 2016). Penser la littéracie en contexte plurilingue, c'est aussi tenir compte des prédispositions de l'élève, mais aussi de ses intérêts et engagement dans la culture écrite (*Ibid*.).

La littéracie : une didactique du religieux ?

Mayotte est une île de confession musulmane. Or, cette dernière étant une "religion du livre", nous pouvons la classer parmi les "religions littéraciennes" (Chiss, 2008 : 8). Le terme mahorais « *shioni* », pour désigner l'école coranique, se forme à partir du radical *shio-* (le livre) auquel est ajouté le suffixe *-ni* qui indique le lieu. Ainsi, le shioni est le lieu du livre sacré, à savoir le Coran.

Fixées par l'écrit, les religions littéraciennes établissent un rapport particulier au livre et fixe l'écrit comme point de référence. La religion est fortement impactée par l'écriture et entretient un rapport complexe et particulier avec elle. Elle peut être le lieu de l'entrée dans la culture de l'écrit. À Mayotte, l'islamisation de l'île a favorisé l'apprentissage et l'utilisation de la graphie arabe, aussi appelée *ajami,* pour retranscrire des langues des peuples islamisés, comme le peuple mahorais. Les personnes étant allées à l'école coranique sont capables de traduire de l'arabe et ainsi de transcrire et lire les langues locales (Dureysseix, 2022). Les anciennes générations de l'île ont des pratiques littéraciées associées à la langue de la religion. Ainsi, si l'on prend en compte ces pratiques à Mayotte, l'analphabétisme devient moins alarmant que le chiffre avancé par *Mayotte Hebdo* de "*59 % de la population souffre d'illettrisme ou d'analphabétisme*" (RG, 2021). Il est donc important de garder en mémoire que la littéracie est venue avec la religion musulmane et que les élèves peuvent avoir des pratiques littéraciées plurielles et inégales.

2.3. La littéracie scolaire : un outil de réussite ou d'échec

« *La scolarisation étant avant tout une initiative littératienne, une immersion dans les pratiques littératiennes* » (Olson et Lejoisne, 2006 : 87)

L'école et la littéracie entretiennent des rapports étroits. Dans le contexte scolaire, la littéracie renvoie à la capacité à comprendre la culture de l'école et à entrer dans les apprentissages. L'école met en place une culture de l'écrit et « *le travail intellectuel de l'élève passe de façon dominante par des exercices et activités écrits* » (Le Ferrec, 2008 : 116). Il est l'instrument de transmission des savoirs (Reuter, 2006). Sa maîtrise est un facteur de réussite. C'est pourquoi l'entrée dans l'écrit est un outil de discrimination et de sélection. Il permet à la fois l'entrée et l'aboutissement des apprentissages (Vigner, 2015).
De plus, une des composantes principales du système scolaire français est ses "*multiples pratiques de l'écriture*" où même les "*pratiques langagières orales trouvent leur finalité et leur sens dans des formes sociales scripturales*" Lahire (1993/2021 : 90). Ainsi, si l'école donne une importance à la dimension communicative du langage (en FLE par exemple), elle accentue davantage l'aspect cognitif. Dans l'ensemble des disciplines, « *l'écrit organise et structure les connaissances d'une manière culturellement codifiée* » (*Ibid*.). La littéracie, à l'école, comprend à la fois la maîtrise des savoirs et l'acquisition de la culture scolaire.

Cependant, tous les élèves n'acquièrent pas cette culture. Une étude de la DEPP[35](MEN, 2021) affirme que 9,5 % des jeunes ayant participé à la journée de défense citoyenne en 2020 rencontrent des difficultés dans le domaine de la lecture. La note d'information souligne aussi que « *les jeunes des DROM sont particulièrement concernés par les difficultés de lecture* ». La littéracie devient aussi un moyen de penser l'échec scolaire.

En effet, l'échec scolaire peut trouver des réponses dans la non-entrée dans la littéracie, mais aussi dans la culture de l'école, culture différente de celle de l'environnement familial et social, d'autant plus dans un contexte post-colonial. À Mayotte, en plus des difficultés littéraciques que peuvent rencontrer les élèves, la question des différentes cultures se pose, car entrer dans la culture scolaire, c'est entrer dans « l*es pratiques littératiennes de la société dominante* » (Olson et Lejoisne, 2006 : 87). L'école ne révèle pas seulement la culture écrite, elle la génère. Les difficultés scolaires en lien avec l'écrit peuvent être de plusieurs ordres (Reuter, 2006) :

- textuelles : « *variations intratextuelles du marquage énonciatif (pronoms, temps…)* » et l'implicite pouvant être un obstacle (*op. cit.* : 137).

[35] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

- lexicales : dues à une généralisation de l'écrit dans les disciplines. L'élève entre dans un "rapport unifié" à l'écrit et ne perçoit pas les spécificités des disciplines ou d'un écrit.
- didactiques : les situations d'apprentissage et/ou d'exercice sont pensées sur la base d'un rapport distancié, difficilement accessible par tous les élèves.
-

Ces difficultés du *« rapport à l'écrit seraient en quelque sorte pré-réparties socialement* » (Reuter, *op. cit.* : 150). En effet, la dimension culturelle de la littéracie permet de réfléchir à l'échec scolaire "*en tant qu'il est socialement différencié*" (*op. cit.* : 150) et plus seulement comme une technique. Les pratiques littéraciées existent dans les sociétés sous différentes formes, « *ces formes sont socialement inégalement distribuées, les formes orales étant plus attachées aux milieux dits défavorisés, les formes écrites étant plus attachées aux milieux dits favorisés* » (Reuter, *op. cit.* : 137). À Mayotte, où 77 % de la population vit sous le seuil de pauvreté (Rectorat de Mayotte, 2023), on peut penser que la fréquentation de l'écrit s'apparente davantage à des formes orales. Or, la forme scolaire étant culturellement scripturale, « *l'échec peut, en conséquence, être compris comme un effet de l'inégale distance à cette culture et à ce mode d'acculturation.* » (Reuter, *op. cit.* : 137). Cette acculturation varie en fonction des représentations qu'un individu peut avoir sur l'école ou la langue scolaire.

2.4. Littéracie et représentations

La littéracie scolaire peut renvoyer à l'élève plurilingue "*sa qualité d'étranger (...) par le regard de l'autre*" (Auger, 2008 : 188). Les enseignements, la langue, le fonctionnement de l'école, les enseignants, les camarades peuvent lui rappeler qu'il est linguistiquement et culturellement étranger. Interroger les représentations, c'est aussi interroger l'entrée dans la littéracie, car les apprentissages se construisent en lien avec celles-ci *(Ibid.)*.

Une représentation est un ensemble de procédés cognitifs qui traduit une pratique sociale. Elle est visible dans les dires ou dans les usages sociaux. La langue française, par exemple, bénéficie de représentations positives étant perçue, notamment chez les enseignants, comme une "langue de qualité" (Auger, 2023 : 19).

Dans le cadre scolaire, les représentations et les littéracies se rejoignent dans la compétence plurilingue et pluriculturelle. La capacité d'un individu à mobiliser dans un contexte donné les ressources linguistiques et culturelles adéquates peut être influencée par le rapport socio-affectif, émotionnel, les représentations que ce dernier entretient avec les langues de son répertoire. Ainsi, le « *rapport psycho-affectif aux langues est central dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle* » (Stratilaki et Nicolas, 2020 : 22). Interroger et

comprendre les représentations des langues c'est mieux appréhender la compétence plurilingue. Les représentations d'une langue semblent avoir un impact majeur dans son apprentissage et son utilisation, c'est pourquoi il convient de les interroger afin d'adapter l'enseignement des langues, ici le français.

3. La compétence de l'écrit : entre lecture et écriture

« *Savoir écrire est une compétence rare, même si on est arrivé au point où cette technique est potentiellement accessible à tous* »

(Goody et Lejosne, 2006 : 23)

Les compétences littéraciques sont des compétences qui s'apprennent à travers différentes stratégies. Dans cette partie, nous mettons en lumière les diverses stratégies et étapes de cet apprentissage afin de mettre en lumière la progression des élèves que nous suivons dans leur acquisition de ces savoirs. Pour contextualiser ces apprentissages, nous mentionnerons les spécificités de l'entrée dans l'écrit pour des élèves allophones et/ou de tradition orale.

3.1. Premier pas dans la littéracie : la lecture

La lecture est un processus actif et interactif qui mêle connaissances linguistiques et représentations mentales. Sous un angle didactique, l'apprentissage de la lecture suit plusieurs modèles qui se différencient par leur manière de traiter l'information.

Un premier modèle de traitement de la lecture est le modèle ascendant. La lecture s'envisage comme un puzzle à construire. Le lecteur doit rassembler les informations graphémiques qu'il manipule à différentes échelles : de la syllabe au mot, du mot à la phrase, de la phrase au texte. Ce modèle d'apprentissage fait appel à six processus (la mémorisation visuelle, l'identification des lettres, la reconnaissance des mots, le recours au lexique mental, la compréhension et la production) et repose sur la mémorisation et l'automatisation (De Serres, 1998 : 13). Le second modèle est le modèle descendant. Il part de la capacité du lecteur de mettre sa lecture en contexte et de faire des hypothèses. L'apprenti lecteur ne déchiffre plus, mais identifie (Rafoni, 2007 : 142). Ce modèle repose sur la capacité à anticiper et émettre des hypothèses. Le dernier modèle est le modèle interactif qui fait appel tant au déchiffrage du code qu'à la capacité d'émettre des hypothèses dans un contexte de lecture (Rafoni, *op. cit.* : 143). Notons qu'un lecteur déchiffre plus rapidement des mots quand ces derniers sont reliés sémantiquement. Il est intéressant de noter que le sens joue un rôle important et que le mauvais lecteur a plus tendance à s'accrocher au contexte pour déchiffrer que le bon lecteur (De Serres, *op. cit.* : 20).

De ces différents modèles, nous retenons deux critères qui permettent d'entrer dans la lecture : l'automaticité du code et la capacité à émettre des hypothèses de lecture. Ces critères vont s'acquérir en passant par différents stades d'acquisition.

Les stades d'acquisition

L'apprentissage de la lecture peut s'analyser à travers une "*génétique de l'acquisition*" (Rafoni, 2007). La recherche dégage trois grands stades d'acquisition (Ferreiro, 2000, Verdelhan-Bourgade, 2002, Rafoni, *op. cit.*) :

- le stade logographique : marque la différenciation entre l'écriture et le dessin. Les mots sont des traces graphiques symboliques et qui ont valeur de signifiant.
- le stade alphabétique : permet de découvrir que la langue écrite représente la langue orale. C'est à ce stade que débutent les tentatives de correspondances phonème-graphème et l'activation du tâtonnement phonologique (Rafoni, *op. cit.*).
- le stade orthographique : phase d'automatisation du décodage et de développement du lexique mental. Ce lexique mental permet de différencier l'apprenti lecteur du lecteur expert : l'un empruntant la voie directe de lecture (activation directe d'une représentation orthographique mentale), l'autre passant par le canal déchiffrement qui constitue la voie indirecte (nécessité d'activer la forme sonore du mot).

Ces stades d'acquisition constituent l'entrée dans les activités littéraciques et dans la mise en place de stratégies de lecture.

Les stratégies de lecture

> *"apprendre à lire, c'est donc aussi apprendre à contourner les mots inconnus ou difficiles pour accéder au sens de l'énoncé ou du texte* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 190).

La lecture est une activité complexe qui nécessite le recours à des stratégies. Une stratégie est un ensemble de procédures sélectionnées afin d'atteindre un but (De Serres, *op. cit.*). Les stratégies de lecture sont donc des opérations mentales et intentionnelles mises en place par un individu pour lire. Nous retenons pour notre recherche sept des stratégies proposées par Rafoni (*op. cit.)* :

- le tâtonnement phonologique (stratégie active par essais-erreurs)
- continuer sa lecture malgré un mot faux
- sauter un mot
- relire
- répéter un mot

- s'arrêter de lire / marquer des temps de pause
- recourir à la L1 (dans le cas d'un élève plurilingue)

Ajoutons que ces stratégies sont mobilisables lors de la lecture dans une deuxième langue. Or, « *le changement de langue a toujours quelque chose à voir avec un changement d'identité culturelle* » (Rafoni, *op. cit.* : 73). L'entrée dans la culture écrite peut être vue comme un choc culturel, une source de perplexité ou d'un réel intérêt. L'attitude que l'enfant va adopter par rapport à la littéracie et à la nouvelle langue est déterminante, car elle peut être source de motivation. C'est pourquoi il convient d'interroger les représentations des langues que les élèves plurilingues ont dans leur répertoire. Cela permet de questionner leur motivation et de comprendre les stratégies de lecture mises en place quand le français est une deuxième langue.

Lire dans une deuxième langue (L2) : des difficultés supplémentaires

Lire dans une deuxième langue entraine des difficultés supplémentaires que De Serres (*op. cit.*) regroupe en trois catégories :

- habileté à conceptualiser. Cette notion fait référence à la difficulté qu'un apprenant, même initié à la communication orale en L2, rencontre face à des matières académiques. Cette composante est très importante pour le contexte de Mayotte où la majorité des élèves ont le français comme L2 (qu'elle soit seconde ou étrangère) et qui, même s'ils ont une maîtrise satisfaisante du français oral, se retrouvent en difficulté dans les matières scolaires).
- connaissances antérieures (manque d'acculturation à la culture de la L2).
- stratégies procédurales (référence aux mécanismes mentaux sous-jacents comme la capacité à reconnaître les phonèmes).

À Mayotte, où la culture écrite est parfois éloignée des foyers, lire en française peut s'avérer exigeant et laborieux. L'analyse des productions d'élèves permettra de mettre en relief les difficultés auxquelles ils font face. À cette première activité littéraciée s'ajoutent les activités d'écriture, deuxième composante de la littéracie.

3.2. Deuxième pas : l'écriture

Tout comme la lecture, l'écriture est un apprentissage qui s'acquiert à travers différentes stratégies (aussi appelées "traitements de l'écriture"). La psycholinguistique (Noyer-Martin et Baldy, 2008, Noyer, 2005) et la théorie de la clarté cognitive (Fijalkow et Liva, 1994) expliquent ces stratégies selon une temporalité successive. Chaque champ utilise des appellations différentes, mais les réalités désignées sont similaires. Dans notre recherche, nous adoptons l'appellation de stratégie de l'écrit qui met davantage en évidence les notions d'opérations mentales, d'organisation d'action en vue de la réalisation d'un objectif : ici l'écriture. En revanche, la notion de traitement met, selon nous, davantage l'accent sur la dimension matérielle. Noyer-Martin (2005) met en avant huit stratégies d'écriture :

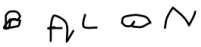
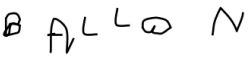
Stratégies	Définitions	Exemples
Picturale (pic)		
- confondue	- tracés identiques pour le dessin et l'écriture	
- lien	- tracés différents mais liés spatialement	
Spatiale (spa)		
- discrète	- petits traits verticaux	
- continue	- linéarité	
Sémiotique (sem)		
- inventée	- lettres inventées	
- mixte	- en miroir, mélangées à des chiffres ou à des lettres (inventées ou véritables)	
- lettres	- véritables lettres	
Phonographique (phon)		
- stratégie syllabique	- une lettre par syllabe	
- stratégie syllabico alphabétique	- plus d'une lettre par syllabe	
- stratégie alphabétique	- toutes les correspondances phonèmes/graphèmes	
Orthographique (ortho)	- mot correct sans omission, ni ajout de lettres	

Tableau 3 : Les familles de stratégies d'écriture selon Noyer-Martin (2005 : 16)

Les stratégies picturale et spatiale correspondent à ce que Fijalkow et Liva (*op. cit.*) appellent le traitement figuratif de l'écrit. Dans cette stratégie, l'enfant tente de reproduire l'écriture à travers les objets évoqués par le langage. Il peut avoir recours au dessin ou simuler l'écriture par des traces arbitraires. La stratégie sémiotique renvoie au traitement exclusivement visuel de l'écrit. L'enfant tente de reproduire ce qu'il voit de l'écrit à travers des "pseudo-lettres" - définies comme des formes stables et simples, mais non conventionnelles - et des lettres en cours d'acquisition. La stratégie phonographique correspond au traitement de l'oral qui marque

le début de la prise en compte de certaines propriétés de l'oral. À ce stade, l'enfant fait la différence entre le mot et la phrase même si la correspondance oral/écrit n'est pas maîtrisée (une lettre pour un mot, segmentation erronée…). Pour ceux qui restent au stade du mot, ils entrent dans une correspondance graphophonétique ou une écriture phonétique. Enfin, la stratégie orthographique correspond au traitement graphique de l'écrit. L'enfant prend en compte des particularités qui relèvent de l'orthographe, que ce soit partiel ou systématique.

Ces recherches portent sur de jeunes enfants (de 3 à 7 ans), nous sommes assez éloignés de notre public d'élèves, qui se situe dans une tranche d'âge de 10 à 13 ans. Ainsi, si nous gardons en mémoire qu'il existe un traitement figuratif de l'écrit (stratégie picturale), nous ne retiendrons que trois grandes familles de stratégies :

- Les stratégies visuelles (spatiale et sémiotique)
- Les stratégies phonographiques (s'apparentent au traitement de l'oral)
- et les stratégies orthographiques (correspondent au traitement graphique)

Précisons que les "*écrits des enfants n'ont donc pas une valeur universelle mais contextuelle, dépendant de l'offre contextuelle présente dans le milieu*" (Fijalkow *et al*., 2009 : 72). Il convient de prendre en compte le contexte et l'enfant dans l'analyse des stratégies d'écriture. Une des spécificités des enfants et du contexte mahorais est le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Nous savons, par exemple, que les langues maternelles, étant de tradition orale, les élèves de Mayotte entrent dans l'écrit avec une langue différente de leur langue maternelle (le français et/ou l'arabe). Comme le montrent Fijalkow *et al*. (*op. cit*.) le contexte religieux peut avoir un impact sur les stratégies, notamment celle picturale. Ils prennent pour cela l'exemple de Mayotte, île où 90 % de la population est musulmane et où les enfants fréquentent très tôt les écoles coraniques. Les chercheurs avancent, en s'appuyant sur les dires des enseignants, que les élèves placés en situation d'écriture inventée ne répondent jamais par un dessin. Une piste d'explication possible est d'ordre religieux, car l'islam interdit la représentation du corps humain. Le contexte et le profil des élèves sont donc des facteurs importants dans notre analyse ; aussi, il convient de préciser les spécificités d'entrée dans l'écrit quand le français est langue seconde.

Entrée dans l'écrit quand le français est L2

Si l'acquisition du langage écrit est déjà un défi en soi, les difficultés liées à cet apprentissage se posent de façon particulière en L2. Barbier (2012) met en évidence la complexité des savoirs à maîtriser, particulièrement ceux en lien avec l'écrit. Aux difficultés rencontrées à l'oral (du type lexical, phonologique, grammatical…) s'ajoutent la conversion graphophonologique, la

cohésion et la cohérence textuelle ou encore le contrôle métacognitif de la production (*Ibid*.). L'auteur souligne aussi que les compétences en L1 et en L2 "*ne sont jamais séparées stricto-sensu*" (Barbier, *op. cit.* : 3). Ainsi, une maîtrise insuffisante de la L1 menace l'acquisition de la L2. Nous comprenons alors le défi auquel sont confrontés les élèves de Mayotte d'entrée dans l'écrit en français, alors qu'ils n'ont pas ou peu côtoyé leur propre langue à l'écrit. Ils n'ont pas de support, de grille de comparaison pour établir la langue seconde.

Une langue support pour les élèves de Mayotte pourrait être l'arabe. En effet, la fréquentation des écoles coraniques dès le plus jeune âge permet un premier apprentissage de l'écrit. Le français vient alors en deuxième position dans l'ordre de familiarisation à l'écrit, après l'arabe qui représente souvent déjà pour ces élèves une première L2. Noyau (2019) souligne que ces deux langues, réputées à l'orthographe difficile car n'ayant pas une représentation graphophonologique transparente, sont différentes et font appel à des stratégies d'écriture diverses. Ses analyses mettent en évidence les divergences entre ces deux langues dont nous retenons les suivantes pour notre recherche :

Domaines de l'écrit	**Arabe**	**Français**
Tracé des lettres	- une casse - de droite à gauche - tracé de la lettre diffère selon sa position dans le mot	- deux casses : majuscule/minuscule - sens gauche à droite - tracé stable et unique pour chaque lettre
Correspondances graphophonologiques	- prédominance des consonnes - voyelles souvent non écrites - lettres muettes souvent en fin	- statut phonographique égal des voyelles et consonnes - système vocalique riche, consonantique moins riche - nombreuses lettres muettes - nombreux homophones

Tableau 4 : Divergences des écritures arabe et française selon Noyau (op. cit. : 7-9)

Si le français est une L2 à l'écrit pour les élèves de Mayotte, la comparaison de l'arabe et du français à l'écrit peut potentiellement expliquer des erreurs commises par les élèves. Cela nous permettra de voir si les élèves font des transferts du système de la langue arabe dans leurs productions écrites en français.

3.3. La compétence écrite : entre réflexions didactiques et prérogatives institutionnelles

"*La manière actuelle d'enseigner la lecture-écriture doit (...) être considérée d'abord comme un chapitre de l'histoire sociale, celui de la transmission de la culture*" (Fijalkow, 1997 : 113).

Après avoir défini les différentes stratégies littéraciques, nous nous intéressons aux compétences écrites sous l'angle de la didactique et des programmes institutionnels en tant qu'acteurs du développement des compétences écrites.
La didactique de l'entrée dans l'écrit est enrichie de différents champs disciplinaires (Fijalkow, *op. cit.*) :

- la linguistique : permet de clarifier l'objet à enseigner. Elle fait évoluer l'apprentissage des lettres et des sons vers celui des graphèmes, des phonèmes et de leur mise en relation.
- la psycholinguistique : redéfinit la situation didactique en y intégrant le sujet (l'élève). Le sujet devient acteur et objet de la réflexion didactique. Cela permet d'ouvrir la réflexion à des aspects métalinguistiques, la conscience phonique ou encore de mettre en évidence les différentes étapes parcourues par l'élève pour entrer dans l'écrit.

Ces champs disciplinaires ouvrent, à la fin du XXe siècle, la voie à de nombreuses pistes de réflexions didactiques pour penser l'entrée dans l'écrit. Ces réflexions se développent dans les sciences de l'éducation afin de mettre en lumière les compétences requises lors des activités de lecture et d'écriture.

La lecture est définie comme une activité qui s'articule autour de l'autorégulation de quatre compétences (Goigoux et Cèbe 2013/2018) :

- les compétences narratives : capacité de se représenter ce qui est lu
- les compétences lexicales : capacité à acquérir, mémoriser et utiliser du lexique
- les compétences de décodage : capacité à automatiser le décodage
- les compétences inférentielles : capacité à mettre en relation des informations + capacité à produire

Ces compétences sont observables à travers, par exemple, les exercices de fluence. Elles permettent d'interroger à la fois les pratiques enseignantes et les productions d'élèves. Nous

regarderons principalement du côté de "*l'automatisation* des *procédures de décodage [qui aide] à gagner en vitesse et à accroître la quantité de mots stockés"*, et des "*connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension* ; *plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots*" (Goigoux et Cèbe, *op. cit.* : 10-11). Notons que ces compétences de lecture se retrouvent dans d'autres activités, comme l'écriture et inversement : "*écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire*" (Martinet, Pelgrims et Cèbe, 2020 : 10).

Les orientations didactiques quant à l'écriture sont d'abord marquées par la tradition empiriste qui repose en partie sur des activités de discrimination, de mémorisation et de procéduralisation afin de maîtriser le code (Fijalkow *et alii*, 2009). Les théories socio-constructivistes vont ensuite orienter l'apprentissage de l'écriture sous une perspective communicationnelle. Il est enseigné à travers des écrits fonctionnels, mais aussi des projets d'écriture longs, avec une attention particulière portée aux critères d'évaluation, spécifiques selon le genre à produire (Garcia-Debanc, 2018). Enfin, la didactique d'aujourd'hui s'oriente davantage vers un enseignement explicite qui met en avant deux compétences de l'écrit : la copie et la maîtrise de l'orthographe (Martinet, Pelgrims et Cèbe, *op. cit.*). Lors de nos observations, nous serons amenées à analyser des activités de copie, c'est pourquoi nous détaillons les capacités sollicitées lors de cet exercice. La copie fait appel à l'observation et à la mémorisation ainsi qu'aux compétences de lecteur (le lecteur expert mémorise et recopie mieux et plus rapidement de l'apprenti lecteur). Elle nécessite d'avoir une connaissance du système linguistique et lexical et permet de travailler l'automatisation du geste graphique ou la prise en compte de la mise en page et de la ponctuation avant de mémoriser l'orthographe lexicale.
Ce détour par la didactique de l'écrit nous permet désormais d'observer comment l'éducation nationale s'en empare. Lors des conseils de classe, nous entendons souvent le refus ou la difficulté pour certains élèves d'entrer dans les activités littéraciées ainsi que la difficulté, pour les enseignants, de suivre les prérogatives nationales. Nous proposons donc de présenter les attentes ministérielles pour, par la suite, les mettre en perspective avec nos terrains d'observation.

La littéracie dans les programmes scolaires

Le BO de juillet 2020[36]présente le cycle 2 comme le cycle de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le cycle 3 se doit de consolider cet apprentissage afin d'amener les élèves à "*une autonomie suffisante en lecture et écriture* "(MEN, 2020 : 10). Pour cela, oral, lecture et écriture

[36] https://eduscol.education.fr/document/50990/download

fonctionnent ensemble autour d'une culture littéraire commune. Le bulletin insiste sur une pratique quotidienne et explicite des enseignements afin de nourrir les goûts des élèves et susciter leur intérêt pour construire "*une première culture littéraire et artistique structurée*" (*Ibid.)*.

D'un point de vue organisationnel, en primaire les activités de lecture, d'écriture et d'oral sont intégrées dans l'ensemble des enseignements. Au collège, elles sont assurées par le professeur de français, même s'il est précisé que la maîtrise de langue doit être travaillée dans toutes les disciplines. Les compétences littéraciques sont donc interdisciplinaires.

Ces compétences sont présentées dans le Socle Commun de Connaissances et Compétences et de Culture[37] (MEN, 2015) et touchent les domaines 1, 2, 3 et 5. Dans le *domaine 1 :* "*Les langages pour penser et communiquer"* deux points sont dédiés à la langue française et aux langues étrangères ou régionales. Dans ce domaine, deux composantes sont relatives à l'oral (production et compréhension), une à la lecture (*lire et comprendre l'écrit*) et deux à l'écriture (*écrire et exploiter les ressources de la langue et réfléchir sur le système linguistique*). Nous recopions ici une déclinaison des compétences de ces items :

Lire - Lire avec fluidité. - Comprendre un texte littéraire et se l'approprier. - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.
Écrire - Écrire à la main de manière fluide et efficace. - Maîtriser les bases de l'écriture au clavier. - Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre. - Rédiger des écrits variés. - Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte. - Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.
Comprendre le fonctionnement de la langue - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit. - Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe. - Acquérir l'orthographe grammaticale. - Enrichir le lexique. - Acquérir l'orthographe lexicale.

Tableau 5 : Compétences littéraciées (MEN, 2023 : 11)

Pour la classe de 6ème (niveau que nous avons le plus observé), ces compétences s'organisent à l'intérieur de séquences traitant de thématiques spécifiques : le monstre aux limites de l'humain, récits d'aventure, récits de création/création poétique, résister au plus fort : ruses, mensonges et masques. Nous présentons plus spécifiquement les attendus pour ce cycle.

[37] SCCC désormais

Les attendus en lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3

La lecture et la compréhension sont présentées comme des savoirs enseignables qu'il faut automatiser chez les élèves, notamment à travers une explicitation des stratégies. Dans la discipline française, la lecture est un objet enseignement, mais l'ensemble des disciplines concourent à développer la pratique de lecture. Elle doit reposer sur les œuvres du patrimoine ou de jeunesse et se travailler en lien avec l'oral, l'écriture et l'étude de la langue. Voici les attentes qu'un élève de cycle 3 doit acquérir à l'issue de ce cycle :

Attendus de fin de cycle

- Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.
- Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.
- Lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes :
  - CM1 : 5 ouvrages de littérature de jeunesse et 2 œuvres du patrimoine ;
  - CM2 : 4 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine ;
  - 6e : 3 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine.

Tableau 6 : Les attendus en lecture au cycle 3 (MEN, 2023)

Les programmes encouragent à une pratique de l'écriture régulière, voire quotidienne qu'il s'agisse d'écrits de travail ou d'écrits de création. La fréquence est encouragée afin de permettre aux élèves de prendre du recul et de se rapprocher de la norme scolaire, notamment orthographique. À l'échelle académique, le mois de l'écriture est lancé à la rentrée 2023 à Mayotte[38]. Cette action a pour objectif de faire écrire les élèves à chaque fin de cours afin de développer leur pratique de l'écrit.

L'écriture s'organise autour de deux grands axes :

- écrire pour apprendre
- écrire pour s'entraîner

Les programmes mettent en avant l'écrit comme un moyen d'apprentissage d'autres compétences : "*recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre, prendre en compte les normes de l'écrit pour formule, transcrire et réviser, rédiger des écrits variés*" (MEN, 2023) tout en l'envisage aussi comme un objet d'apprentissage avec ses propres compétences : " *rédiger à la main de manière fluide et efficace ; maîtriser les bases de l'écriture au clavier*" (*Ibid.*).

Le cycle 2 travaille la maîtrise du geste de l'écriture graphique. Le cycle 3 doit poursuivre cet apprentissage afin d'automatiser ce geste pour gagner en qualité graphique et en rapidité. Il s'agit de travailler l'écriture en soi et pour apprendre. L'écriture s'enseigne à travers une pratique constante et diversifiée. Pour ce qui est de l'écrit créatif au cycle 3, l'objectif est porté sur le goût et le plaisir d'écrire (compétences : *rédiger des écrits variés, réécrire à partir de*

[38] https://lettres-lca.ac-mayotte.fr/Mois-de-l-ecriture.html

nouvelles consignes ou faire évoluer son texte) tout en apportant une vigilance à l'entraînement à la réécriture. Voici les attendus en fin de cycle :

Attendus de fin de cycle
- Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.
- Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.

Tableau 7 : Les attendus en écriture au cycle 3 (MEN, 2023)

On y retrouve la dimension de l'écrit comme vecteur d'apprentissage (révision, graphie lisible, régularités orthographiques) et créatif. Nous pouvons aussi noter que les programmes suivent les réflexions et prescriptions didactiques en mentionnant un enseignement explicite et en portant une attention particulière à la graphie et la mémorisation de l'orthographe. Il nous reste maintenant à observer comment ces programmes s'adaptent à la réalité du territoire mahorais.

4. Synthèse

Ce chapitre avait pour objectif de penser la littéracie dans le cadre scolaire. Pour cela, nous avons, dans un premier temps, présenté le développement de l'institution scolaire française à Mayotte depuis 1841. Nous avons pu voir que l'école républicaine est récente sur le territoire et a encore de nombreux défis à relever comme celui de la scolarisation des élèves allophones ou celui de la prise en charge des élèves alloglottes. Nous avons pu constater la mise en place généralisée, mais non institutionnalisée, de dispositifs d'alphabétisation, appelés PLPS, pour prendre en charge le nombre important d'élèves en difficulté de maîtrise de la langue française. À côté des questions de maîtrise de langue, nous avons tenté de mettre en évidence que la question de la culture se posait aussi. Entre cultures familiales et cultures scolaires, les élèves de Mayotte jonglent parfois entre des traditions et des systèmes très différents.

Ces diverses cultures font partie de l'histoire de l'île. Nous avons constaté que le développement des écoles laïques se faisait parallèlement à celui des écoles coraniques, très présentes et actives sur le territoire. Ces dernières représentent, pour certains élèves, le premier contact littéracié avec une langue. Ainsi, les élèves côtoyant deux systèmes de langues et cultures différents, nous avons interrogé le concept de littéracie pour en retenir que :

- dans un sens restreint renvoie au savoir-lire
- dans un sens plus large est un synonyme de la culture de l'écrit
- interroge la culture d'une communauté
- peut se penser au pluriel
- recouvre deux champs d'apprentissage : la lecture et l'écriture
- interroge l'échec scolaire
- prend en compte les représentations d'un individu

- se pense en lien avec les compétences plurilingues et pluriculturelles

Le concept de littéracie entraînant une réflexion sur le concept de compétence de l'écrit, nous avons questionné les différentes stratégies de lecture et d'écriture. Nous retenons sept stratégies pour la lecture :

- procéder par "tâtonnement phonologique"
- continuer sa lecture malgré un mot mal lu
- sauter un mot difficile/oublier un mot
- relire
- répéter un mot
- s'arrêter de lire
- recourir à la L1

et trois stratégies pour l'écriture :

- Les stratégies visuelles (spatiale et sémiotique)
- Les stratégies phonographiques (s'apparentent au traitement de l'oral)
- et les stratégies orthographiques (correspondent au traitement graphique)

Les prérogatives ministérielles et les programmes institutionnels comportent une part importante dédiée aux attendus quant à la maîtrise de la littéracie qui est à la fois un objet d'apprentissage et un vecteur de transmission des savoirs. Qu'en est-il de sa maîtrise à Mayotte ? Quelles sont les activités littéraciées proposées par les enseignants ? La seconde partie de cette recherche propose d'interroger les compétences littéraciées des élèves de Mayotte, mais aussi de questionner les pratiques enseignantes à l'aune des didactiques universitaires et injonctions ministérielles.

Conclusion à la première partie

Pour conclure, cette première partie avait pour objectif de dresser le portrait des élèves plurilingues de Mayotte à travers leurs besoins, leurs langues et leurs parcours scolaires. Pour cela, nous avons retracé une partie de l'histoire de Mayotte, notamment d'un point de vue langagier avec l'arrivée du français sur l'île. Nous avons montré que les langues présentes sur le territoire ont des fonctions et des usages spécifiques. Les langues locales (shimaore et kibushi) sont davantage utilisées dans la sphère privée et ont une fonction identitaire et intégrative. Au contraire, le français, langue de tradition écrite, contrairement aux langues locales, est rarement la langue maternelle des élèves. Il se retrouve dans la sphère publique et dans les institutions comme l'école. Face à cet écart entre langue de l'école et langue de la maison, une partie importante des élèves a le statut d'allophone ou d'alloglotte. Pour cette recherche, nous avons fait le choix de parler d'élèves plurilingues en considérant que ces derniers ont un répertoire langagier et culturel pluriel. Notre étude des politiques éducatives montre une inflexion positive quant à l'inclusion des langues locales dans l'école. Des dispositifs plurilingues ont d'ailleurs vu le jour, mais l'absence d'une écriture et d'une grammaire normalisées semble constituer un réel obstacle. À côté de ce défi, d'autres enjeux attendent l'école à Mayotte : la scolarisation des élèves allophones, la prise en charge des élèves alloglottes, mais surtout pour ce qui intéresse cette recherche, le développement des compétences littéraciques des élèves, la prise en compte d'une littératie plurielle et pluriculturelle ou encore la maîtrise de la langue française. Pour cela, nous présentons, dans une seconde partie, le dispositif de recherche qui nous a permis de questionner les compétences littéraciques des élèves et les pratiques enseignantes.

Deuxième partie : Observer, questionner et comprendre le statut et les représentations des langues dans les compétences littéraciques des élèves et dans les pratiques pédagogiques

Introduction à la deuxième partie

L'objectif de notre travail est de questionner les représentations des langues et leurs usages à des fins didactiques. Pour cela, nous interrogeons les cultures et les compétences littéraciées des élèves ainsi que les pratiques enseignantes, en classe de français, dans un contexte plurilingue. Voici les questions que nous nous sommes posées afin de répondre à notre objectif :

- Quelles représentations les élèves et les enseignants ont-ils du français et des langues locales ?
- Quelles sont les compétences écrites des élèves ? Transcrivent-elles leur plurilinguisme ?
- Quelles stratégies les élèves mobilisent-ils lors des activités littéraciées ?
- Quelles sont les difficultés et/ou les erreurs rencontrées par les élèves ?
- Quels types d'activités littéraciées les enseignants proposent-ils ? Mettent-ils en place une didactique du plurilinguisme ?
- Comment les enseignants conjuguent-ils les prescriptions ministérielles et la réalité mahoraise ?
- Les pratiques enseignantes quant à la prise en compte du plurilinguisme des élèves sont-elles différentes selon le français enseigné (FLM, FLE, FLS) ?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons dans un premier temps les acteurs ayant participé à notre recherche. Nous détaillerons ensuite le dispositif de recherche que nous avons mis en place ainsi que les outils et concepts méthodologiques sur lesquels nous nous sommes appuyées.

Chapitre 4 : Les acteurs et institutions impliqués dans la recherche.

« (...) *la scolarisation des enfants à Mayotte s'effectue essentiellement dans deux types d'écoles : les écoles de la République, appelées également écoles laïques ou écoles publiques, et les écoles coraniques, appelées également école traditionnelles ou shioni et madrasa* »
(Salone, Bureau et Bacar, 2021 : 53).

Nous avons souligné les différents systèmes éducatifs présents à Mayotte. Une grande partie des élèves fréquentent aussi bien les écoles publiques que les écoles coraniques. À côté de la famille, ces deux écoles sont des acteurs actifs dans le développement éducatif de l'enfant ; « *cette multiplicité des formes scolaires à Mayotte s'accompagne en premier lieu d'une pluralité des langues de scolarisation* » (*Ibid.*). À côté du shimaore et du kibushi l'un amène la langue arabe, l'autre, le français.

Dans cette partie, nous proposons d'observer comment fonctionne chacune des formes scolaires en questionnant leurs enseignements et leurs pratiques. Nous présenterons ensuite l'échantillon d'élèves que nous avons suivis.

1. Les écoles coraniques

Acteur éducatif majeur sur l'île, les écoles coraniques scolarisent un grand nombre d'élèves. Depuis leur mise en place, au milieu du second millénaire, elles se sont développées, allant parfois jusqu'à calquer le modèle des écoles laïques. Leurs apprentissages reposent sur la mémorisation du *Coran* et des pratiques religieuses. Ces écoles ont représenté pour les générations précédentes, mais aussi pour certains des élèves que nous avons suivis, la première entrée dans la culture de l'écrit.

Nous présentons l'école coranique, la *madrasa* (mot emprunté à l'arabe composé de *ma-* le lieu et du nom *-dars*, l'étude ou l'apprentissage), que nous avons pu observer ainsi que ces enseignements. Nous concluons cette partie en présentant un autre type d'école coranique, plus traditionnel : le *shioni.*

1.1. Présentation de la *madrasa*

La *madrasa* que nous avons observée se situe dans un village shimaorephone, dit conservateur et religieux. Si son histoire est ancienne, elle existe officiellement depuis 2006. L'établissement dispose de deux locaux dans la ville : l'un qui accueille les élèves les plus jeunes et l'autre les adolescents et adultes.

La *madrasa* est une école payante : une adhésion de 20 euros et 10 euros pour l'inscription est demandée. À cela, s'ajoute un paiement mensuel dégressif selon le nombre d'enfants scolarisés. Les élèves accueillis vont de 3 à 18 ans et plus. Un des locaux disposant d'une salle de prière, les croyants de tout âge s'y retrouvent. Pour l'année 2021-2022, année de nos observations, l'école accueillait 555 élèves répartis en neuf groupes eux-mêmes sous-divisés en deux classes (A et B).

En termes de fonctionnement, l'école accueille les élèves du dimanche au jeudi, deux heures par jour. Les plus petits (de la maternelle au CM2) ont cours de 16 h à 18 h alors que les plus grands (de la 6ème à l'université) ont cours de 18 h à 20 h. On compte 12 groupes auxquels s'ajoute celui des adultes qui a lieu le samedi et le dimanche. Les groupes sont formés à partir de l'âge des enfants, dans un système relativement similaire à celui de l'école laïque. Le modèle de l'école laïque semble commun à différentes *madrasa* comme celle de Choungui qui suit cette répartition, et va plus loin en reprenant la terminologie des niveaux scolaires. Il y a ainsi les maternelles, les élémentaires et les collèges (Salone, Bureau et Bacar, 2021). L'année scolaire est, par exemple, divisée en semestres, le premier allant du mois d'août au mois de décembre et le second de janvier à juillet. Des bulletins sont distribués à la fin de chaque semestre pour attester des compétences acquises par l'élève dans les différentes manières abordées.

Les salles de classe qui accueillent les élèves suivent elles aussi une organisation proche de l'école laïque, comme l'attestent les photos suivantes :

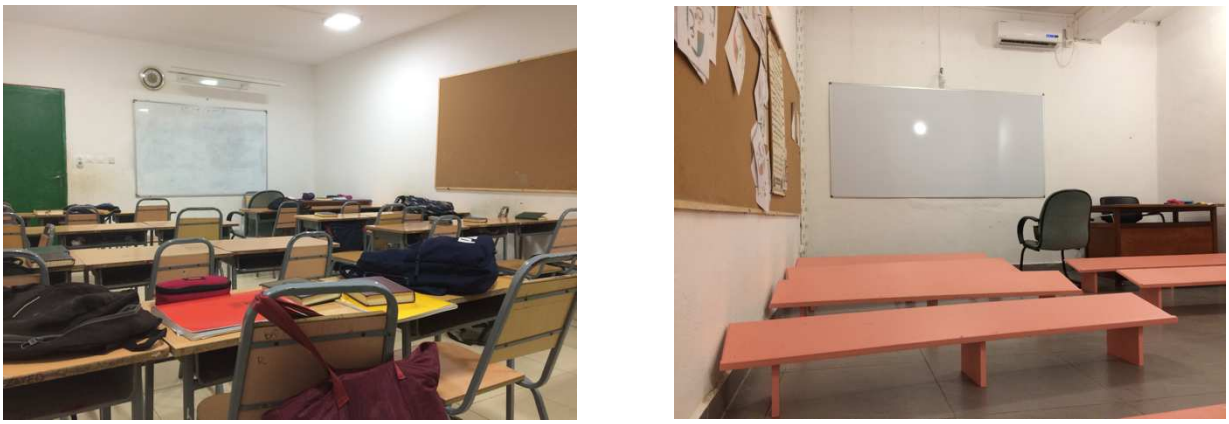


Photo 5 : Salle de classe, madrasa, groupe 6 et groupe 1

Au sein des salles, nous avons pu observer une répartition des élèves selon leur sexe. Pour le groupe 1A (qui correspond à des élèves de maternelle), les filles sont au premier rang et les garçons au second rang. Pour le groupe 6 (qui correspond à des élèves de 6e/5e), les filles sont assises sur la rangée à droite face à l'*oustâdh* et les garçons sur celle de gauche. Dans la salle de prière, les filles sont derrière les garçons. Quant à la tenue vestimentaire, tous les élèves portent des tenues religieuses : les filles portent un foulard islamique qu'elles associent avec un *robo* (robe), et les garçons portent un *mlizima* avec un *kofia* (bonnet islamique).

Nos premières observations montrent que les *madrasa* sont des établissements religieux avec un fonctionnement proche de celui des écoles laïques. Si les enseignements reposent essentiellement sur un apprentissage du texte sacré, nous détaillons le programme et les enseignements observés.

1.2. Le programme et les enjeux didactiques

Le premier enjeu didactique de la *madrasa* est l'apprentissage et la psalmodie du *Coran*. À cette priorité, s'ajoute l'appropriation de la culture islamique. Dans l'école que nous avons observée, neuf autres matières s'ajoutent, dont l'apprentissage de la langue arabe. Ainsi, dès la maternelle, les lettres de l'alphabet, l'*alifu be*, sont apprises. L'élève est invité à les reconnaître, les prononcer et les écrire à travers diverses activités graphiques. Progressivement, l'élève va entrer dans la vocalisation des lettres, la lecture de syllabes, la lecture de mots, l'apprentissage du lexique et de certaines notions de grammaire allant jusqu'à la traduction. Au vu de l'âge, parfois très jeune, des enfants, l'apprentissage de savoirs scolaires et citoyens est aussi abordé comme apprendre à compter ou à porter correctement le voile, distinguer la gauche de la droite (la main gauche et la main droite n'ayant pas les mêmes fonctions dans la religion musulmane).

Les enseignements de la *madrasa* observée

Les groupes sont pris en charge par des enseignants, appelés *Oustadh* (professeur en arabe). La *madrasa* compte 13 enseignants déclarés, dont l'exercice à la *madrasa* est leur principal métier, et 5 enseignants bénévoles. Leur recrutement se fait principalement à partir de leur compétence de lecture du *Coran* selon les règles de la psalmodie.

Ces enseignants suivent un programme défini par l'équipe pédagogique et l'administration. Il propose une progression des apprentissages et repose sur trois grands objectifs :

- L'enseignement de la prière (des conditions aux explications)
- L'enseignement des 5 piliers de l'Islam

- L’enseignement de la tradition prophétique

Pour cela, les enseignements se répartissent en trois grands domaines : le Coran - les Sciences Humaines et la Langue arabe. L’écriture et la lecture de l’arabe sont des compétences transversales qui se travaillent dans tous les domaines. Ces trois domaines sont divisés en différentes matières telles que : mémorisation du Coran, lecture du Coran, règle de psalmodie, exégèse, paroles prophétiques, jurisprudence… Le véritable support des apprentissages est le livre sacré. Comme à l’école laïque, les apprentissages des élèves sont évalués à travers des notes. Chaque trimestre, un bulletin (écrit en français et en arabe) est distribué aux parents. Comme nous pouvons le voir, ce bulletin est très similaire à celui que l’on peut retrouver en école laïque. On y trouve les matières, les moyennes (de l’élève comme de la classe), des appréciations, les retards, les absences, et même un encadré “vie scolaire“. Ces bulletins (annexe 7.2.7) sont le reflet des similitudes qui existent entre les deux systèmes éducatifs auxquels un élève de Mayotte peut être confronté. Nous nous attachons plus particulièrement à observer leurs pratiques linguistiques en classe.

Zoom sur les enseignantes observées et leurs pratiques pédagogiques

Nous avons observé deux enseignantes de la madrasa : Hanane qui s’occupe du groupe 1A et Fatima qui s’occupe du groupe 6.

Hanane s’occupe pour la première année du groupe 1, après avoir eu à charge le groupe 4. Lors de son cours, elle alterne entre apprentissage des lettres de l’alphabet arabe et récitation/ apprentissage de sourates. Hanane fait souvent appel à la mémoire des élèves et travaille particulièrement de manière orale. Elle essaie de solliciter tous les élèves individuellement sur un même exercice. La fin du cours se termine généralement par de l’écriture ou du coloriage des lettres de l’alphabet. Elle dispose pour cela de plusieurs supports variant la difficulté selon les élèves.

Fatima s’occupe du groupe 6. Nous l’avons suivie à un moment de l’année où elle était préoccupée par l’évaluation des élèves, car ayant été absente et devant de nouveau s’absenter elle devait rattraper des évaluations. Aussi, nous avons pu observer que généralement le début du cours commence après la prière. Si l’appel à la prière a lieu après l’entrée en classe, elle ne commence pas son cours mais discute avec les élèves des aspects techniques (prévisions des évaluations par exemple). Ensuite, la prière a lieu. Quand les élèves retournent en classe, ils sont souvent en autonomie pour apprendre une leçon ou travaillent sur le *Coran*. L’enseignante nous fait part que l’enseignement du *Coran* est quotidien et vient s’ajouter à une autre matière sur une séance de cours.

D'un point de vue linguistique, les enseignantes parlent majoritairement en français. L'arabe est la langue cible, mais, hormis l'apprentissage de l'alphabet, son apprentissage repose essentiellement sur la mémorisation de sourates. Les langues locales sont peu présentes pendant le cours dans la relation enseignants/élèves, mais peuvent être utilisées pour accueillir les parents par exemple, ou comme traduction de l'arabe. Pour cela, le shimaore est transcrit avec l'alphabet latin. Elle sert alors de "langue d'appoint" pour comprendre la langue arabe. Notons que si elles sont peu utilisées dans la relation scolaire, les élèves les utilisent entre eux, avec le français, pour discuter.

1.3. Un autre type d'école coranique : le *shioni*

La *madrasa* étant payante, elle n'est pas accessible à l'ensemble des enfants de l'île. Aussi, certains enfants vont au *shioni*. N'ayant pu observer les enseignements et l'organisation de ce système, nous nous appuyons ici sur notre lecture de Salone, Bureau et Bacar (2021 : 53-73).

Le *shioni* désigne la *madrasa* par un terme shimaorephone. La construction est d'ailleurs similaire : *shio-* le livre et le suffixe *ni-* désignant le lieu. Le *shioni* se déroule souvent dans un espace de la maison ou dans le jardin du *fundi*, le maître, qui est reconnu en cette qualité par la communauté religieuse. En plus de la lecture du *Coran*, les élèves aident le *fundi* dans la réalisation de travaux domestiques : entretien du foyer, travail au champ, cuisine etc. : « *au-delà, le shioni apprend à vivre en communauté et sensibilise à des valeurs citoyennes partagées (...) ces activités contribuent souvent à la formation civique et sociale de l'élève et renvoient souvent à ce que signifie être « femme » ou « homme » dans la société mahoraise d'aujourd'hui* » (Salone, Bureau et Bacar, *op. cit.* : 62). Une pédagogie traditionnelle est mise en œuvre, le *fundi* enseignant en reproduisant ce que ses *fundi* lui ont transmis. À cela s'ajoutent « *des démarches d'entraide entre pairs, dans des tutorats ou des groupes de besoins* » (*Ibid.*).

Ainsi, qu'il soit au *shioni* ou à la *madrasa*, l'élève côtoie régulièrement la lecture du *Coran* et la langue arabe, particulièrement à l'écrit.

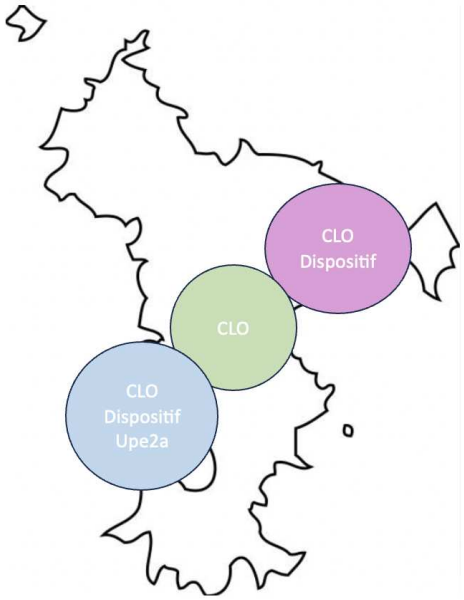
2. Les établissements et leurs enseignants des écoles laïques

À Mayotte, l'école laïque accueille les élèves sur une plage horaire de 7 h à 17 h. Pour notre recherche, nous avons eu accès à trois établissements de zones linguistiques différentes :

- un collège aux alentours de la capitale à dominante plurilingue
- un collège du centre de l'île à dominante kibushophone

- un collège du sud-ouest à dominante shimaorephone

Ces trois établissements nous ont permis d'observer des classes ordinaires (désormais désignée par CLO), des classes à dispositifs PLPS et un dispositif UPE2A. La répartition s'est faite comme suit sur la carte :



Carte 4 : Répartition géographique des observations

2.1. Le collège aux alentours de la capitale à dominante plurilingue (collège 1)

Ce collège a été ouvert en 2007. Il est classé REP[39]et accueille principalement des élèves de deux villages voisins. Pour l'année 2021-2022, il compte 1693 élèves dont 434 sont en sixième. Les résultats aux évaluations nationales de 2021-2022 d'entrée en sixième attentent d'une proportion importante d'élèves en difficulté de maîtrise de la langue française :

	Compréhension de l'oral Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.	**Etude de la langue** Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe.	**Etude de la langue** Acquérir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale.	**Etude de la langue** Enrichir le lexique.
maitrise insuffisante	94	63	64	77
maitrise fragile	115	169	166	153
maiitrise satisfaisante P1	72	57	77	79
maitrise satisfaisante P2	48	37	31	26
maitrise satisfaisante P3	16	16	6	11
Très bonne maîtrise	1	4	2	0

Tableau 8 : Répartition des élèves selon le niveau de maîtrise de compétences aux évaluations nationales de français d'entrée en 6ème - collège 1 - (MEN, 2021, document interne)

[39] Réseaux d'éducation prioritaire

Nous constatons que l'établissement accueille un public souvent en difficulté : 60 % ont une maîtrise insuffisante ou fragile de la compréhension de l'oral et 66 % sont en difficulté à l'écrit : 66 % ont fragile ou insuffisant pour "enrichir le lexique", 67 % pour "identifier des constituants d'une phrase simple" et 66 % pour la compétence "acquérir l'orthographe grammaticale et lexicale".

Pour répondre aux besoins des élèves et afin de gérer l'hétérogénéité, l'établissement a mis en place un fonctionnement qui s'apparente aux classes de niveau. En effet, les élèves sont répartis dans les classes selon le résultat obtenu à un exercice de fluence. Ainsi, de la sixième à la troisième, les classes s'organisent selon une certaine homogénéité de maîtrise de la langue des élèves. Les classes avec le chiffre 1 regroupant les élèves estimés les plus en difficulté.

À cette organisation, s'ajoute la mise en place d'un dispositif PLPS pour les sixièmes et les cinquièmes. Ce dispositif se déroule sur les heures de français. Sur les quatre heures de français en sixième, deux sont consacrées à la co-intervention avec pour objectif de travailler l'entrée dans la lecture et l'écriture. Sur les heures restantes, comme dans les niveaux où la co-intervention n'est pas mise en place, les enseignants suivent le programme en l'adaptant au niveau de la classe.

Dans cet établissement, nous avons suivi deux enseignantes, toutes les deux avec des classes de sixième. Nous avons assisté à des cours en classe ordinaire avec Mégane et des cours en dispositif PLPS avec Daniela. Nous présentons le profil de ces classes et de leur enseignante.

La classe ordinaire de Mégane

La classe que nous avons observée est celle de 603. Selon le fonctionnement mis en place, il s'agit d'une classe comportant 24 élèves d'un niveau de lecture faible (de 3 à 8 mots lus lors du test de fluence). Nous avons observé leur enseignante, Mégane, sur la première heure du jeudi matin (de 7 h à 8 h), lorsqu'elle n'est pas en dispositif, c'est-à-dire seule face à sa classe et avec comme préoccupation le programme de sixième.

L'enseignante est titulaire du CAPES[40]de lettres modernes depuis 5 ans et a obtenu la certification FLS en 2021. Elle a d'abord enseigné dans l'académie d'Aix-Marseille et elle est depuis deux ans dans l'académie de Mayotte. Mégane a le français comme langue maternelle.

Le dispositif PLPS avec Daniela

[40] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire

La classe observée est celle de 601. Elle compte 23 élèves dits non-lecteurs, non-scripteurs, ceux obtenant les résultats les plus faibles lors de l'exercice de fluence (entre 0 et 1 mot lu). Nous les avons observés durant une heure de dispositif le jeudi de 10 h à 11 h. Sur cette heure de cours, trente minutes sont dédiées à la collation. Celle-ci est distribuée et mangée en classe tous les jours pendant la moitié de cette heure afin d'éviter les conflits entre élèves et pour s'assurer que chaque élève ait quelque chose à manger.

Leur enseignante, Daniela, a le français comme langue maternelle. Elle enseigne à Mayotte en tant que contractuelle depuis 4 ans.

2.2. Le collège du centre de l'île à dominante kibushophone (collège 2)

Ce collège a ouvert en janvier 2017, il est classé REP +. Il accueille 1107 élèves pour l'année 2019-2020 venant des trois communes voisines. Afin d'approfondir le profil d'élèves accueillis dans cet établissement, nous nous appuyons sur les résultats de français aux évaluations nationales d'entrée en sixième. Précisions que dans certaines classes de nombreux élèves étaient absents (seulement 9 élèves ont passé cette évaluation en 612). Voici les résultats obtenus :

	Compréhension de l'oral Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.	**Etude de la langue** Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe.	**Etude de la langue** Acquérir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale.	**Etude de la langue** Enrichir le lexique.
Maîtrise insuffisante	71	44	54	48
Maîtrise fragile	82	120	118	133
Maîtrise satisfaisante P1	58	49	58	52
Maîtrise satisfaisante P2	34	30	16	13
Maitrise satisfaisante P3	5	7	4	4
Très bonne maîtrise	0	0	0	0
Somme	250	250	250	250

Tableau 9 : Répartition des élèves selon le niveau de maîtrise de compétences aux évaluations nationales de 6ème - collège 2 (MEN 2021, document interne)

Les résultats de cette évaluation mettent en évidence un public en difficulté de maîtrise de la langue française tant à l'écrit qu'à l'oral. Les résultats montrent que parmi les élèves ayant passé cette évaluation :

- 61 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en compréhension de l'oral
- 66 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en étude de la langue : "identifier les constituants d'une phrase simple"
- 69 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en étude de la langue : "acquérir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale"

- 72 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en étude de la langue : “enrichir le vocabulaire”

Pour répondre aux besoins des élèves, un dispositif PLPS est mis en place au sein de l’établissement sur le niveau 5ème. Il tend depuis à se développer, ainsi des classes à dispositif sont ouvertes sur le niveau 4ème (20 élèves/ 2 h par semaine) et à la rentrée 2023 une classe spéciale NLS (non lecteurs-scripteurs) à effectif réduit est ouverte.

L’année de nos observations, les élèves de ce dispositif sont sélectionnés à partir des recommandations des professeurs principaux qui doivent classer les élèves selon cinq niveaux : A (niveau le plus haut) - B- C - PLPS - NLS[41]. À cela, s’ajoute un test qui évalue leur niveau de maîtrise du français sur les 4 domaines : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale. Les résultats sont ensuite comparés à l’avis des professeurs afin de faire des ajustements.

Le dispositif s’étend sur les dix classes de 5ème où sont répartis entre 8 et 12 élèves. Plus souvent 8 pour les NLS avec des élèves de niveau A et entre 10 et 12 pour les PLPS souvent mélangés avec des élèves de niveau B. Les niveaux C sont ensuite répartis dans l’ensemble des classes. Le professeur principal de la classe de 5ème a les élèves dits PLPS ou NLS en dispositif 3 h par semaine. Ces heures coïncident sur d’autres heures de cours où les élèves sont donc sortis de la classe ordinaire. Il est essayé au maximum de ne pas mettre ces heures sur une même matière, ni sur l’heure de pause du midi ou en fin de journée pour éviter tout absentéisme. Ces heures apparaissent sur l’emploi du temps de l’élève et du professeur et sont comptées soit en HSA[42]soit en HSE[43]. Les professeurs de toutes disciplines interviennent sur ce dispositif.

Dans cet établissement, nous avons observé une classe de sixième sur des heures de classe ordinaire, le dispositif sur le niveau sixième n’existant pas encore l’année de nos observations. Nous avons pu mener nos observations dans la classe de Mounissa.

<u>La classe ordinaire de Mounissa.</u>

Nous avons observé la classe de Mounissa, la 610, le jeudi de 13 h à 14 h. La classe a un effectif de 28 élèves. Sur ces 28 élèves, 5 sont identifiés comme absentéistes et 4 comme étant NLS.

Mounissa est professeur certifiée de lettres depuis deux ans, mais enseigne depuis 2009 à Mayotte, île dont elle est originaire. Mounissa a d’abord été assistante sociale avant de se tourner vers l’enseignement. Lors de nos observations, c’était sa première année dans

[41] Non-lecteur/ Non-scripteur
[42] Heure supplémentaire annuelle
[43] Heure supplémentaire effective

l'établissement. Elle a le kibushi comme langue maternelle, mais le français et le shimaore sont très vite apparus dans son répertoire langagier.

2.3. Le collège du sud-ouest à dominante shimaorephone (collège 3)

Le collège a ouvert ses portes en 1997 et des travaux d'agrandissement ont eu lieu entre 2019 et 2021. Il est classé REP. Sur l'année 2021-2022, le collège compte 1142 élèves, venant principalement de deux villages voisins appartenant à la même commune, dont 274 élèves sont en 6ème au moment de la passation des évaluations nationales en début de 6ème. Pour avoir un aperçu du niveau en français du public accueilli au sein de l'établissement, voici un tableau récapitulatif des résultats obtenus aux évaluations nationales en français.

	Compréhension de l'oral Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.	**Etude de la langue** Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe.	**Etude de la langue** Acquérir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale.	**Etude de la langue** Enrichir le lexique.
Maîtrise insuffisante	119	114	115	31
Maîtrise fragile	40	73	74	98
Maîtrise satisfaisante P1	41	36	35	66
Maîtrise satisfaisante P2	41	33	36	54
Maîtrise satisfaisante P3	29	14	12	19
Très bonne maîtrise	4	4	2	6
Somme	274	274	274	274

Tableau 10 : Répartition des élèves selon le niveau de maîtrise de compétences aux évaluations nationales de 6ème - collège 3 (MEN, 2021, document interne)

Pour ce qui est de la compréhension de l'oral et de l'étude de la langue, un nombre important d'élèves obtient une maîtrise insuffisante ou fragile :

- 68 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en étude de la langue : "identifier les constituants d'une phrase simple"
- 69 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en étude de la langue : "acquérir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale"
- 47 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en étude de la langue : "enrichir le vocabulaire"
- 58 % des élèves ont des compétences insuffisantes ou fragiles en compréhension orale

Il semble important de souligner que la compréhension orale semble aussi poser des difficultés aux élèves. En effet, si l'ensemble des équipes éducatives se rend compte que l'écrit pose problème, beaucoup considèrent que ces élèves maîtrisent l'oral, or cette maîtrise est relative et ne constitue pas un réel appui.

Pour répondre à ces besoins, le collège a mis en place un dispositif PLPS. Pour sélectionner les élèves participants à ce dispositif, un test, proche du format du DELF[44], a été créé. Il prend en compte les quatre domaines de compétences (CO[45],PO[46],CE[47],PE[48]) avec des exercices progressifs (de niveau A1 à B1) et un exercice de fluence. Avec la coopération des enseignants de CM2[49]ce test est passé en fin d'année scolaire lorsque les élèves, encore en CM2, viennent visiter le collège. À partir de ce test, une fiche individuelle de l'élève est établie, précisant son niveau dans les domaines évalués. Voici à quoi ressemble le publipostage fait aux enseignants de 6ème :

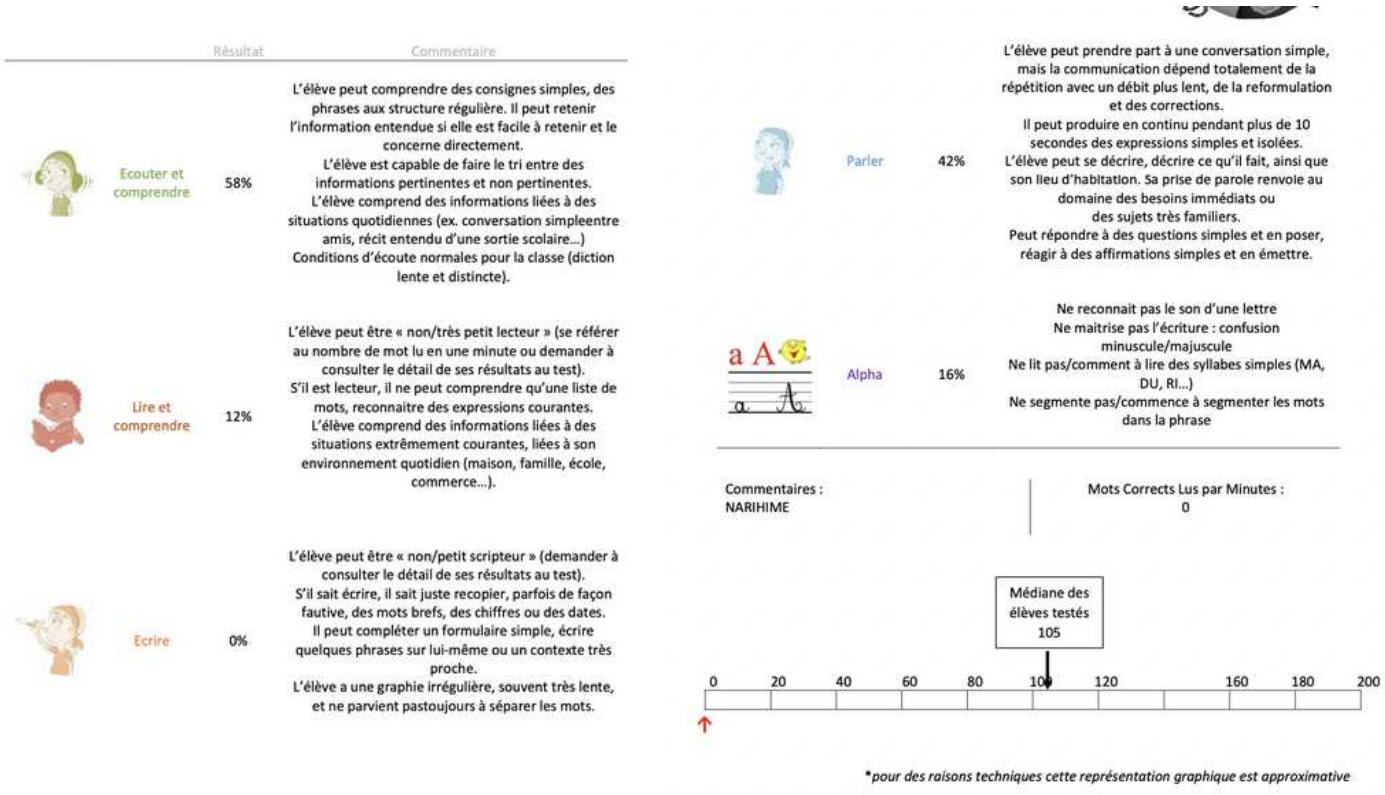


Photo 6 : Publipostage résultats test de fin de CM2 interne à l'établissement, collège 3, (2021, document interne)

[44] Diplôme d'études en langue française
[45] Compréhension orale
[46] Production orale
[47] Compréhension écrite
[48] Production écrite
[49] Cours Moyen 2

Pour l'année 2021-2022 le dispositif PLPS compte :

- 24 élèves en 6ème répartis sur trois classes
- 16 élèves en 5ème répartis sur deux classes
- 13 élèves en 4ème, répartis sur deux classes.

La répartition dans les classes se fait en fonction du score obtenu à l'évaluation diagnostique à la fin du CM2, aussi les groupes sont-ils plus ou moins homogènes. Le dispositif a pour objectif de s'étendre sur le niveau 3ème.

Les heures de dispositifs ont lieu sur les heures de cours d'autres disciplines, sauf pour les quatrièmes où deux heures par semaine sont ajoutées à l'emploi du temps des élèves. Un PPRE est signé en accord avec les parents pour intégrer l'élève au dispositif. Le dispositif PLPS a pour objectif principal la maîtrise de la langue française, mais il propose aussi des heures de remédiation en mathématiques et une heure de "posture d'élève" en sixième. Cette heure aide les élèves à organiser un cahier, son sac, lire son emploi du temps…

Pour les sixièmes, ces heures de dispositifs sont faites sur les heures d'histoire-géographie et sur une heure de sciences où ils ne sont pas avec la classe ordinaire, mais en petit groupe. Pour les cinquièmes, les cours de LV2 qui ne sont pas assurés.

Les heures de dispositif sont comptées dans le service de l'enseignant. Lors de nos observations, sur les cinq enseignants intervenant dans le dispositif sur les heures de maîtrise de la langue, quatre sont des enseignants de lettres et un est enseignant d'anglais.

Nous présentons désormais le profil des classes et des enseignantes que nous avons observées dans cet établissement.

<u>La classe UPE2A de Zoé</u>

Nous avons observé un groupe d'élèves en UPE2A le vendredi de 7 h à 8 h. Sur ce créneau, il y a 9 élèves : trois élèves de 3ème, un élève de 4ème, un élève de 5ème et quatre élèves de 6ème. S'ajoutent parfois deux anciens élèves UPE2A qui viennent écouter et participer au cours si leur emploi du temps leur permet, ainsi qu'une élève de 602, NSA[50] qui vient occasionnellement pour travailler la graphie en plus des cours suivis dans le dispositif. Cette heure de dispositif est dédiée à l'écriture.

L'enseignante qui intervient sur cette heure de cours est Zoé. Elle partage la responsabilité du dispositif avec un autre collègues, car tous les deux sont aussi formateurs au CASNAV de Mayotte. Zoé est titulaire du CAPES de lettres modernes depuis quatre ans et enseigne à

[50] Non-scolarisé antérieurement

Mayotte depuis l'obtention de ce diplôme. Titulaire d'un master FLE, elle a déjà eu des expériences dans l'enseignement, notamment auprès d'adultes en Asie.

Les classes à dispositif PLPS.

Nous avons observé deux classes à dispositif PLPS dans cet établissement : une sur le niveau cinquième et une en sixième. Avant de dresser le profil de ces classes, il convient d'expliquer notre choix d'observer deux classes de dispositif.

L'accès au terrain s'est relevé difficile, aussi la collègue qui a accepté de nous accueillir dans sa classe avait à charge une classe de cinquième. Cela nuisait à la cohérence de notre échantillon qui avait majoritairement des élèves de sixième (hors UPE2A). Nous avons tout de même mené les observations dans cette classe, car le profil de l'enseignante (enseignante d'anglais) et des élèves nous paraissait pertinent. En effet, la prise en charge des élèves plurilingues se rapprochant de celle des élèves scolarisés dans le dispositif UPE2A, des comparaisons sont possibles. Toutefois, notre questionnement venant de notre propre pratique et pour garder une cohérence dans notre échantillon, nous avons mené des observations dans une classe à dispositif PLPS en sixième. Cette classe est celle que nous avions à charge en tant qu'enseignante. La barrière entre la posture de praticien et celle de chercheur est devenue ainsi plus poreuse, nous y revenons ultérieurement (chapitre 4, 2.4).

La classe de cinquième observée sur les heures de dispositif PLPS (lundi de 9 h à 9 h 55) est une classe de 8 élèves. Ces élèves sont inclus dans une classe ordinaire de cinquième, la 502, qui comporte 30 élèves. Les élèves du dispositif ont été identifiés en difficulté de maîtrise de la langue française à la fin de leur année de CM2. Ils ont déjà bénéficié de ce dispositif l'année dernière en sixième.

L'enseignante qui intervient sur les heures d'alphabétisation dans ce dispositif est Juliette. Elle est aussi leur professeur d'anglais et professeur principal. Juliette a obtenu le CAPES d'anglais en 2002 ainsi qu'une licence en FLE. Lors de nos observations, cela faisait deux ans qu'elle enseignait à Mayotte. Elle avait déjà eu une expérience de l'enseignement hors contexte métropolitain dans un lycée français en Espagne. Elle a le français comme langue maternelle.

La seconde classe observée sur les heures du dispositif PLPS dans cet établissement est la classe dont je suis responsable, la 602. Elle comporte 27 élèves dont 9 font partie du dispositif. Ces élèves ont été identifiés comme ceux étant le plus en difficulté selon le test proposé en interne dans l'établissement.

En tant qu'enseignante de français et comme intervenante sur le dispositif, nous voyons ces élèves 8 h par semaine (4 h en classe de français et 4 h en dispositif). Lorsque nous avons mené ces observations, nous enseignions à Mayotte depuis quatre ans et nous étions titulaire du CAPES de lettres modernes depuis cinq ans ainsi que de la certification FLE/FLS depuis trois ans. Avant de poursuivre nous revenons sur la double place que nous occupons dans cette recherche : chercheuse, mais aussi praticienne.

2.4. Quand le chercheur est impliqué dans la recherche

Nous venons d'évoquer la double posture que nous avons adoptée dans cette recherche. À la fois praticien et chercheur, cette position soulève des défis et questionnements qui convient de clarifier avant de détailler notre dispositif de recherche. Nous avons ainsi endossé quatre postures différentes du praticien-chercheur (Davin-Chnane, 2005 ; 131-136).

Tout d'abord, nous avons adopté la posture du praticien. C'est notre pratique en classe, nos interrogations en tant qu'enseignante de lettres qui ont suscité cette recherche. Notre implication dans le terrain nous a permis d'isoler des éléments problématiques qui nous semblaient intéressants d'analyser. De plus, c'est aussi cette posture de praticien qui nous a facilité l'entrée sur le terrain de recherche, car les enseignantes suivies partagent nos interrogations. Faire partie du corps enseignant a permis de "*créer un effet de rapprochement et semble libérer la parole des enseignants*" (Castaingts, 2022 : 234), tout en observant des formes "*d'auto-censure*" ou "*auto-dénigrement*" de la part de ces enseignants. Lors des entretiens d'auto-confrontation, les enseignantes nous ramènent d'ailleurs à notre posture de praticien :

"*Ens. : Non, bah, comme je t'ai dit, je... Voilà, la discipline... Je sais pas comment tu fais, toi, en cours de narihime. T'as des séquences où tu vas tâtons aussi à chaque fois ?*" (Juliette)

Il nous semble que s'il a parfois été difficile de se détacher de cette posture, c'est elle qui a permis aux enseignantes se livrer davantage, de nous faire part de leurs ressentis et interrogations, car nous partageons les mêmes réalités et questionnements professionnels.

Nous avons ensuite adopté la posture du praticien-observateur. Si nous avions un aperçu du terrain à travers notre pratique, il fallait prendre de la hauteur afin d'apporter une réflexion objective. Pour cela, nous avons mis en place des séances filmées afin de les analyser avec le recul et le cadre théoriques nécessaires. De manière plus ou moins inconsciente, nous nous sommes laissée guider par cette volonté de montrer une séance idéale. Nous aurions pu

davantage adopter une posture de praticien-observateur si nous avions fait le choix de mener des auto-confrontations sur notre propre pratique. Or, nous avons fait le choix de les mener avec trois autres enseignantes afin de nous distancier de la position du praticien pour aller vers celle du chercheur.

Par la suite, nous avons glissé vers la posture du chercheur-praticien en postulant "q*ue le praticien et le chercheur peuvent cohabiter*" (Chnane-Davin, 2005 : 136). Cette cohabitation permet d'adopter une posture très proche du terrain qui permet de mieux le comprendre et d'avoir un temps plus long que celui de l'observation. Notre présence sur le terrain, nous a aidée à recueillir des données plus riches et diversifiées, mais aussi de les compléter au fur et à mesure de notre avancée. Il est évident que des problèmes quant à la distanciation et à l'objectivation sont à soulever. C'est notre posture de chercheur avec la rigueur d'un cadre théorique défini qui nous aide à y répondre. Grâce aux concepts, nous avons pu porter un regard neutre sur nos analyses. Il nous a fallu revenir sur nos hypothèses, notre dispositif de recherche afin de le rendre objectif à l'aune de nos lectures scientifiques. Le nouveau regard que la science apporte sur nos données et notre réflexion permet d'instaurer une mise à distance avec notre objet de recherche dont "*le travail se fait sur les traces récupérées et les savoirs qu'on a de la réalité vécue* (...)" (Chnane-Davin, *op. cit.* : 137).

3. Les élèves impliqués dans la recherche

Qui sont les élèves de notre recherche ? Comme toutes les académies, Mayotte scolarise des élèves d'une grande hétérogénéité scolaire, linguistique, culturelle et sociale. À cela près, que le contexte mahorais comporte des spécificités inhérentes au territoire. Loin de l'Hexagone, la culture scolaire française est récente et rencontre la tradition orale de l'île. La langue française vient côtoyer les langues des élèves et son statut auprès des élèves varie selon plusieurs facteurs. C'est pour mieux comprendre qui sont les élèves impliqués dans notre recherche que nous présentons les données sociolinguistiques suivantes issues d'un questionnaire passé individuellement lors de la mise en place de notre dispositif de recherche en 2022 (annexe 1.1) comportant aussi un exercice de fluence plurilingue et de production écrite.

3.1. Présentation scolaire

Notre échantillon se compose de 102 élèves répartis comme suit :

- 89 élèves en sixième
- 9 élèves en cinquième

- 1 élève en quatrième
- 3 élèves en troisième.

Cette disparité s'explique par la volonté de centrer notre attention sur des élèves entrant au collège, car nos premières interrogations reposaient sur les résultats obtenus aux évaluations nationales d'entrée en sixième.

La présence des autres niveaux s'explique par la volonté d'observer les différents statuts d'enseignement du français, nous conduisant ainsi à observer une classe d'UPE2A et une classe de dispositif PLPS en cinquième. Ainsi les élèves de sixième représentent 87 % des élèves de notre échantillon, les autres niveaux représentent 13% des élèves, dont : 9 % en cinquième, 1 % en quatrième et 3 % en troisième.

Afin d'observer différents enseignements du français nous sommes allées dans des classes sur des heures de français en CLO, sur des heures en dispositifs PLPS et sur des heures en UPE2A. Le schéma suivant présente la répartition des élèves dans les classes ainsi que certaines spécificités dont les absentéistes, ceux n'ayant pas été présents pour la recherche ou les élèves ayant une organisation pédagogique particulière et appartenant au dispositif ULIS[51] :

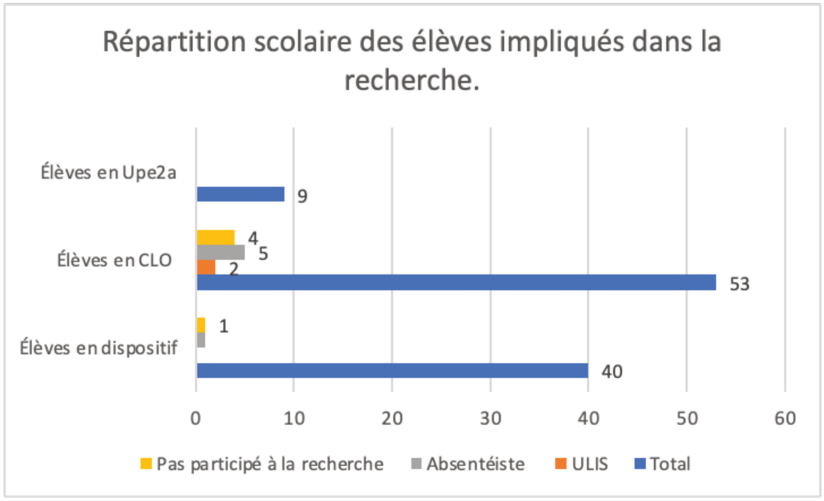


Schéma 3 : Répartition scolaire des élèves impliqués dans la recherche (102 élèves)

Une grande partie de nos élèves est scolarisée en classe ordinaire. Les élèves scolarisés dans les dispositifs UPE2A ou PLPS sont un peu moins nombreux car ils appartiennent souvent à des petits groupes. Notons que notre échantillon de départ s'abaisse à 97 élèves en raison d'un élève fortement absentéiste (les quatre autres élèves comptés comme absentéistes ont suivi partiellement le dispositif de recherche), d'un exclu, d'élèves inscrits sur les listes mais jamais présents en classe, ou pris en charge dans le dispositif ULIS. Pour tous ces aléas, nous avons donc pu suivre 97 élèves sur les 102 et parmi eux tous n'ont pas participé à l'intégralité de la recherche, pour cause d'absences volontaires, mais aussi comme nous le verrons à cause de

[51] Unité localisée pour l'inclusion scolaire

contraintes extérieures comme une grève illimitée des bus, des caillassages, des coupures d'eau ou d'électricité, des appels à la grève, etc.…

3.2. Présentation sociolinguistique de l'échantillon

Nous avons montré qu'à travers sa position géographique et son histoire, l'île de Mayotte était un territoire plurilingue. Ainsi, dans notre problématique et nos hypothèses, nous prenons en compte cette caractéristique en parlant d'élèves plurilingues. Cependant, il convient de vérifier si cela correspond aux élèves que nous avons suivis, c'est pourquoi nous expliciterons les données linguistiques des élèves pour ensuite nous pencher sur une des variables que Chomentowski (2009) relie étroitement aux résultats obtenus par les élèves : l'origine sociale.

Les données langagières des élèves.

Peut-on qualifier les élèves mahorais de plurilingues ? Coller cette étiquette ne serait-ce pas mettre de côté une partie des élèves. Sont-ils vraiment plurilingues ? Si oui, quelle forme prend ce plurilinguisme ? Voici quelques questions auxquelles nous allons tâcher de répondre.
Pour dresser le profil langagier des élèves suivis, voici les questions que nous analysons :

- **Question 1**[52]: Quel est le lieu de naissance des élèves ?

Cette donnée nous permettra de questionner s'il y a des différences de représentations entre les élèves allophones nés à l'étranger et ceux alloglottes nés à Mayotte.

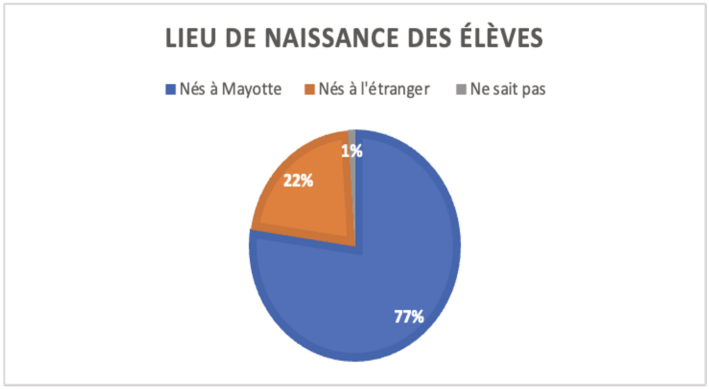


Schéma 4 : Répartition des élèves selon leur lieu de naissance (97 élèves)

Sur les 97 élèves de notre échantillon, la majorité est née à Mayotte (75 élèves, soit 77 %), cela n'est pas corrélé au fait d'avoir la nationalité française, 21 élèves sont nés à l'étranger (soit 22

[52] La présentation des questions ne suit pas l'ordre du questionnaire.

%) et 1 élève ne sait pas dire son lieu de naissance (soit 1 %). Sur les élèves nés à l'étranger, tous viennent des Comores.

- **Question 2 :** Quelle.s langue.s les élèves parlent-ils à la maison ?

Cette donnée peut nous orienter sur la langue maternelle des élèves

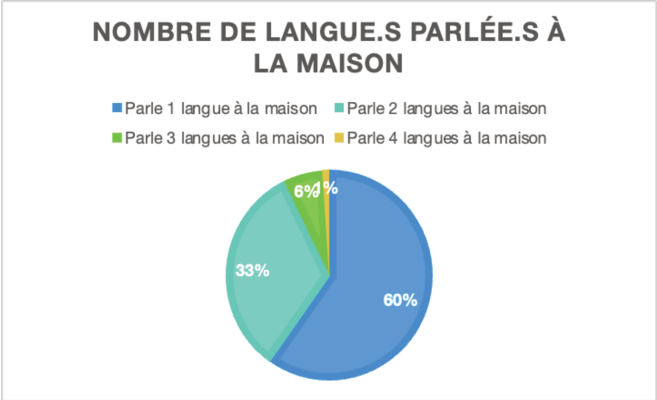


Schéma 5 : Répartition des élèves selon le nombre de langue.s parlée.s à la maison (97 élèves)

Le graphique fait apparaître des élèves en contact avec plusieurs langues mais plus de la moitié affirme ne parler qu'une seule langue à la maison (58 élèves soit 60 %). Pour les élèves qui affirment parler plusieurs langues à la maison sont :

- 32 à parler deux langues (soit 33 %)
- 6 à parler trois langues (soit 6 %)
- un élève affirme parler quatre langues à la maison (soit 1 %).

Regardons à présent quelles sont les langues parlées à la maison.

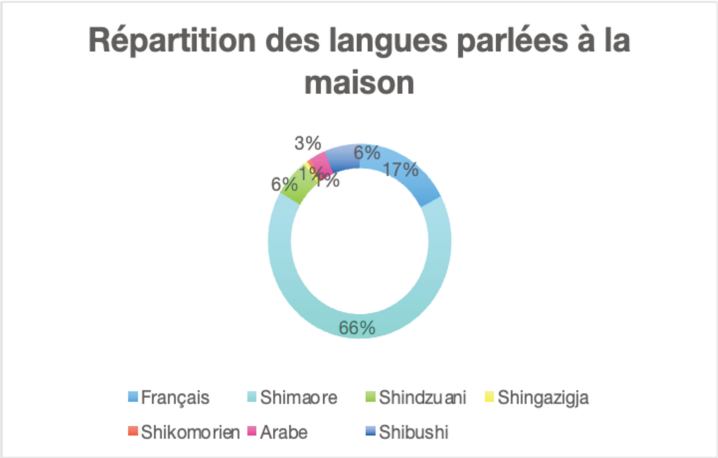


Schéma 6 : Répartition des langues parlées à la maison (97 élèves)

Le shimaore est la langue dite la plus parlée à la maison avec 95 élèves (soit 66 %) qui disent l'utiliser à la maison. Le français est la deuxième langue la plus citée avec 25 élèves (soit 17 %). Les langues de l'archipel sont peu représentées avec seulement 9 élèves qui disent parler le shindzuani (soit 6 %), ainsi que le shingazidja et le shikomorien qui sont mentionnés par un seul élève (soit 1 %). Le kibushi est mentionné par 9 élèves et représente 6 % des élèves interrogés.

- **Question 3 :** Quelles langues les élèves parlent-ils à l'école ?

Cette question vient éclairer le plurilinguisme des élèves autour de la scission des lieux. Comme le notent Delabarre et Gonac'h (2011 : 73), il existe « *une nette opposition entre les pratiques en famille et les pratiques à l'école. En famille, le français est relativement peu utilisé, voire absent (...) il est parfois utilisé avec les frères et sœurs* ». Notre échantillon vient confirmer ces propos, car 71 élèves ne mentionnent pas le français comme une langue parlée à la maison. Comment s'emparent-ils alors du plurilinguisme imposé par l'école ?

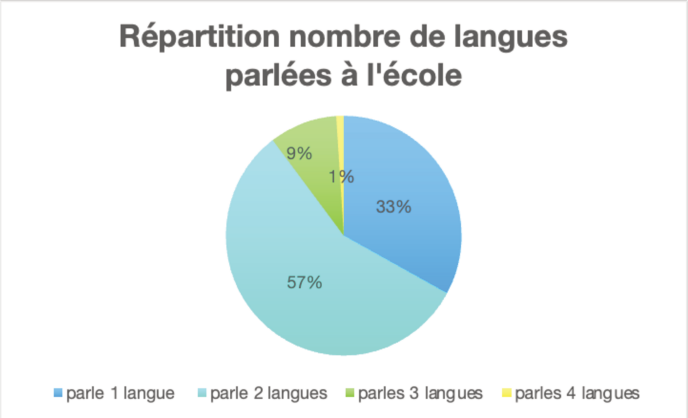


Schéma 7 : Répartition du nombre de langue.s parlée.s à l'école (97 élèves)

Comme le montre le schéma, une grande partie des élèves parle au moins deux langues à l'école (soit 55 élèves). Ce qui est plus surprenant, certains disent parler qu'une seule langue (32 élèves soit 33 %) à l'école, lieu de la langue française alors qu'ils sont très peu à dire le parler à la maison. Quelles sont alors les langues parlées à l'école ? Le schéma suivant vient l'illustrer.

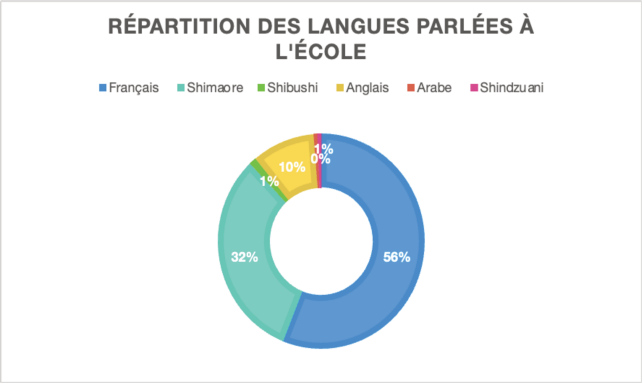


Schéma 8 : Répartition des langues parlées à l'école (97 élèves)

Tous les élèves disent parler le français à l'école (97 élèves soit 56 %). La langue la plus mentionnée à la maison, le shimaore, se retrouve en deuxième position avec 55 élèves qui le citent (soit 32 %). Une langue de l'école fait ensuite son apparition : l'anglais avec 17 élèves (soit 10 %). La kibushi, l'arabe et le shindzuani terminent l'énumération avec seulement un à deux élèves.

La question posée ne permet pas de savoir si le français parlé à l'école est celui de la classe ou de la récréation. Nous pouvons légitimement penser que les élèves font référence au français des apprentissages, mais aussi, pour certains, à celui parlé avec les camarades lors des temps de pause. Ainsi, il s'intègre dans des pratiques "moins contraintes" privilégiant un choix convivial plutôt qu'une obligation imposée (Delabarre et Goina'ch, *op. cit.* : 73). Or, si le français est une langue choisie pour la communication, on peut penser que le locuteur lui associe des représentations positives. En outre, notre échantillon vient corroborer les résultats obtenus par Akinci, Laroussi et Yagmur (2011 : 48) où "*en situation formelle (en classe), le français reste incontestablement la langue la plus majoritaire*". L'école est le lieu de rencontre entre le français et les langues vernaculaires et elle vient renverser les pratiques langagières.

- **Question 4 :** Les élèves parlent-ils d'autres langues ?

Cette question nous semble importante car en plus d'illustrer le plurilinguisme des élèves, elle met en lumière les langues qui ont tendance à être « cachées » par crainte du jugement ou que les élèves attribuent à un autre espace que la maison ou l'école. Cette question illustre les situations de diglossie présentes sur l'île.

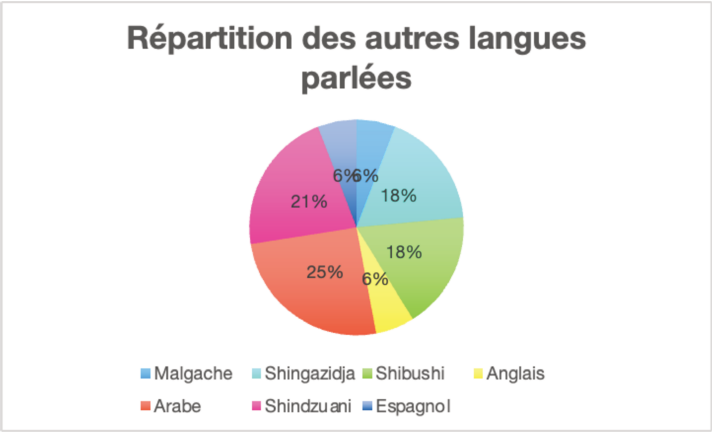


Schéma 9 : Répartition des autres langues parlées par les élèves (97 élèves)

Nous pouvons remarquer que les langues de l'océan indien sont représentées (25 élèves en tout), et celles plus lointaines apportées avec l'école française comme l'anglais (3 élèves soit 6 %) ou l'espagnol (*idem*). Enfin, l'arabe occupe une place plus importante, car mentionné par 13 élèves (soit 25 %). Notons que cela est interpellant, car 82 % des élèves de ce panel disent aller à l'école coranique. Nous étudierons cela plus précisément au chapitre 7 (partie 1.2.4).

Ce premier aperçu langagier permet de mettre en avant des élèves plurilingues avec un plurilinguisme changeant selon les lieux. Il montre aussi une tendance à l'effacement et/ou au déclassement des langues de l'archipel comorien plus mentionnées lors de la troisième question seulement, ce qui illustre les situations de diglossie que nous avions précédemment présentées.

Quelques éléments sociologiques.

Bourdieu affirme que dans l'échiquier de la réussite scolaire, "*les jeux sont faits très tôt*" (1966 : 336). Comment les jeux sont-ils faits ? Quels sont les critères qui permettent de présager d'une scolarité difficile ou réussie ? Pour Bourdieu, une grande partie des règles du jeu incombent à l'environnement familial et social. Le système scolaire ne serait qu'une légitimation des inégalités sociales. À la lecture des travaux de cet auteur, nous avons retenu différents critères sociologiques qui doivent être pris en compte dans la compréhension de la scolarité des élèves de Mayotte et de leurs potentielles difficultés scolaires.

L'environnement familial et les types d'activités des parents.

"L'île aux enfants" est parfois un surnom que l'on donne à Mayotte en raison de sa jeune population et de son taux élevé d'enfants mineurs isolés. En 2018, Le ministère de l'intérieur

et des Outre-mer[53] a comptabilisé "*300 mineurs sans aucun référent adulte*" et près de "*3000 enfants sous autorité d'un adulte apparenté ou non*". Nous estimons que la présence d'adulte, en particulier des parents, est un facteur important pour aborder sa scolarité de façon plus sereine. C'est pourquoi s'intéresse à l'environnement familial de l'élève.

- **Question 5** : L'élève vit-il avec ses parents ?

Pour notre échantillon d'élèves, 92 % d'entre eux vivent avec leurs parents, suivant des schémas variés, comme le montre le schéma suivant :

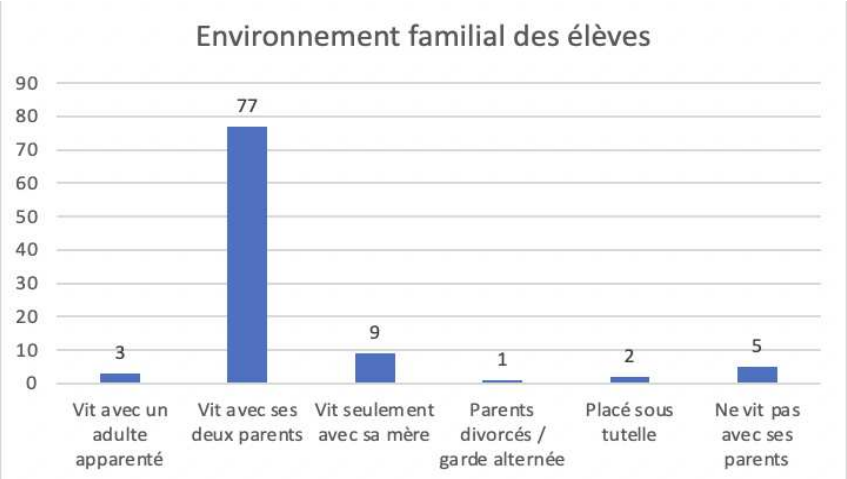


Schéma 10 : Environnement familial des élèves (97 élèves)

Sur les 97 élèves interrogés, 89 disent vivre avec leurs parents (avec les deux parents, seulement la mère ou en garde alternée), dont certains avec un seul d'entre eux. Les familles monoparentales sont nombreuses et elles " *sont quasi exclusivement à la charge des femmes*" (rapport HCFEA[54], 2022 : 22).

Ajoutons que la famille est souvent nombreuse à Mayotte, c'est d'ailleurs le département français qui compte "l*a plus grande part de familles nombreuses*" (HCFEA, 2022 : 22), avec 48,9%, soit près d'une famille sur deux dont 29,1 % comptent quatre enfants ou plus. Bourdieu (1966 : 327) souligne que la taille de la famille peut peser sur les désavantages scolaires. Ainsi, si pour la majorité des élèves interrogés la variable vivre avec ses parents semble être acquise et permettre un avantage scolaire, la famille élargie dans laquelle se trouve certainement une grande partie d'entre eux peut faire contrepoids, voire inverser la tendance. De plus, s'ajoutent d'autres facteurs de précarité sociale et scolaire.

[53] https://mobile.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-des-dossiers/2018-Dossiers/Mayotte-le-departement-de-tous-les-defis/Proteger-les-mineurs-isoles
[54] Rapport du Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et l'Âge : https://www.hcfea.fr/IMG/pdf/11_diversite_des_drom_mayotte.pdf

En effet, "*l'île cumule tous les records de précarité*" (rapport HCFEA, 2022 : 32). Le taux d'emploi en France et la part de travail illégal sont les plus élevés du pays. Le rapport rappelle que le niveau de vie médian de l'île est "*six fois inférieur au niveau national*" en s'élevant à 260 euros. Cette précarité touche tous les ménages, même si le rapport souligne qu'elle affecte davantage les ménages dont la personne de référence est née à l'étranger : 9 ménages sur 10 sont pauvres contrairement à 6 sur 10 pour ceux dont la personne de référence est française, née à Mayotte.

- **Question 6 :** Quel est le type d'activité des parents pour les élèves suivis ?

Il est essentiel d'examiner cette donnée pour mieux comprendre l'environnement familial dans lequel les élèves grandissent. Le rapport HCFEA[55]met en évidence que "*Mayotte est donc le département le plus pauvre de France*" (2022 : 32) : le seuil de pauvreté locale est estimé à 160 euros par mois et "*en 2017, 42% des habitants de l'île avaient un niveau de vie inférieur à ce seuil de pauvreté locale*".

Nos élèves s'inscrivent dans ce contexte alarmant. Nous avons recueilli les professions de leurs parents à partir des dossiers d'inscription dans l'établissement. Il convient de préciser que le dossier est en français, ce qui est une véritable barrière pour les parents. Ils sont souvent complétés avec l'aide d'un surveillant ou d'une secrétaire lorsque les parents viennent remettre le dossier. Une d'entre elles nous dira d'ailleurs "*quand ils ne comprennent pas ou qu'ils ne savent pas je coche non-renseigné*".

Nous présentons donc les résultats en différenciant les mères ou tutrices, des pères des élèves. Nous avons choisi de proposer d'abord une répartition par type d'activité. La nomenclature de l'Insee, en six professions et catégories socioprofessionnelles, n'est pas adaptée à notre terrain qui comprend des personnes au chômage n'ayant pas travaillé et un nombre important de personnes sans activité.

Voici les données pour les mères ou tutrices des élèves que nous avons suivis.

[55] Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et l'Âge

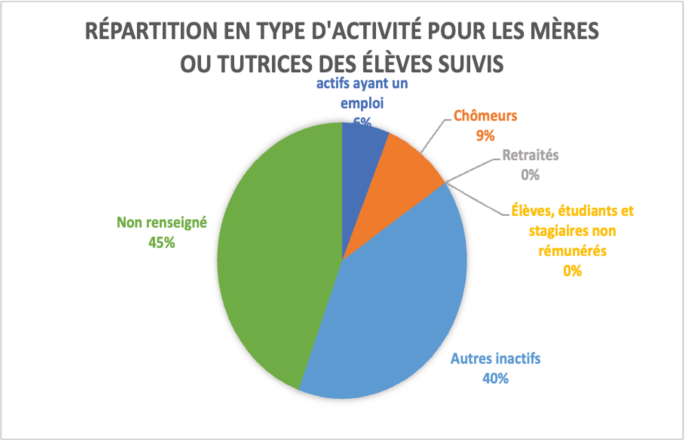


Schéma 11 : Les types d'activités des mères ou tutrices des élèves suivis (97 élèves)

Notre échantillon témoigne de types d'activités précaires : 40 % d'inactifs et 9 % de chômeurs. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que 45 % des personnes n'ayant pas renseigné leur activité se trouvent aussi dans une situation professionnelle difficile voire sans emploi. En effet, les personnes n'ayant pas renseigné leur activité sont majoritairement des individus ayant des difficultés en langue française, ce qui est un frein considérable pour entrer dans une profession. De plus, le travail illégal occupant une place importante dans la société mahoraise, il est possible que ces personnes n'aient pas déclaré leur activité par crainte des conséquences de leur situation. Cela renforce l'idée d'une situation professionnelle précaire et instable. Sur les 97 personnes, 6 sont considérées comme des actifs en emploi, voici comment se répartissent leurs professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) :

- 1 appartient à la PCS "artisan, commerçants et chefs d'entreprise"
- 4 appartiennent à la PCS "employés / employées"
- 1 appartient à la PCS " ouvriers / ouvrières"

La situation est similaire pour les pères de famille. Le paysage professionnel se dessine de manière analogue comme en témoignent les données suivantes :

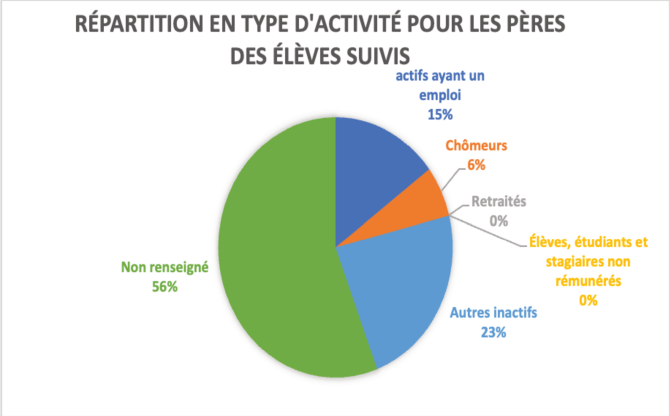


Schéma 12 : Les types d'activités des pères des élèves suivis (95 élèves)

Le nombre d'actifs est marginal : sur les 95 personnes, 14 sont considérées comme actives ayant un emploi. Cela se répartit de la façon suivante :

- 5 appartiennent à la PCS "artisan, commerçants et chefs d'entreprise"
- 1 appartient à la PCS "cadres et professions intellectuelles supérieurs"
- 1 appartient à la PCS "employés / employées"
- 7 appartiennent à la PCS " ouvriers / ouvrières"

Si les pères travaillent légèrement plus que les mères/tutrices, les données présentées confirment un faible taux d'emploi ainsi qu'une possibilité considérable de travail illégal (catégorie non renseignée). Ces contours socioprofessionnels laissent envisager une situation précaire dans laquelle se retrouvent certainement une partie importante des élèves que nous avons suivis. Or, nous ne savons désormais que trop bien l'impact considérable que cela peut avoir sur la scolarité des enfants. Bourdieu (1966 : 325) rappelle que "*un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'Université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier et ses chances sont encore deux fois supérieures à celles d'un fils de cadre moyen*", qu'en est-il des fils et filles des personnes sans activé, au chômage, en situation de travail illégal ou tout simplement sans réelles chances d'entrer sur le marché du travail faute de maîtrise de la langue française ?

Pour enrichir cette réflexion, nous interrogeons à l'aune de nos lectures la scolarisation des parents des élèves de Mayotte.

La scolarisation des parents

Ali Saanda souligne dans sa thèse que "*le fait d'avoir des parents diplômés de l'enseignement supérieur agrandirait les chances de réussite. Le diplôme de la mère aurait plus d'influence sur la réussite que celui du père*" (2019 : 56). Cela peut notamment s'expliquer par le fait que

culturellement l'éducation de l'enfant revient davantage à la mère. Cette variable dans la prise en compte de la réussite ou de l'échec scolaire a suscité notre attention, car nous avons montré précédemment le récent développement de l'école sur le territoire mahorais. Pour avoir une idée du niveau et du nombre de parents diplômés, pouvant potentiellement mieux accompagner leurs enfants dans la culture et vers la réussite scolaire, nous nous sommes appuyés sur l'enquête de l'Insee (2017). Cette dernière souligne que Mayotte est "*la région française avec le moins de diplômés*" :

- 68,5 % de la population est peu ou pas diplômée
- 8,4 % a un CAP ou BEP
- 10,8 % le baccalauréat
- 12,3 % est diplômée de l'enseignement supérieur.

Où se situent les parents de nos élèves ? Ont-ils les compétences, la culture scolaire, pour les accompagner dans leurs apprentissages ?

Nous n'avons pas demandé leur niveau d'étude aux parents des élèves suivis, mais nous pouvons nous livrer à quelques hypothèses. L'Insee (2017) indique que l'âge du premier enfant est en moyenne 25 ans à Mayotte. Ainsi, nos élèves scolarisés en sixième ont entre dix et onze ans, ce qui peut nous laisser supposer que leurs parents sont nés à la fin des années 1980, début des années 90. Ils auraient pu passer le baccalauréat au milieu des années 2000. L'enquête de l'Insee (2004 : 6) nous apporte là encore des données significatives : en 2002, seulement 15 % des jeunes d'une génération ont obtenu le baccalauréat[56]et en 2001 "*l'échec scolaire a conduit un peu plus de 50 % de jeunes sortant du système éducatif de Mayotte à quitter l'école sans aucune qualification*". Le seul point de lumière dans ce sombre tableau est la scolarisation des filles, qui dans les années 2000 rattrapait peu à peu son retard (78 % des filles sont scolarisées en 2002 contre 80 % des garçons). Ces quelques données, certes d'ordre général, peuvent néanmoins nous orienter vers le niveau de scolarisation des parents des élèves que nous avons suivis. Nous pouvons légitimement, au vu des données précédentes, penser qu'une partie importante des parents des élèves suivis n'a pas obtenu le baccalauréat. Cette hypothèse est renforcée par le fait qu'une partie de notre échantillon est constituée de parents originaires des Comores, où la scolarisation est particulièrement lacunaire. Enfin, partant de ce constat, nous interrogeons maintenant les conditions de vie des élèves pour mieux comprendre leur environnement et l'impact que cela peut avoir sur leur scolarité.

[56] contre 62% en métropole.

Un environnement familial propice au travail ?

Dans la section “logement” le rapport du HCFEA (2022 : 17-18) note qu’une partie importante des habitations pouvait être qualifiée d’habitat précaire (40 %). De plus, en 2017 “*60 % des résidences principales et la quasi-totalité des habitations précaires (95 %) ne disposaient pas du confort sanitaire de base*”. Nous avons voulu évaluer le confort de l’habitat des élèves suivis pour voir si leur environnement était propice au travail scolaire.

- **Question 7 :** Les élèves ont-ils de l’eau et de l’électricité à la maison ?

Les élèves que nous avons suivis ont majoritairement accès à l’eau et à l’électricité. Voici comment cela se répartit pour notre panel d’élèves :

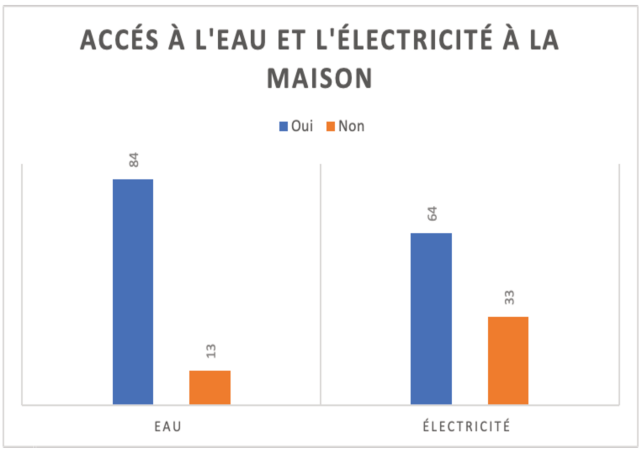


Schéma 13 : Répartition des élèves ayant accès à l’eau et/ou à l’électricité (97 élèves)

Nous pouvons voir que l’eau est plus présente dans les habitats que l’électricité (57 % déclarent avoir de l’eau contre 43 % pour l’électricité).

Mais avoir accès à l’eau et à l’électricité n’est pas forcément un signe d’un habitat décent. En effet, le paysage mahorais est traversé de maisons faites en tôle : 39 % des résidences principales (*op. cit.*). Ces constructions précaires se trouvent notamment dans la zone autour de la capitale où est situé le premier collège que nous avons observé (47 % de logements bâtis en tôle). La zone géographique où est implanté le deuxième établissement en compte 40 % et le troisième établissement 16 %.

Ces premières données sociologiques permettent de mettre en évidence des situations de vie précaire : part de parents actifs faible, recours à l’eau et à l’électricité non généralisé, maisons en tôle… Autant de facteurs qui peuvent être des obstacles pour entrer dans la culture scolaire.

Un bagage culturel doublement désavantagé et une valise linguistique qui pèse lourd.

"*Les professeurs se donnent par hypothèse qu'il existe entre l'enseignant et l'enseigné une communauté de langue et de culture et une complicité préalable dans les valeurs qui ne se rencontrent que lorsque le système scolaire a affaire à ses propres héritiers*" (Bourdieu, 1966 : 339). L'auteur évoque ici le privilège des *héritiers*, comme il les appelle, qui voient dans l'école la valorisation de leur culture. Nous voulons, par cette citation, souligner en quoi la culture mahoraise s'éloigne doublement de la culture valorisée par l'école. La culture mahoraise est une culture de tradition orale qui est tout autant éloignée de la culture métropolitaine que les quelques milles huit mille kilomètres qui séparent Dzaoudzi de Paris. De l'une orale à l'autre écrite, les références, les systèmes de pensée et nos perceptions du monde diffèrent en plusieurs points. Bourdieu (*op. cit.)* affirmait que le lieu de résidence était un élément à associer aux avantages et aux désavantages scolaires. Il soulignait cela pour la région parisienne et les régions provinciales. Si nous pouvons imaginer que l'écart se creuse en fonction de l'éloignement à Paris, les désavantages sont alors nombreux pour la province que représente Mayotte. À la culture métropolitaine, s'ajoute, selon nous, la culture de l'école. Culture d'une culture, celle scolaire vient ajouter une difficulté à l'élève mahorais qui doit entrer à la fois dans la culture métropolitaine et dans la culture scolaire, pour certains simultanément. On peut facilement envisager la difficulté que cela représente.

"*De tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial, sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout aux premières années de la scolarité* (...)" (Bourdieu, 1966 : 329). L'auteur souligne ici l'influence du milieu linguistique dans la scolarité de l'enfant. Comme nous l'avons vu précédemment (chapitre 1, partie 3, et chapitre 2), le bain linguistique dans lequel grandissent les élèves suivis est majoritairement shimaorephone. Pour rappel, 60 % des élèves disent ne parler qu'une langue à la maison et 66 % d'entre eux mentionnent le shimaore. Le français, langue de l'école, est seulement cité par 17 % des élèves comme langue de la maison. On peut donc imaginer que le système de catégorisation, la syntaxe, le vocabulaire, ainsi que tous les autres systèmes véhiculés par la langue et attendus en français par l'école soient plus ou moins bouleversés par la langue et le bain linguistique des élèves. Cela peut fausser les chances en leur défaveur.

3.3. Présentation du contact littéracique des élèves et de leur famille

Notre questionnement porte principalement sur les activités littéraciques en classe. C'est pourquoi nous avons voulu interroger les pratiques littéraciques des élèves hors du cadre scolaire afin d'interroger la culture et la relation à l'écrit véhiculée dans l'espace familial. Pour cela, nous avons les questions suivantes :

- **Question 8 :** Est-ce que tu lis des livres à la maison ?
- **Question 9 :** As-tu déjà vu tes parents lire ?

Lors de l'enquête sur les pratiques culturelles à Mayotte en 2019, l'Insee (2022) affirme que les mahorais lisent plus que les Réunionnais mais moins que les métropolitains. En effet, l'institut avance que 54 % des Mahorais déclarent lire des livres contre 42 % des Réunionnais et 70 % des métropolitains. Cela se confirme pour notre échantillon :

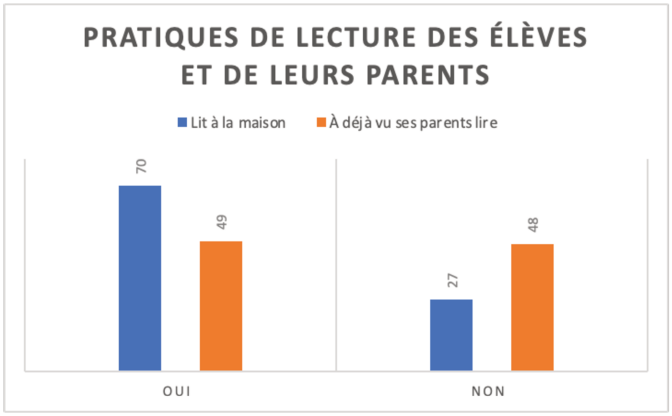


Schéma 14 : Les pratiques de lecture des élèves et de leurs parents (97 élèves)

Nous pouvons remarquer que le rapport à la lecture est plus affirmé chez les élèves que chez leurs parents : 72 % déclarent lire des livres à la maison contre 51 % des parents. Nous supposons que nous pouvons voir ici un changement induit par l'école et son travail autour de la lecture, comme en témoignent les exemples cités spontanément par certains élèves : *le corbeau et le renard*, *le petit chaperon rouge*, *Azad et Laura*, ou les précisions des élèves : des livres "*de l'école*" ou encore "*le livre que tu m'as donné*".

L'enquête de l'Insee (2022) apporte des précisions en ajoutant qu'un Mahorais sur deux lit des écrits religieux. L'islam ayant une place importante dans la société mahoraise, ce chiffre est peu surprenant. Nous rappelons que 79 élèves suivis sur les 97 vont à l'école coranique ce qui laisse supposer que la majorité des familles des élèves de notre panel ont un livre religieux à la maison, très certainement le *Coran*. Les élèves citent cette référence dans les livres lus par leurs

parents, mais peu dans leurs propres références de lecture. À côté de la lecture, nous interrogeons les pratiques liées à l'écriture.

- **Question 10 :** Est-ce que tu as déjà vu tes parents écrire ?
- **Question 11 :** Est-ce que tu écris en dehors de l'école ? Qu'est-ce que tu écris ?

Il existe à ce jour peu de recherches sur la pratique et l'utilisation de l'écriture à Mayotte. Nous pouvons cependant nous appuyer sur la recherche de Liénard (2011) qui étudie une pratique scripturale numérique : le SMS. Sa recherche se conclut en montrant que si Mayotte est une île numériquement enclavée, la pratique du SMS "*connaît un succès comparable à ce que nous constatons dans le reste du monde*" (Liénard, *op. cit.* : 113). Nous avons voulu savoir ce qu'il en était pour nos élèves et leurs parents. Voici les résultats obtenus aux questions précédentes :

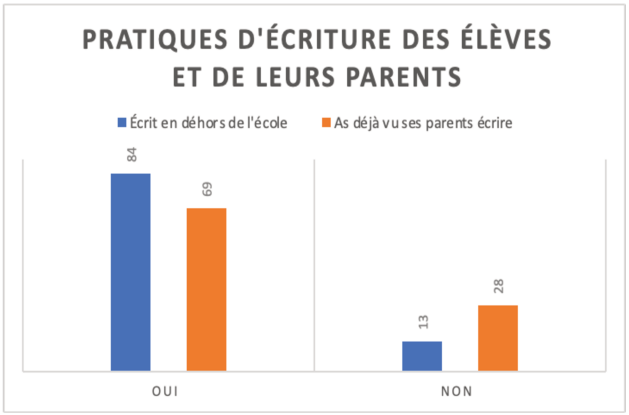


Schéma 15 : Les pratiques d'écriture des élèves et de leurs parents (97 élèves)

Nous remarquons que l'écriture est une pratique plus courante dans les familles que la lecture : 87 % des élèves déclarent écrire en dehors de l'école et 71 % déclarent avoir déjà vu leurs parents ou un de leurs parents écrire. Cela peut notamment s'expliquer par la culture littéraciée que véhicule l'école comme le met en avant le schéma suivant qui présente une typologie des pratiques d'écriture. Un élève a pu donner plusieurs réponses :

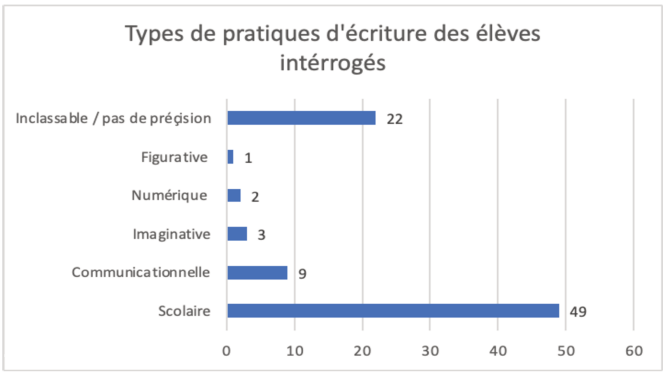


Schéma 16 : Typologie des pratiques d'écriture des élèves (97 élèves)

Nous avons comptabilisé dans les pratiques d'écritures scolaires toutes les références à l'école et aux devoirs : comme "*exercices*", "*faire les syllabes*", "*recopier le cahier*", etc.… Les activités de communication font référence à l'écriture de lettres ou de mots à sa famille et/ou à ses amis.

Pour la pratique imaginative, nous avons compté les élèves qui déclarent écrire des poèmes, même si cela est vrai que l'écriture peut être faite dans un cadre scolaire, mais nous supposons que l'élève aurait pu dire faire ses devoirs ou faire une allusion au cadre scolaire. Quant à la pratique numérique, elle fait référence à l'usage du téléphone et la pratique figurative à l'élève qui à cette question a répondu dessiner.

Enfin, 22 élèves n'ont soit pas répondu en détails à la question soit leur réponse ne peut pas être classée parmi les catégories que nous avons définies. C'est par exemple le cas de l'élève qui répond "*en arabe et en français*".

Ce premier aperçu du contact littéracique des élèves nous montre que les élèves et leurs parents sont davantage en contact avec l'écrit qu'avec la lecture. Les élèves déclarent lire et écrire plus que leurs parents et cela peut s'expliquer par l'influence du système scolaire laïque. Cassagnaud (2007), montre à travers les huit élèves suivis que la lecture est une pratique fréquente chez les jeunes mahorais et tend parfois à se détacher des obligations scolaires.

Ces données d'ordre sociolinguistique nous permettent de mieux comprendre l'environnement familial et linguistique des élèves que nous avons suivis. Toutefois, Goigoux (2016[57]) affirme que l'environnement est un facteur de réussite ou de difficulté scolaire. Il met en avant que le social pèse dans la scolarité d'un élève " *il pèse largement aussi en amont et pendant l'année de CP il continue à peser mais moins d'une certaine manière que ce qui se joue dans le contexte classe*". Le poids de ce qui se passe en classe n'est donc pas négligeable et doit faire l'objet d'une attention particulière. C'est ce que nous nous proposons d'observer à travers le dispositif de recherche mis en place.

[57] https://www.dailymotion.com/video/x3zss9u

4. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons présenté les acteurs de notre terrain de recherche. Ils ont été répartis en deux entités :

- les acteurs des écoles laïques
- les acteurs des écoles coraniques

Nous avons recueilli de la part des premiers acteurs des informations sur les enseignants ainsi que sur les élèves. Nous pouvons dire des enseignants que nous avons un groupe majoritairement francophone (un seul enseignant kibushiphone) avec des enseignants titulaires (un seul enseignant contractuel), ce qui ne représente qu'une réalité du territoire où une "*surreprésentation du nombre de contractuels*" est spécifiée (MEN, 2020 : 17).

En ce qui concerne les élèves de notre échantillon, nous pouvons retenir :

- qu'ils sont tous plurilingues
- qu'une majorité d'entre eux n'utilise pas le français à la maison
- qu'ils utilisent le français principalement à l'école
- qu'ils viennent d'une culture de tradition orale où les activités littéraciées extrascolaires sont peu présentes (en dehors de la religion)
- que la majorité d'entre eux ont des parents avec un emploi et/ou un emploi déclaré

Des seconds, les acteurs des écoles coraniques, nous avons pu recueillir des données sur leur fonctionnement, mais très peu sur les acteurs. Ainsi, nous pouvons retenir que nous avons observé une *madrasa* et non un *shioni*. La *madrasa* est un lieu :

- plurilingue
- littéracié (elle représente parfois le premier contact littéracique pour un élève)
- avec un fonctionnement similaire à celui des écoles laïques

Nous allons à présent expliquer le rôle que chacun des acteurs a tenu dans notre dispositif de recherche.

Chapitre 5 : Le dispositif de recherche : des compétences des élèves vers les pratiques enseignantes

Nous présentons dans cette partie le dispositif de recherche que nous avons prévu, les modifications que nous avons apportées ainsi que l'ancrage théorique sur lequel nous nous sommes appuyée pour justifier la récolte de nos données et leur analyse.

De mars 2021 à juin 2022, nous nous sommes particulièrement appliquée à mettre en place un dispositif de recherche, à négocier sa mise en place sur le terrain et à récolter des données tout en apportant les modifications qui nous semblaient nécessaires. Le schéma ci-dessous résume les étapes clés de notre démarche méthodologique :

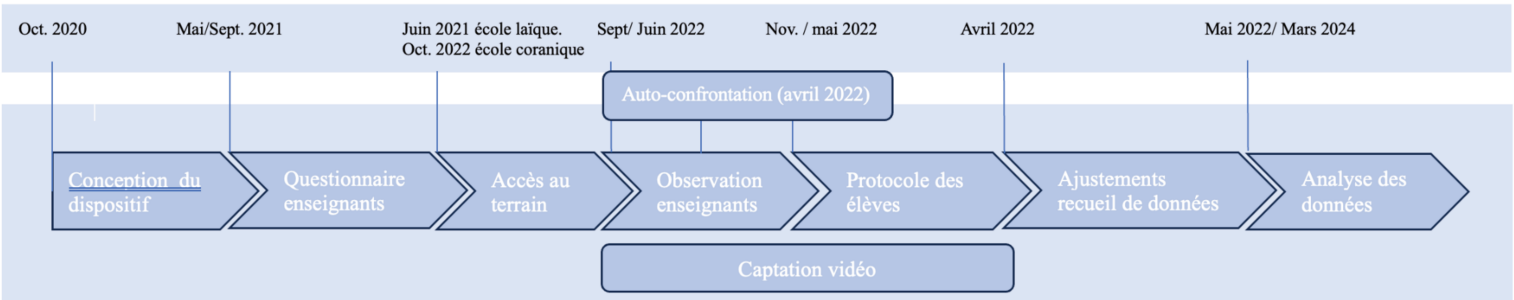


Schéma 17 : Les étapes du protocole de recherche

En mai 2020, nous concevons la première ébauche de notre dispositif de recherche. À la fin de l'année scolaire 2022, nous terminons notre recueil des données. Entretemps, les obstacles et les modifications sont nombreux. Les données rassemblées, nous nous sommes livrée à un travail de sélection afin de constituer un corpus analysable au regard de notre cadre théorique.

1. Ancrage théorique

1.1. Une démarche ethnographique

La démarche ethnographique a pour objectif principal de décrire le fonctionnement des peuples (Gouaïch', 2018), à travers une observation fine et complexe (Côté *et alii*, 2020 : 59). Cette première étape est nécessaire pour comprendre et décrire le terrain sur lequel nous enquêtons afin d'en faire ressortir les problématiques spécifiques : celle de la prise en charge d'élèves plurilingues dans un milieu culturellement et linguistiquement éloigné de celui de la métropole dont il dépend. Nous nous attacherons spécifiquement à décrire la place de la langue française dans un cas de déterritorialisation et de minorisation (Cassagnaud, 2008). La description de notre terrain de recherche permet de soulever les défis didactiques présents sur le territoire.

La démarche ethnographique accorde une place importante à l'observation directe du terrain et à la parole échangée (Gouaïch', *op.cit*. ; Côté *et alii*, *op.cit*.). Cette observation implique des principes de bases (Gouaïch', *op, cit*., Marchive, 2012) que nous avons mis en place :

- L'immersion dans le terrain, le partage du quotidien
- La maîtrise de la langue du groupe étudié
- Rester le temps nécessaire

Pour notre recherche, une partie du terrain nous était familier : celui des écoles laïques. En tant qu'enseignante à Mayotte, l'accès au terrain nous a été facilité. Nous avons pu nous rendre dans cinq classes différentes, en plus de la nôtre (soit six au total), sur trois établissements. Nos observations et la mise en place de notre dispositif de recherche ont eu lieu de fin septembre 2022 à début juin 2023. Cet accès au terrain a pu être facilitant, mais il s'agissait alors de tenir une posture paradoxale : être au plus près "*tout en se dégageant suffisamment pour conserver (une) position d'observateur critique*" (Marchive, 2012/2 : 79).
Nous devons nous rendre étranger à ce que nous connaissons de l'intérieur, grâce à des outils méthodologiques et un cadrage scientifique (Gouaïch', 2018).

De plus, c'est le partage de ce quotidien professionnel qui nous a permis d'accéder à la seconde partie de notre terrain qui nous était plus étrangère : les écoles coraniques. Lors de la description de ces écoles, nous avons vu que dans les *madrasa*, des enseignants des écoles laïques enseignaient aussi dans les écoles coraniques. C'est ce qui nous a permis d'entrer en contact avec ce terrain d'observation. Nous avons pu tous les dimanches après-midi, pendant un mois et demi, assister au cours dans deux groupes différents.

Appliquer la démarche ethnographique dans des contextes scolaires, nous paraît être une ressource nécessaire pour décrire la relation d'enseignement-apprentissage de manière plus objective et distanciée. Elle s'ajoute aux dimensions subjectives des acteurs de cette relation (représentations des élèves et des enseignants) et aux données culturelles et sociales des élèves. Enfin, cette démarche méthodologique nous permet de nous intéresser aux problèmes que les enseignants rencontrent sur le terrain et reconnaissent comme les leurs (Gouaïch, *op. cit*.). Ainsi, nous pensons que notre recherche trouve son utilité dans :

- le questionnement de la place dans langues des élèves dans un contexte où le français est minoritaire

- la comparaison entre les compétences littéraciques des élèves plurilingues, qu'ils soient allophones ou alloglotte
- la comparaison des pratiques enseignantes dans les différentes disciplines du français

L'immersion dans un contexte qui nous est familier a été un avantage pour gagner la confiance des enseignants et faciliter la communication et les échanges. En plus de notre présence régulière dans les classes, les échanges extrascolaires ont enrichi notre réflexion et compréhension du terrain. À cette relation de confiance, "*condition sine qua non de la relation d'enquête*" (Marchive, *op. cit.* : 82), nous avons dû travailler notre intégration dans la classe tant du côté des élèves que des enseignantes afin de poser les "*condition(s) d'une relative authenticité des séances observées*" (Marchive, *op. cit.* : 83). Pour cela, nous avons débuté nos observations avec une grille d'observation, assise au fond de la salle. Puis quand les élèves et les enseignantes se sont habitués à notre présence, environ trois semaines après, nous avons circulé dans la classe et commencé à filmer les séances. Lors des premières observations, les enseignantes nous précisaient leur objectif, modéraient la pertinence de leur choix didactique, comme pour se justifier. Si cela s'est peu à peu amoindri, il en ressort qu'un sentiment de jugement a pu être ressenti. Le terrain de recherche devenant la scène de nos observations, les acteurs peuvent se trouver dans des situations de remise en question *(Ibid.)*.

Nous avons pu à plusieurs reprises observer ce questionnement régulier sur sa pratique ainsi que cette inquiétude du jugement. En effet, les enseignantes nous demandaient régulièrement notre avis à la fin des séances observées. Ces sollicitations nous ont d'abord mise en difficulté, car elles opacifiaient davantage la barrière entre la posture de praticien et celle de chercheur. Pourtant, sans être un "*inspecteur ni un entrepreneur de morale*", nous ne pouvons pas nous défier devant ces questions car elles font partie de ce que le chercheur doit à l'enseignant dans la dynamique d'échange et de confiance qui s'instaure (Marchive, *op. cit.* : 84). Le concept "d*'erreur anthropologique*" *(Ibid.),* nous a aidé à aborder ces situations. Les retours que nous avons pu faire sur les séances observées font donc partie intégrante du dispositif de recherche mis en place et ont parfois permis d'élargir l'horizon d'activités des enseignantes. Nous pouvons pour illustrer cela prendre l'exemple de Mégane.

Le jeudi 8 septembre 2022, l'enseignante mène une séance de vocabulaire autour du matériel scolaire. C'est la langue française qui sert de support pour les apprentissages et dans la relation enseignant-élèves. Or, nous avons pu observer que les langues locales sont utilisées dans la relation élève-élève, même dans l'enceinte de la classe. L'enseignante le remarquant et ne maîtrisant pas elle-même ces langues vont demander aux élèves d'utiliser le français. Elle

reviendra sur ce moment en interrogeant notre position. Nous faisons remarquer que phonétiquement des similitudes existent entre le français et le shimaore, par exemple, (la colle/ *lakoli*). Nous prenons ici le risque de perdre la confiance de l'enseignante, mais cela va susciter chez elle une série de questionnements. Nous verrons d'ailleurs sa pratique évoluer tout au long de nos observations quant à l'utilisation des langues locales au sein de la classe. Au départ interdites, Mégane va réfléchir au fil de l'année à la manière de les intégrer dans ces cours. Nous voyons que ne pas rester sourd aux demandes des acteurs du terrain de recherche peut être un levier du dispositif de recherche que nous mettons en place, car cela peut entraîner des modifications du milieu observé.

Cet exemple montre que si une relation de confiance est plus ou moins préétablie, grâce à la proximité professionnelle, que nous entretenons avec le terrain de recherche, elle a parfois été éprouvée dans le dispositif que nous avons mis en place, notamment à travers un sentiment de jugement. Par effet de miroir, cela nous a conduit à nous aussi nous sentir jugée dans notre position de chercheur / observateur. La question de l'altérité occupe donc une place importante dans la recherche ethnographique et il convient de questionner les effets qu'elle peut avoir sur la recherche elle-même.

Enfin, en ce qui concerne la maîtrise de la langue, il est indéniable que notre maîtrise partielle des langues locales nous freine dans nos analyses. Toutefois, nous rappelons que la langue majoritairement utilisée, en classe, reste le français et que nous nous sommes fait aider pour certaines traductions. De plus, Gouaïch (*op. cit.*) avance que ce problème de la langue est un problème "mal posé" car les difficultés langagières des élèves doivent prendre en compte deux directions : une sociologique (la dimension sociale), et une sociolinguiste : (la dimension linguistique). Ainsi, si une partie de l'aspect linguistique nous échappe, nous prenons en considération les aspects sociologiques et sociolinguistiques pour mieux comprendre la complexité de notre terrain. En effet, il ne s'agit pas seulement de prendre en compte l'élève, mais aussi l'adolescent, en dehors du cadre scolaire. C'est pourquoi il nous semble pertinent de nous attarder sur ces deux pans : afin de pallier un frein possible de notre recherche, mais aussi d'entrer dans une compréhension plus fine des profils d'élèves suivis.

1.2. Une orientation en clinique de l'activité

À côté de la description objective induite lors de la démarche ethnographique, nous proposons une analyse subjective de l'activité enseignante. Pour cela, nous nous appuyons sur le champ de la clinique de l'activité appliquée à la didactique du français (Goigoux 2007, Nonnon et

Goigoux, 2007). Notre objectif ici est de mieux comprendre l'ensemble de l'activité enseignante en lien avec les institutions, les objectifs personnels de l'enseignant et les ressources et contraintes du milieu (Goigoux, 2007). Les trois grands acteurs du domaine éducatif (institution, élève et enseignant) seront ainsi mis en corrélation et questionnés.

Nous pensons que la démarche ethnographique permet de décrire les compétences littéraciques des élèves de collège ainsi que l'activité de l'enseignant. La clinique de l'activité va nous permettre de mettre en évidence le réel de l'activité, c'est-à-dire l'activité au-delà de celle visiblement réalisée, en prenant en compte ce qui a été fait, a été cherché à être faire, aurait aimé être fait, a été abandonné, pourrait être fait. Notre motivation est de "*modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle*" (Goigoux, 2007 : 48) afin de permettre la transmission des savoirs efficients. Nous postulons que la représentation et l'effort de compréhension de l'activité enseignante peut permettre de dégager et de diffuser des manières d'agir efficaces et efficientes pour les enseignants comme pour les élèves.

La méthodologie de la clinique de l'activité s'efforce d'analyser le travail des enseignants en lien avec les autres acteurs du domaine éducatif, le premier étant l'institution. Celle-ci est questionnée dans la relation enseignant-prescription. La prescription renvoie à ce qui est prescrit à l'enseignant pour concevoir et organiser son action. Elle est nécessairement réorganisée et repensée pour être traduite en intention d'action (Clot et Faïta, 2000).
La transposition de la prescription en agir se fait à travers des schèmes professionnels. Les schèmes représentent la forme stable et organisée de l'activité enseignante qui permet de faire face à de nouvelles situations tout en faisant appel à des savoirs-faire. Ils représentent à la fois la routine et l'inventivité de l'enseignant. Ils sont l'appropriation personnelle de savoirs professionnels et sociaux. Ainsi, ils permettent la redéfinition de la prescription en activité à travers la constitution d'un répertoire dans lequel l'enseignant peut se référer. Les schèmes sociaux et partagés du métier donnent naissance à ce qui se nomme le genre professionnel. Le genre professionnel est l'entre-deux entre la pratique individuelle de l'enseignant et son appartement à un groupe, à la mémoire collective du métier. Goigoux (2007 : 59) voit dans le genre professionnel "*un intercalaire social entre le travail prescrit et le travail réel*" : c'est ce qui permet de réorganiser les multiples prescriptions. Il a deux fonctions principales : servir de mémoire du métier et permettre l'adaptation. Il fonctionne comme un répertoire de schèmes socialement construits propres au métier. Le genre professionnel représente la manière dont un enseignant va réorganiser la prescription à travers la mémoire du métier et ses schèmes professionnels.

Enfin, soulignons que l'activité de l'enseignant est un "*avant tout un travail sur autrui*" (Goigoux, 2007 : 50), ce qui sous-entend l'influence réciproque dans la relation enseignant-élève. Outre l'adaptation à la prescription, l'enseignant s'adapte à l'élève. Les langues, les compétences de ce dernier sont des éléments indispensables à prendre en compte dans l'activité enseignante. Ce dernier se trouve donc à faire des compromis pour prendre en compte les deux autres acteurs de la relation éducative (l'institution et l'élève). En tant que chercheur, nous pouvons analyser ces compromis grâce à deux sources d'information : la séquence didactique réalisée (que nous observons dans la démarche ethnographique) et le discours sur cette dernière (possible grâce à la clinique de l'activité).

En plus de la simple observation, la clinique de l'activité nous permet d'avoir accès aux choix et à la complexité de l'activité enseignante. Ces choix peuvent aller dans d'autres directions que favoriser l'apprentissage des élèves, comme préserver la motivation des élèves, instaurer un climat serein ou valoriser l'identité plurilingue des élèves. Les enseignants peuvent être à la recherche d'un équilibre entre la "*logique des savoirs enseignés*" et "*la logique de la conduite de classe*" (Goigoux, *op. cit.* : 51). Cette logique peut différer selon l'enseignement du français. Nous pouvons nous demander si les enseignants de français, d'UPE2A ou des dispositifs PLPS partagent le même genre professionnel et comment chacun s'adapte à la prescription et au milieu. Comment parviennent-ils à mettre en place un équilibre entre les savoirs enseignés et la conduite de classe ?

1.3. Une approche comparative

L'approche comparative est décrite dans le champ de l'éducation comme une manière de penser à partir des "similitudes" et des "différences" (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002 ; Groux, 2009). L'acte comparatif est important dans notre recherche, car outre l'observation et l'analyse du réel de l'activité, il va nous permettre de faire émerger des spécificités et des similitudes du genre professionnel selon l'enseignement du français. Nous pouvons appliquer cette démarche comparative sur deux points de notre recherche :

- la comparaison entre les compétences des élèves allophones et celles des élèves alloglottes ainsi que leur prise en charge
- la comparaison de l'activité enseignante selon les différents enseignements du français : FLM, FLE ou FLS

Si la première comparaison, davantage d'ordre épistémologique, est un moyen de décrire notre terrain de recherche et mettant en avant les différents profils plurilingues des élèves, elle devient

dans le second cas un outil pour la formation et la mise en place d'une didactique plurilingue contextualisée. Questionner et analyser les différentes didactiques du français à Mayotte et leur mise en pratique sur le terrain permet d'expliciter ce qui relève du spécifique ou du général à chacune des didactiques du français. Cela peut notamment permettre de donner des ressources contextualisées pour la classe de français ordinaire, mais aussi d'apporter des ressources didactiques pour les dispositifs PLPS où le français répond à la logique du FLS, souvent perçu comme entre-deux entre le FLM et le FLE.

Dans un second temps, partant du principe que "*le didactique est, comme le politique ou le religieux, un fait social total*" (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002 : 13), il convient d'interroger la culture, le milieu dans lequel le didactique s'ancre. Ainsi, la question de la culture et la comparaison des cultures nous paraît nécessaire pour notre recherche où les acteurs éducatifs que rencontrent les élèves sont nombreux. Entre la famille, l'école laïque et les écoles coraniques, l'élève peut être amené à côtoyer diverses cultures à la didactique différente. Pour cela dans une visée épistémologique nous comparons le didactique mis en place dans les écoles laïques et celui des écoles coraniques, particulièrement d'un point de vue langagier pour interroger la gestion du plurilinguisme des élèves selon les systèmes éducatifs.

Notre approche comparative a d'abord une volonté épistémologique, c'est-à-dire de description et de compréhension des systèmes éducatifs mais aussi une visée pragmatique qui est de l'ordre de la formation enseignante. Toutefois, il nous faut "*comparer ce qui est comparable"* (Groux, 2009 : 68), en étant dans une démarche de mise en parallèle et non de hiérarchisation. Pour cela, la prise en compte du contexte est un prérequis incontournable qui vient interroger la validité scientifique de notre recherche. Notre terrain de recherche n'est pas représentatif de l'ensemble des pratiques, il serait vain de le généraliser, sans compter que notre approche place la singularité de l'humain au centre.

Si notre objectif de départ était de comparer les différents profils d'élèves plurilingues ainsi que les différents enseignements du français, nous nous sommes questionné tout au long de la recherche sur *quoi* comparer et *comment*. Ces questions nous ont guidé tout au long de notre recherche et il est vrai que la constitution de notre terrain de recherche comprend des classes dont les compétences littéraciques des élèves sont relativement faibles. Un échantillon plus grand avec des classes au profil plus diversifié aurait sans doute permis de complexifier nos analyses. De plus, élargir notre terrain à des disciplines non linguistiques aurait apporté une valeur supplémentaire à notre approche comparative.

En dehors de cette limite, le modèle de comparaison que nous mettons en place s'apparente à un système circulaire (Gouaïch, 2018 : 168) qui a pour objectif de comparer les compétences littéraciques des élèves plurilingues ainsi que les pratiques enseignantes des différentes didactiques du français dans une perspective d'apports réciproques. La comparaison des divers systèmes scolaires doit permettre d'allier l'aspect culturel et social dans une dynamique d'ouverture plurilingue.

2. Conceptualisation et présentation du dispositif de recherche

La recherche porte sur les compétences littéraciques des élèves scolarisés à Mayotte et les pratiques enseignantes en classe de français (FLM, FLE, et FLS). Pour cela, nous avons mené notre recherche dans trois collèges dans des zones géographiques à majorité linguistique différente. Nous avons suivi des professeurs enseignant le français (cinq enseignantes de lettres, une enseignante d'UPE2A et une enseignante d'anglais enseignant du français en dispositif) ainsi que deux enseignantes en école coranique.

Au début de la recherche, nous voulions mettre en place notre dispositif sur le niveau sixième. Toutefois, certains des élèves de notre échantillon ne sont pas scolarisés sur ce niveau. Cela s'explique par deux raisons :

- La première est inhérente à la classe d'UPE2A qui regroupe des élèves de niveau de classe différents.
- La deuxième est conditionnée par l'accès au terrain. Nous n'avons pas eu d'enseignants volontaires pour participer à la recherche enseignant en dispositif auprès des 6e, ce qui explique que nous avons dû choisir une classe de 5e. En ce qui concerne les observations dans les écoles coraniques, nous avons été orientée vers des groupes ciblés (groupe 1 qui équivaut à des élèves d'âge GS/CP et des élèves de l'âge de 5e/4e pour le groupe 6). En école coranique, l'objectif était double : observer l'entrée et l'apprentissage dans l'écriture arabe (groupe 1) et permettre une comparaison des enseignements avec des élèves d'âges similaires (groupe 6).

L'objectif de ce dispositif est de questionner les influences réciproques entre élèves et enseignants sous l'angle du plurilinguisme. Notre problématique interroge les compétences littéraciques des élèves en lien avec les pratiques enseignantes des enseignants du français. Pour cela, nous avons établi trois hypothèses de recherche que nous essayons de tester lors des diverses étapes de notre dispositif de recherche. Nous présentons notre dispositif à la lumière

de chacune de nos hypothèses en isolant les deux acteurs de notre recherche : les élèves et les enseignants.

2.1. Le volet élève

La partie de notre dispositif questionnant les élèves a pour objectif d'interroger deux de nos hypothèses : une sur les représentations des langues (hypothèse 1) et l'autre sur les langues locales en lien avec les difficultés littéraciques (hypothèse 2). Pour cela, notre étude auprès des élèves s'est déroulée en trois étapes :

- un questionnaire sociolinguistique
- un portrait des langues
- un exercice de fluence et d'écriture

Nous présentons ces étapes de notre dispositif plus en détail. Pour permettre cela, nous avons demandé l'accord écrit des parents et/ou responsables des élèves. Au départ, nous comptions 102 élèves dans notre corpus, mais travaillant avec des êtres humains, les imprévus et les parcours de vie ont fait notre échantillon a été mouvant au fur et à mesure des étapes de notre protocole de recherche. Pour mieux comprendre avec quel échantillon d'élèves nous travaillons, nous proposons le tableau récapitulatif suivant :

Étape du protocole	Questionnaire socioling uistique	Portrait des langues	Explicitation du portrait des langues	Test de fluence (quantitatif)	Test de fluence qualitatif)	Test d'écriture (protocole de recherche)	Écriture en classe
Nombre d'élèves	97	79	68	96	12	56	81 dont 12 analysées

Tableau 11 : Récapitulatif du nombre d'élève suivi pour chaque étape du protocole de recherche

Ces effectifs peuvent paraître faibles mais, notre recherche s'ancre dans une démarche socio didactique (Rispail, 2023) dont l'objectif est de comprendre et décrire un environnement de savoirs et d'enseignement particuliers. Il a pour ambition une étude contextualisée.

Le portrait des langues

Cette étape du dispositif questionne l'hypothèse 1 : les élèves et les enseignants auraient des représentations négatives sur les langues locales ce qui freinerait leur utilisation à des fins didactiques.

Cette étape consiste à ouvrir un espace de parole autour des langues afin d'interroger les représentations et les usages de chacune. Afin que toutes les langues de l'île soient représentées (nous pensons que les langues de l'archipel comorien tendent à être effacées ou jugées

négativement), nous avons essayé de mettre en place un cadre discursif rassurant. Pour cela, nous avons pris exemple sur l'enquête de Bemporad et Vorger (2014 : 125) en lisant un extrait de l'*Analphabète* d'Agota Kristof [58]:

> *Je parle le français depuis plus de trente ans, je l'écris depuis 20 ans, mais je ne le connais toujours pas. Je ne le parle pas sans fautes, et je ne peux l'écrire qu'avec l'aide de dictionnaires fréquemment consultés. C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. Il y a encore une autre raison, et c'est la plus grave : cette langue est en train de tuer ma langue maternelle.* (2004 : 24)

La lecture de cet extrait a servi de déclencheur pour recenser les langues parlées par les élèves. En questionnant les langues parlées par l'auteur, nous avons amené les élèves à questionner leur propre répertoire langagier. Nous avons listé les langues citées par les élèves au tableau.

La deuxième étape est la réalisation du portrait. Nous ne voulions pas que le dessin soit un frein pour les élèves et nous avons conscience de l'importance de pouvoir s'identifier pour mener à bien le portrait (Farmer et Prasad, 2014, Prasad 2014), aussi avons-nous proposé aux élèves une silhouette aux traits masculins ou féminins pour entrer plus rapidement dans l'activité et permettre aux élèves de se concentrer sur les langues à représenter. La consigne était la suivante : représenter chaque langue qui vous entoure avec une couleur. Vous devez ensuite expliquer votre choix. Les élèves avaient environ 45 minutes pour réaliser leur portrait.

Une fois leur portrait réalisé, les élèves ont pu nous les expliquer. Cette étape nous a pris plusieurs séances, environ trois. Ceux ayant terminé leur portrait durant la première séance ont pu l'expliquer devant la classe. Par la suite, nous avons poursuivi de manière individuelle avec les autres. Nous avons filmé cette étape pour pouvoir y revenir et analyser les représentations des langues à travers leur discours et leur production. Lors de cette étape, nos interventions visaient à l'explicitation ou à la reformulation des dires des élèves. Pour faciliter leur prise de parole, les élèves avaient le choix de s'exprimer en français ou dans une des langues de leur choix. Tous ont choisi le français avec quelques recours aux langues locales. L'enseignante ou les autres élèves étaient là pour faciliter la communication. Nous avons ensuite croisé ces données avec celles obtenues lors d'un entretien individuel avec les élèves que nous présentons désormais.

Le questionnaire sociolinguistique

[58] Agota Kristof, *Analphabète*, (2004). Éditions Zoé.

Le questionnaire est de type sociolinguistique, car il interroge les pratiques langagières et littéraciques des élèves. N'ayant pas été testé en amont, nous avons ajouté deux questions au cours de la passation. Nous avons choisi de faire passer ce test lors d'un entretien individuel, car des élèves de notre échantillon ont des difficultés en lecture et en écriture, cela aurait rendu la passation trop difficile et aléatoire, le risque étant qu'ils ne répondent pas ou entourent des réponses au hasard.

Composé de 13 questions, le questionnaire débute par des variables illustratives relatives à l'identité de l'élève (nom, prénom, classe, lieu de naissance), à son environnement familial (situation familiale, confort de l'habitat, type d'activité des parents) et culturel (fréquentation des écoles coraniques, rapport à la lecture et l'écriture en situation extrascolaire). Ces données permettent de questionner la culture et l'environnement familial en lien avec les compétences littéraciques.

Les questions 4,5,6 et 12 sont en lien avec le portrait des langues. Nous avons voulu questionner les pratiques langagières des élèves. Aussi les avons-nous questionnés sur les langues parlées à la maison, à l'école, et en dehors de ces lieux. Dans un souci d'appréhender le plurilinguisme comme un ensemble dynamique et mouvant, nous avons bien mentionné "les langues" et non la langue parlée dans tel endroit ou un lieu particulier. Le but était de permettre d'être exhaustif et de représenter le réel avec l'outil relativement restreint qu'est le questionnaire. Les questions permettant la pluralité et étant ouvertes, nous avons essayé d'offrir un large espace de réponse pour que l'élève puisse répondre de manière exhaustive.

Une limite de notre questionnaire a été de contextualiser les situations de communications : l'école, la maison. Toutefois, notre connaissance du terrain nous a permis de rapidement y remédier lors des entretiens en précisant l'interlocuteur à qui s'adresser l'élève. Ainsi, quand nous posions à l'élève la question 5 : Quelles langues parles-tu à l'école ? Nous demandions "et à tes amis aussi ?", " à tes professeurs aussi ?". Cela a notamment permis d'élargir les réponses.

Les questions 7 à 11 viennent questionner les pratiques et la culture littéraciques des élèves. Elles interrogent leur rapport à l'écrit ainsi que celui de leurs parents ou responsables. Nous pensons que plus un élève évolue dans un environnement où l'écrit est présent (présence de livres à la maison, le fait de voir ses parents lire, etc.), plus il peut développer de meilleures compétences dans ce domaine, ce que nous allons maintenant examiner.

Les compétences littéraciques

L'hypothèse 2 de notre recherche postule que les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et une piste des adaptations des pratiques enseignantes. Pour cela, nous devons d'abord connaître les compétences littéraciées des élèves, dans chacune des langues, pour mieux comprendre l'activité enseignante, c'est pourquoi nous avons conçu deux exercices littéraciques : un exercice de fluence et un exercice d'écriture.

L'exercice de fluence comprend un extrait du livre *Ali, Fatima et le Séragnombé* (CDP[59]Mayotte, 2014). Nous avons envisagé de nous appuyer sur le test Cogniscience, mais il nous a semblé trop complexe pour notre public. Nous avons eu l'occasion de tester le texte "*Monsieur Petit*" lors des évaluations nationales de sixième en tant qu'enseignante et nous avons pu constater que les élèves étaient en difficulté. C'est pourquoi nous avons opté pour un texte plus accessible et plurilingue. L'exercice comporte le même extrait écrit en écriture latine en français, en shimaore et en kibushi. Nous avons aussi ajouté l'extrait traduit en arabe, en écriture arabe.

Dans un premier temps, les élèves ont choisi l'ordre dans lequel lire les extraits. Ils peuvent en lire seulement deux, le français étant obligatoire. Pour les élèves ayant mentionné l'arabe dans leur portrait ou lors de l'entretien, nous leur avons proposé le texte en écriture arabe. À l'exercice de fluence s'ajoutent deux questions de compréhension : une question simple sur les personnages et une autre plus difficile sur l'implicite.

Pour l'exercice d'écriture, les élèves doivent répondre à deux questions sur le texte et poursuivre l'histoire en quelques lignes lors d'un exercice de rédaction. Pour que les élèves se concentrent sur l'activité scripturale, nous avons lu les questions. Nous avons toutefois remarqué que peu d'élèves y répondaient, aussi pour compléter notre récolte de données, nous avons demandé aux enseignantes de nous faire parvenir des productions d'élèves. Cela nous a permis en plus de questionner les compétences des élèves, d'interroger les pratiques enseignantes sur lesquelles nous revenons.

2.2. Le volet enseignant

Notre dispositif interroge le deuxième groupe d'acteurs de notre recherche : les enseignants. Nous avons d'abord voulu interroger leurs représentations des langues, puis leur activité en classe. Nous présentons les différentes étapes de notre dispositif de recherche.

[59] Centre de Documentation Pédagogique, *Ali, Fatima et le Séragnombé* (2014).

Questionner les représentations : passation d'un questionnaire

Notre premier contact avec les enseignants s'est fait par la diffusion d'un questionnaire à l'ensemble des enseignants de l'île, tous niveaux confondus. Cette étape nous permet de dresser un premier constat des représentations des langues et de leur inclusion dans les activités scolaires, mais aussi de sélectionner les enseignants volontaires pour participer à la recherche.

Le questionnaire se compose de 26 questions. Il commence par des questions d'ordre sociolinguistique sur l'enseignant. Ces variables illustratives nous permettent d'obtenir :

- un aperçu de l'expérience professionnelle de l'enseignant qui a un effet notable sur la pratique (Gouaïch, 2018 : 175). Ainsi, des éléments comme le nombre d'années d'expérience au sein de l'éducation nationale, la durée d'enseignement à Mayotte, ou l'obtention d'un CAPES, constituent des données intéressantes pour interroger les représentations, qu'elles soient collectives, individuelles ou professionnelles. Elles permettent également d'analyser la prise en charge des élèves plurilingues en raison de leur statut allophone.
- un aperçu sur la diversité langagière des enseignants. Ces variables mettent en lumière le répertoire langagier des enseignants ainsi que leur langue maternelle. Cela peut constituer une variable déterminante dans la construction des représentations sur les langues de l'île et de l'école.

Ensuite, sont posées des questions à choix multiples qui vont permettre de mettre en lumière les attitudes des enseignants vis-à-vis des langues locales dans le cadre scolaire. Contrairement aux questionnaires de Chnane-Davin, Felix et Roubaud (2011), nous avons opté pour des questions fermées afin d'interroger les représentations et d'encourager l'enseignant à s'investir sans que cela ne constitue une contrainte pour lui. Le questionnaire, diffusé par les IA-IPR[60] et les inspecteurs de circonscription du premier degré, a mis du temps à être transmis. C'est pourquoi nous avons privilégié un outil clair et rapide pour les enseignants. De plus, ces questions étant parmi les premières du questionnaire, nous ne voulions pas décourager les enseignants.

Les questions 8, 10 et 11 interrogent les enseignants sur l'enseignement/l'apprentissage des langues locales. Nous leur demandons d'abord s'ils souhaitent apprendre les langues locales (Q8) pour ensuite élargir cette question aux élèves (Q10) et questionner sur la place de l'école

[60] Inspecteur académique - inspecteur pédagogique régional

dans cet enseignement (Q11). Pour ces questions, les enseignants peuvent répondre à travers une échelle qui témoigne de leur accord ou de leur motivation à travers cinq items décroissants (oui à non avec la possibilité "j*e ne sais pas*").

Les questions 12 à 24 interrogent la place des langues locales dans les pratiques enseignantes. Nous avons demandé aux enseignants les activités dans lesquelles ils avaient recours aux langues locales (Q12), à la culture locale (Q13), à la traduction (Q14) et si cela était efficace (Q15). Nous avons aussi interrogé les enseignants sur l'adaptation de leurs pratiques au contexte (Q16 à 23). La question 24 est une question ouverte sur l'apprentissage plurilingue.

Les deux dernières questions (Q25 et Q26) nous ont permis de sélectionner les enseignants potentiellement volontaires pour notre recherche (Q25) ainsi que leur contact (Q26).
Le questionnaire apparaît ici comme un outil qui permet un premier contact avec les enseignants. Il permet aussi de dresser un premier aperçu des représentations que les enseignants ont des langues locales, notamment lors de leur intégration dans le cadre scolaire. Grâce à cet outil méthodologique, nous avons pu avoir un accès direct au terrain et observer des salles de classe.

Observer les pratiques

Le questionnaire nous a permis de sélectionner cinq enseignantes exerçant dans différentes écoles laïques et enseignant le français (en UPE2A, en dispositif PLPS ou en cours de français), afin de tester notre première hypothèse (les enseignants auraient des représentations négatives des langues locales, ce qui limiterait leur utilisation à des fins didactiques). L'accès au terrain a été négocié avec les chefs d'établissement et l'IA-IPR de lettres.

L'observation des pratiques nous permet d'interroger nos hypothèses 2 (les difficultés littéraciques des élèves influencent les pratiques enseignantes) et 3 (les enseignants traitent le plurilinguisme des élèves comme de la difficulté scolaire). Pour cela, nous avons réalisé plusieurs observations dans six classes : trois dans le cadre du dispositif PLPS, deux en classe ordinaire et une en UPE2A.

Nos premières observations ont été menées à l'aide d'une grille d'évaluation comportant cinq items :

- temps
- organisation
- tâches des élèves

- précision de la tâche/observation
- langues utilisées et/ou présentes

Nous avons ensuite filmé une à deux séances. Nous avons restreint notre corpus à trois enseignantes avec lesquelles nous avons mené une auto-confrontation simple. Pour ces enseignantes, nous sommes retournée dans leur classe afin de filmer une séance. Afin de compléter l'observation de leur activité, nous avons interrogé les enseignantes sur leur propre pratique et leur gestion du plurilinguisme à travers des auto-confrontations simples L'objectif de cette étape de notre dispositif est de dégager des pistes de réflexion pour une didactique du plurilinguisme dans la formation.

Quant aux écoles coraniques, nous avons pu avoir accès au terrain grâce à un enseignant qui nous a introduit dans ce milieu. Le président de l'association dans laquelle nous avons pu intervenir nous a mis en lien avec deux enseignantes. Faute d'autorisation de filmer, nous avons toutefois pu mener des observations en utilisant la même grille que dans les écoles laïques.

Questionner la formation universitaire

Questionner la formation enseignante, notamment sous le prisme de la prise en charge du plurilinguisme, nous paraît un enjeu majeur dans un territoire plurilingue au système scolaire récent. En 2021, un CAPES externe local en lettres est ouvert pour répondre au besoin de l'île. La première promotion de ce CAPES comprend 17 étudiants : 14 étant en MASTER 1 (M1) et 3 étant en Diplôme Universitaire 1 (DU1). C'est à travers la responsable de cette formation que nous avons soumis un questionnaire aux étudiants.

Ce questionnaire se divise en quatre domaines :

- les données sociolinguistiques (3 questions)
- les compétences littéraciques (5 questions)
- l'insécurité linguistique des enseignants (3 questions)
- le plurilinguisme dans la formation universitaire (2 questions)

Le premier domaine interroge les langues des étudiants, alors que le deuxième se centre sur les représentations des compétences littéraciques des élèves, les étudiants étant en stage dans des classes.

Les questions 5 et 6 interrogent les représentations quant aux compétences de lecture et d'écriture des élèves à travers une échelle croissante allant de "insuffisantes" à "excellente" avec la possibilité de choisir "je ne sais pas".

Les questions 7, 8 et 8bis sont semi-ouvertes et se concentrent davantage sur les représentations des langues locales et la pertinence de leur utilisation dans les activités littéraciées en français.

Les deux premières questions du troisième domaine (Q9 et 10) interrogent l'insécurité linguistique des étudiants à l'oral et à l'écrit selon une échelle allant de "insuffisantes" à "excellente" avec la possibilité de choisir "je ne sais pas". La question 11 propose différentes activités dans lesquelles les étudiants ont été ou peuvent être en difficulté comme : comprendre un cours magistral en français, rédiger en français, faire une présentation orale en français ….

Enfin, les questions 12 et 13 interrogent la formation universitaire quant à la sensibilisation à la maîtrise de la langue (Q12) et à la réalité linguistique et culturelle de l'île (Q13). Les étudiants ont la possibilité de répondre à travers une échelle de réponse : non, plutôt non, plutôt oui, oui, je ne sais pas.

Interroger les représentations des étudiants sur les compétences littéraciques des élèves, leurs propres compétences ou les langues permet d'analyser la formation universitaire. L'université est l'institution qui véhicule la prescription de l'activité enseignante. Elle donne des pistes d'adaptation et transmet un genre professionnel qui convient d'analyser.

2.3. Contraintes, limites et pistes d'amélioration

Dès la première année de notre recherche, nous nous sommes confrontées au terrain à travers la passation du questionnaire à destination des enseignants. Nous avons pu constater que notre position de praticien nous a facilité le contact avec les enseignants du second degré. Nous avons diffusé le questionnaire au mois de mai 2022 à travers les IA-IPR de chaque discipline, mais nous avons pu constater un temps de transmission relativement long. Aussi avons-nous relancé les enseignants à la rentrée suivante via les adresses de messagerie académique, sans passer par la voie hiérarchique.

Une première contrainte que nous avons rencontrée est donc celle de l'accès au terrain. À une communication fastidieuse auprès des enseignants du secondaire, s'ajoute celle des enseignants du premier degré, que nous avons pu partiellement joindre.

De plus, nous avons constaté une forte peur du jugement de la part des enseignants et par conséquent la difficulté d'accès aux salles de classe s'est posée. Cela explique notamment que les enseignantes qui nous ont fait confiance étaient des enseignantes qui faisaient partie de

l'équipe pédagogique de notre établissement ou qui avaient une connaissance plus approfondie de notre projet.
Une fois notre terrain délimité et son accès validé, nous avons rencontré des contraintes liées à la situation spécifique de l'île. L'année 2022-2023 a été marquée par de nombreuses grèves (des enseignants ou des transports en commun), des caillassages, des coupures d'eau ou encore par des violences aux abords des établissements, ce qui a conduit ces derniers à fermer temporairement leurs portes ou accueillir un public réduit. Nous avons donc mené des observations dans un contexte particulier avec parfois des classes à demi effectif. Nous avons dû reconduire certaines étapes de notre dispositif de recherche.

Notre dispositif de recherche mis en place, nous avons conscience des limites qu'il comporte. La situation de l'île que nous avons décrite et les contraintes temporelles du temps didactique ont mis à mal notre rigueur méthodologique. Par exemple, lors de l'explicitation du portrait des langues, certains élèves ont pu s'exprimer devant la classe alors que d'autres l'ont fait lors de la passation du questionnaire sociolinguistique. Cela a pu dans un cas réduire les échanges ou au contraire impressionner les élèves s'exprimant devant le groupe classe.
De plus, la silhouette que nous avons trouvée en accès libre de droit sur internet ne permet qu'une identification relative. Nous aurions pu aller plus loin dans le processus d'identification en utilisant les silhouettes des élèves à partir d'une de leur photo (Farmer et Prasad, 2014).

En ce qui concerne le test de fluence et d'écriture, plusieurs pistes d'amélioration sont possibles. Nous avions eu à cœur de choisir un même texte traduit en langues locales, mais après réflexion, comme nous avons comptabilisé le nombre de mots lus et non pas le nombre de mots correctement lu, un support différent pour chacune des langues n'aurait pas été un frein. Au contraire, avoir un texte support identique a peut-être été facilitant lors de la deuxième lecture, même si la langue était différente.

De plus, la transcription du shimaore et du kibushi adoptée dans le texte que nous avons choisi peut être discutée. Ces deux langues font l'objet de tentatives de mise à l'écrit, mais de nombreux désaccords subsistent (Maturafi 2019 : 114). L'auteur met en évidence l'instabilité de la langue shimaoraise à l'écrit avec l'existence d'un "shimaore bantu" et d'un "shimaore francisé". Le texte que nous avons choisi tend plus vers un shimaore francisé qui ne facilite pas toujours la lecture des élèves.

Ajoutons que nous avons proposé un extrait en langue et écriture arabe. Cependant, après plusieurs discussions avec une enseignante d'arabe, celle-ci me faisait part d'une pratique

courante chez les élèves : écrire de l'arabe phonétiquement avec l'alphabet latin. Cela aurait pu enrichir notre réflexion pour orienter les difficultés des élèves autour de la langue ou de l'alphabet choisi, alors que nous nous associons les deux dans notre recherche.
Une autre piste d'amélioration auprès des élèves concerne la partie écriture du test. En effet, les exercices d'écriture proposés lors de la passation sont en lien avec le texte lu. La question 1 en particulier pose problème (Q1 : De quoi ont peur les habitants du village ?). En dehors des difficultés d'écriture, un élève peut se retrouver bloqué s'il n'a pas bien lu ou compris le texte. Les questions 2 et 3 (Q2 : Qui est le Séragnombé ? Q3 : Où vit-il ?) sont aussi en lien avec le texte, mais renvoient à la culture locale ce qui permettait toutefois à l'élève de répondre.
Il en va de même pour l'exercice de rédaction qui demandait d'imaginer la suite du texte. Si l'élève était déjà en difficulté lors de la lecture, les liens que nous avons essayé de faire entre les exercices de lecture et ceux d'écriture sont peu pertinents. Ici, c'est davantage notre posture de praticien qui a pris le dessus. Nous aurions dû nous détacher de la volonté de cohérence pour proposer des exercices isolés qui permettaient davantage d'analyser la compétence souhaitée. Nous avons pu remédier à cela en récoltant des productions d'élèves faites en classe.

Enfin, nous pourrons améliorer notre dispositif de recherche en l'élargissant à davantage de classes de collège. Les classes que nous avons pu observer étant d'un niveau relativement faible, elles ne reflètent que partiellement l'hétérogénéité de l'île.
L'inclusion de classes de primaire et notamment de CP[61]est une piste d'amélioration intéressante pour questionner l'entrée dans les compétences littéraciques des élèves dans une dynamique plurilingue. En effet, croiser les pratiques enseignantes entre les enseignants des français du collège et ceux de primaire peut être une ressource intéressante pour questionner le genre professionnel et trouver des pistes de réflexion didactique.
Toujours dans la volonté de croiser les pratiques à des visées formatives, notre dispositif de recherche peut être amélioré avec la mise en place d'auto-confrontations croisées que nous n'avons pas eu le temps de mettre en place. Amener les enseignants à se voir en action est une ressource intéressante, mais la discussion et l'échange entre pairs autour de pratiques professionnelles sont des moyens d'enrichir les schèmes professionnels personnels et collectifs. Ces retours réflexifs sur la pratique quant à la prise en charge du plurilinguisme des élèves peuvent s'enrichir à travers la confrontation avec des enseignants d'autres disciplines. Nous avons ciblé les enseignants de français, mais inclure des enseignants de disciplines non linguistiques ou des enseignants des écoles coraniques dans ce dispositif peut permettre de croiser les regards et d'apporter des ressources didactiques aux enseignants.

[61] Cours préparatoire.

3. Synthèse

Ce chapitre présente nos réflexions quant à la méthodologie mise en place ainsi que le dispositif de recherche que nous avons pensé. Nous empruntons des outils et des concepts méthodologiques à trois champs disciplinaires : l'ethnographie, la clinique de l'activité appliquée à la didactique du français et l'approche comparative en sciences de l'éducation. L'objectif de ce croisement disciplinaire est aussi empirique que formatif. En partant des représentations et des compétences littéraciques des élèves plurilingues, nous voulons questionner les pratiques enseignantes à partir de leurs représentations des langues, mais aussi de leur activité et du réel de l'activité. C'est en questionnant les rapports d'influence entre deux pôles de la relation didactique - les enseignants et les élèves - que nous cherchons à observer si une didactique du plurilinguisme est mise en place, selon quels objectifs et pour quels enjeux.

Ce dispositif étant élaboré, nous présentons à présent notre recueil de données ainsi que les outils que nous avons utilisés pour les analyser.

Chapitre 6 : Analyse des données : avec quels outils ?

1. Les outils pour analyser les représentations et pratiques langagières (hypothèse 1)

Les outils que nous présentons dans cette partie nous ont servi à vérifier notre hypothèse 1 : Les élèves et les enseignants auraient des représentations négatives sur les langues locales ce qui freinerait leur utilisation à des fins didactiques.
Pour cela, nous avons interrogé les usages langagiers des élèves, les pratiques enseignantes ainsi que les représentations de chacun des acteurs avec deux outils : le questionnaire et le portrait des langues.

1.1 Les questionnaires

Nous avons élaboré un questionnaire sociolinguistique (annexes 1.2 et 1.3) qui vient interroger les pratiques langagières dans le cadre personnel et professionnel de chacun des acteurs. Nous avons différencié au sein des enseignants, les enseignants en poste et ceux en formation afin de pouvoir aussi questionner l'offre de formation proposée sur le territoire.
Pour les élèves, le questionnaire est divisé en deux grandes thématiques : les données sociolinguistiques et les activités littéraciques.
Celui pour les enseignants en poste s'articule autour de trois thématiques : les données sociolinguistiques et professionnelles, les attitudes par rapport aux langues locales dans le contexte scolaire et les pratiques didactiques littéraciées en lien avec la prise en compte du plurilinguisme des élèves.
Quant à celui destiné aux enseignants-stagiaires, il comporte aussi trois thématiques : les données sociolinguistiques, l'insécurité linguistique et le plurilinguisme dans la formation universitaire.

Nous avions deux types de questions : les questions fermées ou à choix et les questions ouvertes. Afin d'analyser les questions ouvertes, nous avons catégorisé les réponses des participants sous des catégories. Par exemple, la question 14 du questionnaire destiné aux enseignants en poste est une question ouverte qui demande aux enseignants comment ils mettent en place une différenciation pédagogique pour les élèves plurilingues (Q14). Nous avons regroupé les réponses autour de thématiques : aménagement de l'activité, aménagement de la classe, recours à l'image, recours à l'oral, recours aux langues locales, différenciation de l'évaluation ou

difficilement classable. Nous avons analysé ces données via Excel ; elles seront présentées au chapitre 7 (partie 2.1).

1.2 Le portrait des langues

La méthode biographique nous paraît un outil d'analyse pertinent pour inviter "*un apprenant à illustrer son plurilinguisme pour favoriser sa réflexion autour des représentations de ses langues* " (Bemporad et Vorger, 2014 : 122). Elle considère l'élève « *comme le lieu d'intersection »* des langues *« mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le sens de celles-ci* » (Molinié, 2006 : 10). Notre rôle en tant que chercheur est d'amener les élèves à construire et à verbaliser leurs représentations des langues à travers un travail d'explicitation et de questionnement (annexes 3). Le portrait est un outil de réflexion, de discussion et de médiation qui permet à l'élève de se mettre à distance et d'expliquer ses représentations ; il nous permet de récolter des donnés verbales à analyser. Comme le souligne Cassagnaud (2007 : 150), "*le regard croisé des représentations constitue un outil descriptif efficace*". Il permet d'interroger et de comprendre ce qui différencie et unit les langues au sein d'un même locuteur.

Nous nous retrouvons avec des productions verbales à analyser et à interpréter (annexes 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6). Pour cela, nous nous inspirons du rapport PLINSCO (Stratilaki-Klein et Nicolas, 2020 : 6) et analysons l'autobiographie langagière des élèves à travers l'intégration du français dans leur répertoire langagier.

Dans un premier temps, nous avons retranscrit les explications des élèves et recensé les différentes langues citées. Pour chacune d'elles nous avons classé les parties du corps correspondantes selon ce que l'élève en disait. Cela nous a ensuite permis par la suite de nous focaliser sur le français, langue cible de l'école, mais aussi langue des apprentissages de l'école. À ces fins, nous avons créé une nouvelle grille d'analyse. À travers cette analyse, nous voulons questionner les représentations et l'inclusion du français dans le répertoire langagier de l'élève en lien avec ses apprentissages. Pour cela, nous différencions trois types de profils d'élèves plurilingues selon leur représentation du français :

- le français comme frontière : nous entendons ici que le français est une langue lointaine, non reconnue et associée à des représentations négatives.
- le français comme contact : le français est intégré dans le répertoire, mais cloisonné à un espace défini. L'élève en a une maîtrise partielle et se positionne dans son discours à travers un "je" passif, c'est-à-dire sujet de verbe ne faisant pas une action directe (ex : entendre, voir), c'est-à-dire en position de récepteur (fonction conative du langage).

- le français comme passage : il est pleinement intégré dans le répertoire de l'élève. La langue française est présente dans les différents espaces linguistiques et associée à des représentations positives. L'élève se pose comme locuteur (fonction expressive du langage).

Les champs de la linguistique et de la psycholinguistique nous aident ici à analyser les transcriptions des discours pour permettre cette catégorisation des élèves en trois groupes selon l'inclusion du français dans son répertoire langagier. Nous avons construit notre grille d'analyse à travers deux éléments : les effets argumentatifs (connecteurs, modalisateurs) et les effets narratifs (description, explicitation), (Stratilaki-Klein et Nicolas, *op. cit*. : 13). Nous pouvons déjà noter que la quasi-totalité des élèves a eu massivement recours à la description. L'explication ne venait souvent que suite à nos sollicitations et les effets argumentatifs ont peu été utilisés. Ces premières données récoltées et analysées, elles sont à questionner en lien avec les compétences littéraciques des élèves.

2. Les outils pour analyser les compétences littéraciques des élèves (hypothèse 2)

Les outils présentés ici permettent d'analyser les compétences littéraciques des élèves et ainsi de mieux comprendre notre hypothèse 2 qui est : les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et des adaptations des pratiques enseignantes. Pour vérifier notre hypothèse, il nous faut dans un premier temps établir que les élèves rencontrent des difficultés littéraciques et que les langues locales peuvent les expliquer. Pour cela, nous analyserons deux types d'activités : la fluence et l'écriture.

2.1. Analyser la fluence

Nous débutons l'analyse des compétences littéraciques à partir du "*savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu* (...)" (Cuq, dir., 2003 : 157). Pour cela, nous analysons l'activité de fluence présentée dans le chapitre 5. (Partie 2.1.) Nous avons analysé cet exercice de manière quantitative et qualitative (annexes 4.1,4.2).

Évaluer la fluence de manière quantitative

Nous avons recueilli 96[62]productions d'élèves sur cette étape de notre recherche. Au départ, nous voulions comptabiliser le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM), mais les spécificités inhérentes à chacune des langues (langues agglutinantes pour le shimaore et dérivationnelle pour le français par exemple), nous ont conduite à mettre en place un comptage en nombre de mots lus (Armagnague et alii, 2018).

Le nombre de mots lus comptabilisé pour chacune des langues, nous avons pu calculer, sur Excel, les quartiles afin de déterminer quatre groupes d'élèves :

- le premier quartile représente les élèves qui lisent entre 0 et 10 mots
- le deuxième quartile représente les élèves qui lisent entre 11 et 24 mots
- le troisième quartile représente les élèves qui lisent entre 25 et 44 mots
- Le quatrième quartile représente les élèves qui lisent de 45 à 127 mots

Ces groupes vont nous permettre de comparer s'il y a des écarts notables dans la fluence selon la langue ou l'alphabet choisi. Nous retenons un écart de 10 mots comme étant significatif. Ce chiffre n'est pas dû au hasard, il représente le score maximal de mots lus pour les élèves du premier quartile. Ces analyses nous permettront de suggérer des hypothèses quant aux difficultés possiblement rencontrées par les élèves :

- difficultés de décodage toutes langues confondues
- difficultés de maîtrise d'un alphabet
- difficultés liées au peu de fréquentation de la langue écrite
- difficultés liées à la maîtrise de la langue de scolarisation (français)

L'identification des difficultés permettrait de voir si les élèves développent des stratégies de lecture différentes selon les langues, c'est ce que nous allons détailler avec l'analyse de la fluence de manière qualitative.

Évaluer la fluence de manière qualitative

Nous cherchons à comparer les stratégies de lecture qu'utilisent les élèves d'une langue à l'autre. Nous voulons observer si les lectures en langue locale ou en alphabet arabe peuvent être des ressources didactiques pour entrer dans la lecture en français. Nous voulons aussi mettre en avant des pistes de réflexion sur l'origine des difficultés de lecture. Viennent-elles d'une maîtrise lacunaire du code écrit ? D'un manque de vocabulaire et de représentation mentale du

[62] Nous avons gardé les élèves ayant refusé de lire, en leur attribuant un score de fluence égale à zéro car certains ont accepté de lire dans une langue et refuser dans une autre.

lexique ? D'une maîtrise partielle de la relation phonème/graphème (conscience phonémique) en français ?

Pour élaborer notre grille d'analyse, nous avons défini des critères parmi les différentes stratégies de lecture[63]. L'analyse des erreurs de l'élève permet de supposer la mise en place de stratégies. Nous avons retenu les stratégies suivantes :

- L'élève mentionne ne pas savoir ou ne pas comprendre un mot ou continue sa lecture malgré un mot erroné : stratégie relativement fréquente chez les "moyens bons lecteurs" (De Serres, 1998 : 41).
- Les reprises / la relecture d'un mot et / ou le temps de silence, sont des stratégies qui illustrent le manque fluidité caractéristique des élèves en difficultés de lecture (Mendonça Dias, 2020 : 190)
- Le tâtonnement phonologique est un révélateur du lexique mental (Rafoni, 2007 : 164). Le tâtonnement phonologique active des représentations mentales qui font sens avec la forme sonore qui est lue. Nous émettons l'hypothèse que les élèves ont davantage recours à cette stratégie et qu'elle fonctionne davantage en langue locale, car il dispose d'un répertoire plus complet et complexe dans leur langue maternelle.
- Sauter des mots ou des phrases (Mendonça Dias, 2020 : 190) peut être une stratégie pour des élèves dyslexiques ou ayant des difficultés de lecture, peut-être en raison du mouvement des yeux, ou tout simplement peu familier à fréquenter des textes.

Les stratégies que nous avons retenues sont davantage utilisées par un public en difficulté de lecture, car elles tiennent compte du décodage ou de l'automatisation de la lecture et peu de la compréhension. C'est pourquoi, nous avons ajouté la prosodie qui permet d'attester de la bonne compréhension d'un texte, car elle en est une "*interprétation orale*" (Godde, Bosse et Bailly, 2021 : 20). Pour analyser la prosodie nous nous appuyons sur deux facteurs en particulier :

- Le phrasé : "*est intimement lié à la syntaxe du texte et à sa ponctuation*" (Godde, Bosse et Bailly, *op. cit.* : 23). Il peut se définir comme un découpage syntaxique signifiant. Ce découpage se perçoit à travers le placement des pauses syntaxiques ou l'allongement de certaines syllabes.
- L'expressivité : correspond à "*donner vie au texte*"(*Ibid*.). L'expressivité est une lecture plus subtile du texte, car elle ne tient pas seulement compte de la syntaxe, mais aussi du sens du texte. Elle est en partie liée avec l'intonation qui "*désigne les variations mélodiques de la voix*" (Godde, Bosse et Bailly, *op. cit.* : 23).

[63] Nous entendons par stratégie de lecture la mise en œuvre spécifique d'un individu sans le but d'atteindre un objectif de manière performante. Les stratégies de lecture se rapprochent des mécanismes de pensée, des habiletés, mais elles sont des opérations plus ou moins choisies par la personne. Leur autonomisation les rend inconscientes au sujet (De Serres, 1998 : 36).

Ces concepts nous permettent d'ajouter à l'analyse quantitative, une analyse plus fine qui a pour but de mettre en avant des stratégies de lecture des différents profils d'élèves. Nous souhaitons, par ailleurs, croiser ces résultats avec la représentation que les élèves disent avoir du français dans leur répertoire langagier (chapitre 7, partie 1) afin de voir si la place de ce dernier est déterminante dans la pratique de la fluence.

2.2. Analyser l'écriture

Les difficultés en écriture sont un réel défi pour l'académie de Mayotte. Les résultats aux évaluations nationales mettent en évidence un public en difficulté dès le CP (MEN, 2022 : 4-5) où :

- 51 % des élèves ont une maîtrise satisfaisante pour la compétence "écrire des syllabes simples" contre 79,33 % au niveau REP national
- 47 % ont une maîtrise satisfaisante pour la compétence "écrire des mots dictés" contre 69,21 % au niveau REP national

Ces difficultés se retrouvent dans les résultats des évaluations nationales de sixième :

RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES – EVALUATIONS 6ème FRANÇAIS				
Maîtrise satisfaisante				
items	MAYOTTE		NATIONAL	
	2020	2021	2020	2021
Maitrise des connaissances et des compétences en français	27,7%	34,55%	75%	76,5%

Tableau 12 : Résultats des évaluations nationales de 6ème (MEN, 2022 : 4-5)

Nous avons décrit, dans la présentation de notre dispositif de recherche (chapitre 5), les exercices d'écriture que nous avons proposés et les difficultés que nous avons rencontrées à récolter des données, car peu d'élèves y ont répondu. Cependant, nous les avons étudiés à travers une grille d'analyse qui comprend :

- le statut langagier de l'élève : allophone ou alloglotte
- le type d'écrit : copié ou inventé
- la stratégie utilisée : visuelles (spatiales ou sémiotiques), phonographiques ou orthographiques (Fijalkow, 1994, 2009 ; Ferreiro, 2000 ; Noyer-Martin, 2008)
- l'influence des langues locales : morphologique (substitution ou harmonisation vocalique), grammaticale (mécoupure, absence d'article, confusion du genre et inversion adjectif/nom) et lexicale (présence d'un lexème local), (Maturafi, 2019 ; Dureysseix, 2022)

- l'influence de la langue arabe : sens d'écriture et prédominance des consonnes (Noyau, 2019).

Cela nous a permis, dans un premier temps, de faire ressortir les stratégies les plus utilisées par les élèves et d'interroger les contacts entre les langues à l'écrit. Nous avons ajouté une grille permettant d'évaluer la lisibilité de la phrase (Mendonça Dias, 2012 : 315) à partir des erreurs que nous avons observées afin de détailler les productions des élèves. Nous avons utilisé cette même grille pour analyser les productions des élèves réalisées en classe en les ajustant selon le type d'écrit proposé par les enseignants : inventé ou copié (annexes 5.4 ; 5.5). Le recueil des productions d'élèves faites en classe et proposées par les enseignants nous permet d'analyser les compétences littéraciques des élèves, mais aussi de questionner les pratiques enseignantes.

3. Les outils pour analyser l'activité enseignante (hypothèses 2 et 3)

Les outils présentés dans cette partie permettent de vérifier la suite de notre hypothèse 2 (les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et d'adaptation des pratiques enseignantes) et l'hypothèse 3 : les enseignants traitent le plurilinguisme des élèves comme de la difficulté scolaire. Pour cela, notre dispositif de recherche prévoit trois recueils de données : le questionnaire, les observations et les dires des enseignants à travers l'auto-confrontation.

3.1. L'observation

Les pratiques enseignantes ont d'abord été interrogées à l'aide d'un questionnaire (chapitre 6. 1.1) que nous avons présenté. Ce questionnaire nous a aussi permis de sélectionner cinq enseignants en école laïque, en plus de nous, pour mener des observations dans les classes.

Nos observations, dans ces écoles, se sont déroulées en deux voire trois temps pour certaines enseignantes :

- premier temps : observation avec grille d'observation (5 enseignantes) - deux heures par classe
- deuxième temps : observation avec enregistrement vidéo (5 enseignantes) - deux films par classe
- troisième temps : observation avec enregistrement vidéo après auto-confrontation (3 enseignantes) - un film par classe

Nous nous retrouvons avec neuf grilles[64]d'observations (annexes 2.2, 2.3) en école laïque auxquelles s'ajoutent les six menées en école coranique (trois par enseignantes, annexes 2.3.1, 2.3.2) et 15 films auxquels s'ajoutent deux films de notre classe. Au total, cela correspond à environ dix-sept heures de classe enregistrées, chaque séance durant environ 55 minutes.

Nous présentons d'abord la grille d'observation que nous avons utilisée lors de nos premières observations. Cette grille a pour objectif de mettre en avant la tâche des élèves, la modalité de mise en action et les langues utilisées/présentes en classe. À ce stade de notre recherche, nous ne savions pas encore spécifiquement ce que nous voulions observer, aussi, nous nous sommes principalement intéressée aux langues parlées, avec quel interlocuteur, dans quelle situation et aux activités proposées par les enseignants.

Nous avons élaboré notre grille à partir des points communs supposés qu'il pouvait y avoir entre les différents enseignements du français et les enseignements proposés dans les écoles coraniques. En effet, nous avons pu observer qu'au-delà des spécificités spécifiques des disciplines, une structure commune se dessine en trois temps : un temps de rappel, un temps de découverte, et un temps de réinvestissement (Davin-Chnane, Félix, Roubaud, 2011 : 85). Pour analyser les séances observées, nous avons focalisé notre attention sur : l'enseignant et les choix didactiques, les élèves et les tâches demandées, ainsi que les langues en présence et leurs usages. Ces premières observations nous ont servi de supports afin de cibler ce que nous voulions aborder par la suite lors des auto-confrontations.

À titre d'exemple, nous présentons l'une de ces grilles d'observation. Il s'agit d'une séance de lexique de début d'année (8 septembre 2021 de 7 h à 8 h) en classe ordinaire. C'est une classe de niveau où les élèves ont été diagnostiqués en difficulté de lecture. La séance dure 55 minutes. L'objectif de l'enseignante est la compréhension des consignes ; pour cela, elle débute avec une séance sur le vocabulaire du matériel scolaire.

[64] Nous avons seulement une grille pour Juliette (dispositif).

Temps	Organisation	Tâches des élèves	Précision tâche / observation	Langues utilisées / présentes
7min		Installation des élèves	Préparation du matériel : sortir les cahiers à la bonne page (cahier divisé en deux : lecture (co-intervention) et cours) Écrire la date : l'épeler à l'oral + écrire dans son cahier Remarque 1 : l'enseignante vérifie les cahiers (+ vérification du bon emploi du temps pour 3 élèves ULIS) Remarque 2 : Beaucoup de consignes données relatives à l'organisation. Temps assez conséquent avant la mise en activité.	L'enseignante parle en français aux élèves. Ils lui répondent en français. Remarque : les élèves parlent en shimaore entre eux pour s'expliquer des choses (carnet de correspondance)
6min	Oral - collectif	Nommer le matériel scolaire	Nommer le matériel scolaire à partir d'un imagier projeté au tableau. Remarque : 1er étape pas tout à fait terminée : vérifie encore les cahiers.	Français (dans les 2 sens) Élève : chuchotements en shimaore pour trouver la bonne partie du cahier
15min	Collectif oral	Épeler des mots	Épeler les mots - pas de support tout se fait au tableau. C'est l'enseignante qui écrit. Remarque 1 : insiste sur la présence de l'article en français pour désigner un objet. Travail sur le féminin/masculin Observation 1 : quelques difficultés rencontrées (lettres muettes, le son (o), le -x du pluriel et différence entre (s) et (z) mais ne font pas l'objet d'un temps d'arrêt spécifique. Observation 2 : en profite pour faire un point sur le pluriel	De l'enseignant aux élèves et des élèves vers enseignant : Français Remarque 1 : des mots en shimaore quand un élève s'est trompé (Ewa) et comprend son erreur seul. Remarque 2 : Élèves parlent entre eux en shimaore dans leur îlot
2 min	Collectif Oral	Lire les mots	Lire les mots écrits sous les images. • une lecture où un élève est interrogé • Seconde lecture toute la classe ensemble	Français
10min	Individuel - écrit	Écriture des mots	Recopier les mots sous la bonne image (recopier le tableau) Observation : certains élèves relisent les mots avant d'écrire	Les élèves se demandent de la colle en shimaore / d'autres en français (merci) Lecture des mots en français de manière autonome et spontanée pour certains élèves *À noter :* beaucoup de mots du lexique de l'école sont empruntés au français ou « francisés »
12min	Écrit / individuel	Colorier le matériel scolaire	Colorier de la bonne couleur le matériel scolaire (ex : La trousse en rouge). • Lecture de la consigne par un élève et explicitation à la classe entière. • Lecture individuelle (de nombreux élèves lisent à haute voix) Observation : L'enseignante demande de lire « dans la tête »	Les élèves lisent en français le support Parlent entre eux en shimaore (demandent d'explication/matériel) Observation : prof entend et reprend une élève sur le fait qu'elle parle en shimaore en classe. Demande d'arrêter car ne comprend pas.
9min	Collectif - oral	Corriger le travail effectué	Corriger l'exercice en lisant la phrase puis venir montrer au tableau l'image avec le crayon de couleur correspondant. Observation : beaucoup d'élèves volontaires Remarque : Lors de la première activité (nommer le matériel), les articles indéfinis étaient utilisés mais sur ce deuxième support les articles définis sont utilisés. L'enseignante, essaie lors de la correction, de changer la par une mais les élèves donnent des réponses hasardeuses « le », « un », « la » …	Français Observation : quand un élève se trompe : parlent entre eux en shimaore
2min		Rangement des affaires		Élèves parlent en shimaore • Dit de ramener les crayons de couleurs à la prof • Demande qqch dans l'emploi du temps

Tableau 13 : Grille d'observation, séance de lexique en CLO (Mégane)

Nous pouvons observer que la séance se construit en trois temps : le rituel de début de séance (la date, rappel de la séance précédente, organisation du cahier, correspondance phonème/graphème), la nouvelle leçon (le vocabulaire scolaire) et un réinvestissement écrit (activité individuelle).

Durant cette séance, nous pouvons voir la place prépondérante de l'oral et des images : 23 minutes sont passées à nommer et lire le matériel et les deux exercices sont imagés et les consignes sont accompagnées de pictogrammes.

Cette séance met en avant la préoccupation de l'enseignante de prendre en compte les difficultés des élèves et de mettre en place un vocabulaire commun nécessaire à la compréhension des consignes. Cependant, durant la leçon, l'enseignante semble se fixer d'autres objectifs comme les différentes graphies d'un son, les lettres muettes, le genre ou le pluriel des mots. Nous pouvons observer que l'ajout de ces nouveaux objectifs, notamment le genre et le nombre des mots, semblent poser problème aux élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que la langue shimaoraise n'a pas recours aux articles et fonctionne par catégories nominales. Ainsi, les propositions des élèves sont hasardeuses : ils sont capables de les nommer, mais pas de les utiliser. Cela renvoie à ce que nous pourrions nommer l'illusion de l'oral. Beaucoup d'élèves bernent sur leurs réelles capacités à s'exprimer correctement à l'oral, car le discours étant très souvent co-construit et contextualisé, l'acte de parole se réalise sans être réellement exprimé.

Nous pouvons observer dans cette séance l'adaptation des contenus disciplinaires pour répondre aux besoins des élèves. Cette adaptation se fait à travers le contenu, mais aussi à travers les modalités d'enseignement (place importante de l'oral) et les supports (imagiers).

Quant au plurilinguisme des élèves, il est peu sollicité malgré sa présence en classe. Toutefois, cette présence est contrôlée voire sanctionnée (l'enseignante demande à une élève de ne pas utiliser le shimaore).

Le recours aux langues des élèves aurait pu être une ressource pour comprendre le fonctionnement de la langue française (utilisation des déterminants) ou de comparaison des langues, les mots de l'école en shimaore étant phonétiquement proche du français (l'école/*likoli* ; gomme/*gomu* ; cahier/*kaye* ; crayon/*kireyo* ; compas/*kompa* ; colle/*lakoli* ; sac/*saki* ; stylo/*stilio*). Par exemple, "la colle" aurait pu servir de support de réflexion pour illustrer la présence du déterminant et aider les élèves à retenir que le mot colle est féminin en français. La comparaison des langues aurait aussi servi de base de réflexion pour appréhender les différents graphèmes d'un même son.

Nous avons pu observer que plusieurs langues sont présentes dans la classe, mais elles ont des statuts et des valeurs différents, créant une situation de diglossie. Le français est la langue des échanges avec l'enseignante, la langue des savoirs et de l'institutionnalisation alors que les langues locales sont relayées aux bavardages des élèves, bavardages participant souvent à la compréhension de la consigne ou à la construction du savoir.

Ces grilles d'observation nous ont permis d'établir une seconde grille d'analyse des séances filmées plus précise (annexes 6.1). Elle a pour objectif d'observer les activités littéraciques. Elle interroge les acteurs, le recours à la plurisémioticité, les erreurs et stratégies des élèves, ainsi que les interventions de l'enseignant.

La plurisémioticité se réfère à la diversité des supports et des moyens mobilisés (Azaoui et Blanc, 2021) comme l'image, le numérique, l'audiovisuelle…. Suite aux réponses des enseignants, nous avons retenu cinq ressources multimodales : le texte, l'image, l'audio, la diversité de la mise en page et/ou des supports et la mobilisation de plusieurs langues.

Quant à l'intervention de l'enseignant, nous avons identifié deux critères :

- Geste professionnel : "*signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre.*" (Morel *et alii*, 2015 : 66).
- Attitude : "*tendance relativement stable d'une personne. Elle peut être vue comme un système permanent d'évaluations positives ou négatives*" dans la relation maître-élève (Potvin et Rousseau, 1993 : 134).

Nous revenons sur les interventions des enseignants lors d'un temps d'explicitation, à travers les auto-confrontations. Elles permettent aux enseignantes d'expliquer leur activité, leurs gestes et attitudes (Bucheton et Soulé, 2009), leur gestion et intégration du plurilinguisme (Auger, 2020) mais aussi de faire entendre leurs émotions et ressentis.

3.2. L'auto-confrontation : un retour réflexif sur sa pratique

« *Observé dans son travail, il s'observe en travaillant* » (Clot et Leplat, 2005 : 303).

Les observations que nous avons menées présentent une limite majeure : elles ne nous donnent accès qu'à ce qui est observable. Or, un de nos objectifs étant de fournir des pistes de réflexion à la formation enseignante, il nous fallait questionner l'entièreté de l'activité. En effet, "*l'activité réalisée par un professionnel n'a pas le monopole du réel de l'activité*" (Bonnemain, 2019 : 2).

Pour cela, le champ de la clinique de l'activité nous donne accès à la "*pensée pédagogique*" Cicurel et Aguilar (2014 : 7) notamment grâce à un outil : l'auto-confrontation.
Partant du principe que « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotsky, 2003 : 16), il nous fallait avoir accès et questionner ces possibilités. Pour cela, nous avons retenu quatre enseignantes afin de les confronter à leur activité observable. Seules les enseignantes des écoles laïques ont été retenues, car nous n'avons pas pu filmer celles des écoles coraniques. Afin de représenter les différents enseignements du français, nous avons choisi :

- une enseignante d'UPE2A
- une enseignante de dispositif PLPS
- deux enseignantes de classe ordinaire (nous avons retenu deux enseignantes, car l'une est francophone et l'autre kibushophone, nous pensons que les différences linguistiques peuvent entraîner des différences dans les pratiques professionnelles).

Nous avons présenté à chacune des enseignantes une vidéo de 15 minutes pour chacune des séances observées (sauf pour l'enseignante d'UPE2A, où une seule vidéo a pu être visionnée). Nous avons mené quatre confrontations simples allant de 56 minutes à 1 h 50. Pour mener à bien ces échanges, nous nous sommes appuyée sur la grille proposée par le groupe DILTEC-IDAP (2014). Lors de ces échanges, nous nous sommes concentrée sur 4 grandes thématiques :

- les compétences littéraciques des élèves
- les gestes professionnels
- la plurisémioticité
- le plurilinguisme/pluriculturalisme

La grille présentée en annexe 6.1 nous a permis de classer les dires de chacune des enseignantes afin de faire ressortir leurs intentions et leurs affects (Bonnemain, 2019) quant à la prise en charge des élèves plurilingues et de ceux en difficulté.

4. Synthèse

Dans cette partie, nous nous sommes attachée à présenter les outils que nous avons utilisés pour récolter et analyser nos données.

Notre hypothèse 1 (Les élèves et les enseignants auraient des représentations négatives sur les langues locales, ce qui freinerait leur utilisation à des fins didactiques) est analysée à partir de questionnaires (élèves, enseignants en poste et enseignants-stagiaires) et d'un portrait des

langues qui nous permet d'interroger l'inclusion de la langue française dans le répertoire langagier des élèves. Nous avons retenu trois formes d'inclusion :

- non incluse : français comme frontière
- partiellement incluse : français comme contact
- totalement incluse : français comme passage

L'hypothèse 2 (les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et des adaptations des pratiques enseignantes) nécessite, dans un premier temps, de dresser un paysage des compétences littéraciques des élèves. Pour cela, nous avons mis en place un test de fluence (en quatre langues et deux alphabets) et d'écriture inventée. Nous avons analysé la fluence de manière quantitative (nombre de mots lus) afin d'observer si un alphabet ou une langue était privilégié par les élèves, et qualitative afin de regarder du côté des erreurs commises pour permettre de dégager les stratégies utilisées par les élèves, ainsi que des pistes de remédiation langagières possibles. Le test d'écriture, enrichi par les écrits produits par les élèves en classe, est analysé à partir des stratégies mises en place par les élèves et d'un critère de lisibilité.

Les pratiques enseignantes sont observées à partir des réponses obtenues à un questionnaire et d'observations de classe. Ces observations ont d'abord été conduites à travers une grille d'analyse qui cible la tâche demandée aux élèves et les langues utilisées (annexes 2.2, 6.1).

L'hypothèse 3 (les enseignants traitent le plurilinguisme des élèves comme de la difficulté scolaire) est observée à partir d'observations menées en classe et d'auto-confrontations, qui nous ont permis d'avoir accès aux motivations des enseignantes dans leurs pratiques.

Notre protocole de recherche détaillé, nous présenterons dans la partie suivante les résultats que nous avons obtenus. Nous débuterons notre présentation en questionnant les représentations des langues locales chez les élèves, comme chez les enseignants. Puis, nous chercherons à croiser les compétences littéraciées des élèves en lien avec les gestes professionnels des enseignants, mais aussi à comparer les compétences littéraciées en français et en langue locale. La démarche comparative appliquée à l'analyse des vidéos et des auto-confrontations des enseignantes aura pour but de faire ressortir les intentions derrière les gestes professionnels et d'interroger quelle didactique du plurilinguisme est mise en place, avec quels enjeux.

Conclusion à la deuxième partie

Pour conclure, cette partie a présenté le dispositif de recherche que nous avons mis en place afin d'observer et de questionner les représentations des langues des élèves et des enseignants, mais aussi les compétences littéraciques des élèves et les pratiques enseignantes. Ce dispositif emprunte à l'ethnographie, à la clinique de l'activité et à l'approche comparative en science de l'éducation. Il a pour objectif de décrire et de comprendre des situations d'enseignement spécifiques en prenant en compte deux acteurs : les élèves et les enseignants. Pour les élèves, des outils tels que le portrait des langues, un test de fluence et différentes récoltes de productions écrites nous ont permis d'interroger nos hypothèses de départ. Les représentations des enseignants et l'observation de leurs pratiques ont été questionnées à partir de notre immersion dans les classes et de la diffusion de deux questionnaires. Ce dispositif vise à décrire les compétences littéraciques des élèves pour questionner les pratiques enseignantes et offrir des pistes de réflexion didactiques, ce que nous allons à présent développer dans la troisième partie.

Troisième partie : Analyses, résultats et discussions

Introduction à la troisième partie

Cette troisième partie présente nos résultats de recherche. Nous nous demandons :

- quelles représentations du français et des langues locales les élèves ont-ils ?
- leurs représentations du français ont-elles une influence sur leurs compétences littéraciques ?
- quelles représentations des langues locales les enseignants ont-ils ?
- les langues locales sont-elles des ressources didactiques pour l'enseignement du français ?
- quelles stratégies les élèves utilisent-ils lors d'activités littéraciées comme la lecture et l'écriture ?
- quelles activités littéraciées les enseignantes mettent-elles en place et comment les organisent-elles ?
- que disent-elles de leurs pratiques ?
- comment gèrent-elles l'hétérogénéité scolaire et linguistique ?

Les éléments de réponse apportés permettent de réfuter, de valider et de nuancer nos trois hypothèses initiales, que chacun des chapitres suivants se propose d'analyser en détail.

Chapitre 7 : Analyse des représentations : questionner la place du français et des langues locales.

Nous appréhendons le plurilinguisme des élèves d'un point de vue sociolingusitique à travers l'analyse des représentations par le discours (Stratilaki-Klein, 2020, 2022). La méthodologie et les outils que nous avons présentés (chapitre 6) nous permettront d'analyser les représentations des langues dans l'objectif d'interroger les liens entre représentations langagières, apprentissages scolaires et pratiques enseignantes.

Notre hypothèse 1 postule que les langues locales ne disposent pas d'un prestige social et universitaire suffisant pour être utilisées à des fins didactiques. De plus, nous pensons que la représentation qu'un élève a de la langue française et la place qu'il lui accorde au sein de son répertoire langagier peuvent être des facteurs directs de réussite ou d'échec d'entrée en littéracie et les apprentissages scolaires. C'est ce que nous questionnons à travers nos analyses.

1. Représentations des langues chez les élèves

Nous avons établi (chapitre 4 ; 3.3.2) que les élèves que nous avons suivis, et plus généralement une partie importante des élèves de Mayotte, sont plurilingues. Les langues de leur répertoire linguistique se trouvent enrichies et hiérarchisées par la scolarisation en français. Nous pouvons nous demander si, aujourd'hui le français reste la langue de l'école ou s'il entre dans les foyers ?

Pour répondre à cette question, nous commençons par présenter l'échantillon d'élèves que nous avons interrogés. Il se compose de 97 élèves au total. Parmi eux, 79 ont réalisé leur portrait des langues et 68 l'ont expliqué en classe. Cette perte d'effectif est en partie due à des contraintes environnementales (chapitre 5.2.3). Les élèves se répartissent de la façon suivante :

	En 6e ordinaire	En dispositif	En UPE2A	Total
Ayant fait leur portrait des langues	35	35	9	79
Ayant fait et expliqué leur portrait des langues	27	32	9	68

Tableau 14 : Répartition scolaire des élèves ayant fait un portrait des langues

La verbalisation et l'explication des productions vont nous permettre dans un premier temps d'attester du fort plurilinguisme des élèves. Nous questionnons ensuite les représentations des

langues présentes sur l'île pour finalement nous focaliser sur l'inclusion du français dans le répertoire langagier des élèves.

1.1. Première approche : un plurilinguisme spatialement segmenté

La réalisation des portraits a permis de faire ressortir 16 langues. Elles se répartissent de la façon suivante[65]:

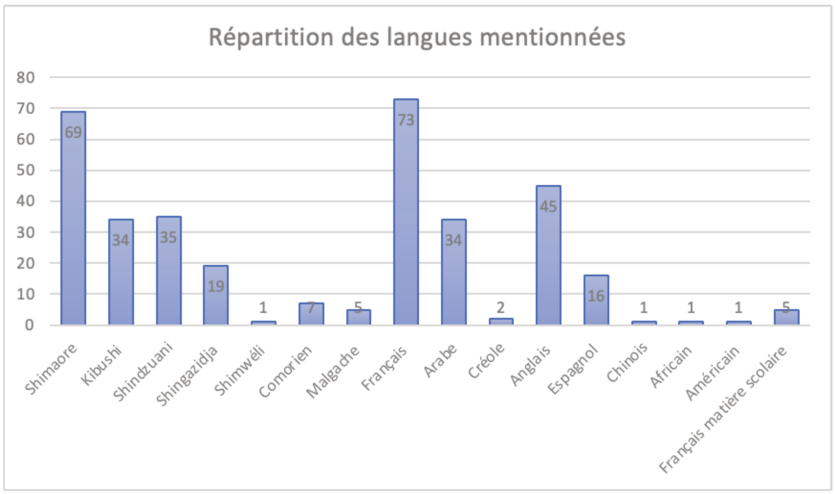


Schéma 18 : Répartition des 16 langues mentionnées (97 élèves)

Nous pouvons observer que la langue française est la langue la plus citée par les élèves : 92 % d'entre eux la mentionnent. Cela n'est guère surprenant, car tous sont scolarisés dans les écoles laïques françaises. Au contraire, il est plus surprenant de constater que six élèves ne la mentionnent pas dans leur portrait. De plus, il est intéressant de noter que pour certains élèves, le français s'inscrit d'emblée comme une langue scolaire. En effet, cinq élèves interrogés évoquent l'AP[66] français, les mathématiques, l'EPS[67], comme langue. Cela témoigne, à notre sens, de la difficulté de maîtrise de la langue française de ces élèves qui considèrent les disciplines comme une langue à part entière.

En plus du français, nous trouvons d'autres langues enseignées à l'école comme l'anglais (57 % des élèves le mentionnent) ou l'espagnol (cité par 20 % des élèves). Ces langues sont peu citées par les élèves ce qui illustre qu'elles leur sont véritablement extérieures et étrangères.

Le shimaore apparaît comme la seconde langue la plus citée par les élèves : 87 % d'entre eux y font référence. Cela n'est guère surprenant, car c'est la seconde langue (après le français) la

[65] Nous avons d'abord mis les langues locales, puis les langues de l'archipel comorien car nous pensons qu'elles figureraient parmi les langues les plus citées. Viennent ensuite les langues de l'immigration et celles qui ont été mentionnées par les élèves auxquelles nous n'avions pas pensé.
[66] Aide personnalisée
[67] Éducation Physique et Sportive

plus valorisée sur l'île (Akinci, Laroussi et Yagmur 2011 : 45). Ainsi, une majorité d'élèves parle ou côtoie fréquemment le shimaore même si ce n'est pas leur langue première. Cela renvoie à la situation de diglossie évoquée au chapitre 1 (partie 3.2).
La hiérarchisation des langues, présente sur l'île, véhicule des représentations. Ainsi, il est possible que les élèves aient intégré ces représentations ce qui nous amène à remettre en question le fait que 66 % des élèves interrogés parlent le shimaore à la maison. Il est possible que parmi ces élèves le shimaore ne soit pas la langue première de tous, mais qu'ils préfèrent la citer plutôt qu'une des langues des îles comoriennes, aux représentations négatives.
Les langues des îles de l'archipel (shindzuani, shingazidja ou shimweli) tardent d'ailleurs à être citées.

En quatrième position, nous trouvons une langue enseignée à l'école laïque, mais aussi dans les écoles coraniques : l'arabe. C'est une des langues les plus valorisée sur l'île, car elle est fortement liée à la religion musulmane (*Ibid.)*. Elle est citée par 34 élèves, or, ils sont plus nombreux à dire fréquenter les écoles religieuses (61 élèves sur les 79 disent fréquenter une école coranique. 10 n'y sont pas scolarisés et 7 n'ont pas répondu à la question). L'arabe semble être une langue pratiquée sans pourtant s'intégrer dans le répertoire langagier de certains élèves.

Ce premier recensement des langues nous permet de dessiner le paysage linguistique des élèves de notre échantillon. Leur plurilinguisme semble être riche et complexe. Nous l'interrogeons à travers l'analyse des représentations associées à chacune des langues. Pour cela, nous nous appuierons sur les dires des 68 élèves qui ont expliqué leur portrait.
L'analyse des portraits expliquée au chapitre 5 fait ressortir trois manières d'appréhender la consigne. Les élèves ont soit :

- Classé les langues par ordre de maîtrise : du haut pour la langue la mieux maîtrisée vers le bas pour la langue la moins maîtrisée, ou en termes de superficie la langue la mieux maîtrisée sur une surface grande comme le buste et une langue moins maîtrisée sur une surface plus petite comme la gorge.
- Classé les langues selon leur usage quotidien et fonctionnel : "s*ur la bouche parce que je parle shimaore*", "*le français dans les pieds pour aller à l'école*", "*l'arabe dans les fesses parce que je suis assise à l'école coranique*".
- Classé les langues de manière plus abstraite et difficilement interprétée et interprétable. Dans cette catégorie, on peut y voir des élèves qui n'auraient pas bien compris la consigne.

Donnons à présent un premier aperçu de la répartition corporelle des langues (annexes 3.8) et des explications fournies par les élèves.

Le haut du corps

Le shimaore est particulièrement cité dans le haut du corps avec la tête (24 élèves) et la bouche (16 élèves). On peut y voir un rapport identitaire avec le fait de savoir le parler ou de penser, réfléchir avec cette langue. Ce lien identitaire et affectif se retrouve avec la localisation dans le cœur (4 élèves). Ils associent cette langue à la famille et/ou à une volonté de le parler. L'autre langue majoritairement citée sur le visage est le français (18 élèves). Les élèves y associent souvent le verbe réfléchir (11 fois) qui peut s'entendre dans le sens réfléchir en français ou réfléchir au français, à la façon de le dire. Un élève y fait clairement référence : "*le réfléchir avant de parler"*. Les autres verbes associés font aussi référence à cet effort de compréhension avec "*comprendre*" et "*connaître*".

Le milieu du corps

Les mains sont particulièrement mentionnées pour l'arabe et le français. Pour l'arabe, 8 élèves le placent dans les mains, dont la moitié dans l'intention de faire référence au fait de tenir le Coran. L'arabe est associé à l'écriture, au livre ou au *bao* (tablette de bois pour apprendre à écrire) et à un lieu : la *madrasa*. Quand il est mentionné dans les pieds par exemple (deuxième partie la plus représentée pour cette langue) c'est pour illustrer le fait d'aller à l'école coranique. On retrouve ces associations pour le français (11 élèves le placent dans les mains). L'écriture, les cahiers, le collège sont autant d'associations qui font référence à la culture littéraciée présente dans les écoles.

Le bas du corps

Les langues comoriennes sont utilisées pour illustrer le parcours migratoire de la famille ou de l'élève, avec une forte représentation dans les pieds (15 élèves) et des associations à des verbes de mouvement comme "partir", "marcher", "courir", "échapper". Pour d'autres élèves, placer ces langues dans le bas du corps est un moyen de témoigner de leur maîtrise partielle.

Le kibushi, langue historique de l'île, mais moins représentée, est aussi associé aux jambes (6 occurrences) et aux pieds (5 occurrences). Les élèves y associent une idée de mouvement, notamment en citant des villes (Mamoudzou, Chiconi), le verbe marcher, ou encore en indiquant une maîtrise partielle qui relègue cette langue à une partie basse du corps. Le français est ici aussi présent. Comme les langues précédentes, il est associé au mouvement, mais à un

mouvement orienté vers un même lieu : l'école (8 fois sur les 17 mentions[68]) et dans une moindre mesure la France (2 occurrences au pays ainsi qu'une référence aux personnes qui viennent de la métropole avec le mot "*mzungu*"[69]).

Ces premières analyses mettent en avant des langues souvent cloisonnées à un environnement. Cependant, "*la langue française est présente dans toutes les sphères sociales*" (MEN, 2022 : 17), et cela s'observe dans la majorité des portraits où le français se répartit sur tout le corps, hormis le ventre et les cheveux (comme l'arabe). Les explications des élèves mettent en évidence que ces deux parties sont fortement liées à l'identité, car les cheveux sont associés à la couleur noire et au fait de les tresser, (souvent en famille ou entre amis), alors que le ventre fait référence à ce qui est mangé, à la nourriture, la maison donc des habitudes alimentaires (avec le manioc et le riz notamment). Ces actions et ces références traduisent une culture dans laquelle la langue française se tient à distance. Cela rappelle la présence récente de la langue et de la culture françaises sur l'île. Au contraire, les langues de l'archipel, le shimaore et les langues comoriennes (shindzuani, shingazidja et shimweli), apparaissent dans toutes les parties du corps mais dans des proportions variables, souvent en fonction de leur maîtrise et de leurs usages.

1.2. Dire son plurilinguisme : les langues de l'île

Le portrait des langues permet de relever "*l'identité cachée* [des élèves], *les représentations subjectives de leur identité linguistique*" (Krumm, 2008 : 111). Nous amenons les élèves à interroger leur identité plurilingue en les invitant à raconter leur plurilinguisme. Le répertoire langagier étant vaste, nous avons choisi de nous concentrer sur les langues des élèves et sur le français. Si ce dernier est la langue cible des apprentissages, nous pensons que les autres peuvent constituer des ressources didactiques. Afin de vérifier cette hypothèse nous présentons les résultats de nos analyses pour chacune des langues retenues.

1.2.1. Le shimaore.

Langue dominante de l'île (Akinci, Laroussi et Yagmur, 2011), le shimaore est une langue parlée et maîtrisée par les élèves que nous avons suivis. C'est une langue fortement liée à

[68] Nous faisons ici référence aux 17 mentions du français dans les pieds de la silhouette. Les autres lieux évoqués sont la France, le français, la maison. L'élève peut aussi faire ne pas faire référence directement à un lieu mais à une activité (le football par exemple).
[69] L'étranger, le blanc en shimaore

l'identité et à la sphère intime. Pour illustrer ces représentations, nous présentons des dires et portraits d'élèves.

Le shimaore : une langue de la maison

Akinci, Laroussi et Yagmur (2011 : 43) mettent en évidence la place prépondérante du shimaore au sein des familles. Nous retrouvons cette représentation du shimaore comme langue de la maison pour 66 % des élèves interrogés. On peut le voir avec Marwane (annexe 3.2.1) :

El[70] : le shimaore (...) parce que c'est la langue que je parle
CR[71] :et pourquoi tu l'as mise dans le corps ↗
El : parce que je leur parle avec ma famille

L'élève associe la langue shimaoraise avec la famille. Lorsqu'elle n'est pas associée à des personnes, la langue shimaore est liée à un lieu : la maison, comme en atteste Anthoumane (annexe 3.2.5) :

CR : pourquoi il (le shimaore) est dans les pieds ↗
El : je parle pas tout le temps shimaore
CR: d'accord c'est où que tu le parles ↗
El : juste à la maison

Ou de manière moins explicite, notre échange avec Toibibou (annexe 3.3.3) :

CR : (...) et dans ton cœur il y a quoi comme langues ↗
El : espagnol shimaore et français
CR : (...) est-ce que tu le parles ↗
El : shimaore
CR : oui
(L'élève répond oui de la tête)
CR : et tu l'as pas mis dans ta bouche
El : j'ai mis du jaune là
CR : ah d'accord et dans les oreilles est-ce que tu as mis du jaune ↗
El : non j'ai rien mis
CR : tu ne l'entends pas trop le shimaore
El : si samedi et dimanche
CR : samedi dimanche pourquoi samedi dimanche ↗
El : parce que samedi dimanche je travaille pas
CR : tu ne travailles pas donc tu n'es pas à l'école
El : oui

[70] Élève
[71] Camille Rasetto (doctorante, mène les entretiens d'explicitation)

Implicitement, l'élève met en avant une répartition langagière selon des espaces : le shimaore pour la maison et le français pour l'école. Autrement dit, le shimaore est la langue de la famille de la sphère intime alors que le français est la langue de l'école, de l'institution, de la sphère publique.

Puisque l'intime et le personnel sont associés à la langue mahoraise, certains élèves la considèrent comme une langue d'identification : leur langue. Le shimaore passe d'une langue de l'intime à une langue d'identité. Cette identité peut être concrète, comme l'exprime Zaina (annexe 3.4.2) :

CR : c'est quelle langue là en orange dans les mains ↗
El : mahorais
CR : pourquoi tu l'as mis là ↗
El : parce que moi je
CR : quoi ↗
El : mahorais

Malgré une maîtrise lacunaire de la langue française, on comprend que l'élève veut dire qu'il est mahorais et que le shimaore le représente. L'échange avec Zaina met l'accent sur la première personne avec le "moi" et le "je" qui viennent accentuer l'idée d'appartenance.

Lorsqu'il n'est pas la langue maternelle de l'élève, le shimaore bénéficie de représentations positives, car il est la langue du groupe, la langue majoritaire de l'île, celle à laquelle on doit appartenir pour se dire mahorais. Soifa (annexe 3.3.1) exprime cette volonté de la manière suivante : cette élève est scolarisée en UPE2A et n'a pas le shimaore comme langue maternelle.

El : j'ai mis marron sur mon cœur dans mon cœur parce que le marron c'est que mon cœur soit comme les autres
CR : et c'est quelle langue marron ↗
El : c'est mahoraise

Cette élève est scolarisée en UPE2A qui n'a pas le shimaore comme langue maternelle. Rien n'est laissé au hasard : ni le choix de la couleur, ni le lieu colorié. Le cœur symbolise à la fois l'amour et l'envie d'appartenir au groupe. Cette appartenance est renforcée par la couleur marron, couleur utilisée pour représenter la peau. La comparaison avec "*les autres*" est significative de la volonté d'appartenance qui se fait via la maîtrise de la langue.

Le shimaore : une langue dite parlée et maîtrisée.

De nombreux élèves affirment parler le shimaore, et notamment cette langue plus que d'autres. C'est le cas, par exemple, d'Ibrahim (3.2.8) :

CR : il est où ↗
El : dans la tête
CR : pourquoi ↗
El : je le connais par cœur

Le fait de placer le shimaore dans la tête traduit sa connaissance, complétée par la locution « *par cœur* ». On peut alors interpréter le fait de la positionner dans la tête comme une absence de réflexion ou d'effort pour l'élève, car c'est une langue connue et acquise. Cette explicationest formulée ainsi : " *j'ai mis le shimaore dans la tête parce que je le connais bien" (*Marouane 3.2.2).
La tête est perçu comme le siège de la connaissance, ce qui se concrétise dans l'utilisation du verbe connaître renforcer par l'adverbe "*bien*".

Cette maîtrise de la langue transparaît à travers la syntaxe utilisée par les élèves. C'est le cas lors de notre échange avec Yasser :

CR : dans les mains pourquoi tu l'as (le shimaore) mis dans les mains ↗
El : parce que je parle shimaore (...)
El : rouge anglais
CR : où ça ↗
El : dans les pieds
CR : pourquoi ↗
El : il y a des personnes qui parlent anglais (...) j'ai mis le bleu français dans la tête
CR : pourquoi ↗
*El : parce qu'il y a des personnes ****
CR : quoi ↗
El : y a plein de personnes qui parlent shimaore français

Cet échange est intéressant, car l'élève utilise une phrase simple pour mentionner le fait qu'il parle le shimaore alors que pour les langues qu'il maîtrise moins il utilise des subordonnées relatives "*des gens qui parlent…*" comme s'il se tenait à distance de ces langues.

<u>Le shimaore : une langue appréciée</u>

Dans les témoignages des élèves, le shimaore n'est jamais associé à des représentations négatives. Au contraire, il est parfois placé dans le cœur, symbole d'une affection particulière, comme en témoigne Kamaria (annexe 3.1.4) : "*J'aime bien le shimaore je l'ai mis dans le cœur*".

Les seules nuances à ce constat proviennent des élèves qui ne le parlent pas ou ne le maîtrise partiellement et vont seulement l'associer au verbe entendre. Prenons l'exemple de Rouaida (annexe 3.1.18) : "*j'entends des gens qui parlent shimaore*". Pour certains élèves, le shimaore est une langue dont ils se sentent éloignés, mais vers laquelle ils aspirent à se rapprocher, comme l'exprime Natuya (annexe 3.4.16) :

El : dans le cœur
CR : pourquoi ↗
El : parce que parce que des fois je sais des fois je sais pas
CR : (...) et pourquoi dans ton cœur ↗
El : Parce que c'est bien

Bien que le shimaore ne semble pas être la langue de l'élève et qu'il n'en ait qu'une maîtrise relative, le fait de le placer dans le cœur traduit une envie de le parler, renforcée par son jugement positif : "*parce que c'est bien*". Cette envie de parler le shimaore reflète un désir d'intégration à une culture et à une société.

Ainsi, sur les 79 élèves ayant réalisé leur portrait linguistique, 69 ont mentionné le shimaore, témoignant de son ancrage fort dans l'environnement langagier des élèves, notamment dans la sphère intime : maison, famille et amis. Parmi ceux ayant explicité leur portrait, aucun n'a évoqué une représentation négative de cette langue. Au contraire, c'est une langue qu'on entend, parle et cherche à assimiler ou à apprendre. Ce constat illustre le prestige dont elle bénéficie.

1.2.2. Le kibushi.

Langue issue de la grande île voisine, Madagascar, le kibushi a une place privilégiée. Il arrive en troisième position parmi les langues les plus valorisées sur l'île et celles qui assurent la promotion sociale (Akinci, Laroussi et Yagmur, *op.cit.* : 43). Cependant, il est peu représenté auprès des élèves que nous avons suivis : 6 % disent le parler à la maison et seulement 1 % à l'école. Il est mentionné par 30 élèves lors de la réalisation du portrait. C'est une langue qui semble appréciée par les élèves, mais plus souvent entendue que parlée. Elle revêt parfois un

statut minoritaire et ces locuteurs sont souvent obligés de maîtriser le shimaore ou le français pour échanger au sein d'un groupe (Simonin et Thamin, 2021 : 7).

Le kibushi : une langue plus entendue que parlée

Sur les 30 élèves qui ont représenté le kibushi dans leur portrait des langues, seulement cinq le mentionnent comme langue parlée à la maison, aucun ne le mentionne à l'école et dix le citent comme "*autre langue*" parlée, lors de la passation du questionnaire sociolinguistique. Le kibushi revêt une place minoritaire sur la scène langagière où il est souvent relégué à la deuxième place. Les représentations qui gravitent autour de cette langue sont des représentations assez vagues, faisant référence à une langue lointaine, souvent entendue, mais peu parlée. Les dires des élèves viennent corroborer cette idée. Ils sont 6 à positionner cette langue dans les jambes, 5 à la positionner dans les pieds et à l'associer à un ailleurs proche ou lointain, vécu ou transmis. C'est par exemple le cas de Nayra (annexe 3.3.9) :

El : l*e bleu là (montre les pieds) c'est le kibushi*[72] *parce que quand je vais aller à Chiconi je vais entendre les autres qui parlent en kibushi*
CR : et toi tu sais le parler le kibushi ↗
El : non

Chiconi est un village kibushophone, il n'est pas surprenant que cette ville soit citée par l'élève. Elle est voisine de l'endroit où l'élève est scolarisé et une majorité de sa population parle le kibushi. Jihy (annexe 3.1.2) aussi va associer le malgache à la ville de Mamoudzou, capitale plurilingue et le kibushi aux pieds "*parce que quand je marche j'entends cette langue*".
Ainsi, malgré le fait que cette langue soit une langue historique de l'île, elle porte avec elle le souvenir d'une migration. C'est ce qui ressort chez certains élèves qui associent le kibushi à des membres de leur famille. Ils disent l'entendre et parfois le comprendre, mais peu affirment le parler. Pour illustrer cela, nous nous appuyons sur le portrait de Ibrahim (annexe 3.2.8) :

[72] L'élève utilise ici le mot shimaore « kibushi » pour désigner un des parlers malgaches : le kibushi.



Portrait des langues 1 : Portrait de Ibrahim

L'élève a utilisé le corps de la silhouette comme échelle évaluatrice des langues qu'il maîtrise. Le haut avec la tête étant ce qu'il maîtrise le plus, au bas (les jambes et les pieds) la langue qu'il maîtrise le moins. C'est ce qu'il va expliciter lors de l'entretien de verbalisation :

El : shimaore
CR : il est où ↗
El : dans la tête
CR: pourquoi ↗
El : je le connais par cœur
CR : tu le connais par cœur oui très bien
El : le français
CR : d'accord il est où ↗
El : il est dans les bras
CR : pourquoi ↗
El : parce que je le parle pas tout le temps
CR : d'accord
El : shindzuani
CR : il est où ↗
El : dans le ventre
CR : très bien pourquoi
El : parce que je ne le connais pas par cœur
(...)
El : kibushi dans les jambes
CR : oui très bien pourquoi
El : parce que ma famille parle mais moi je sais pas

L'élève confira à la suite de l'entretien parler shimaore avec sa famille. On peut voir que malgré le fait que le kibushi soit une des langues historiques de l'île, certaines familles vont privilégier le shimaore au kibushi. À cela, s'ajoute une majorité de shimaorephones sur l'île qui oblige

parfois à apprendre la langue diminuant les occasions de parler le kibushi. Selon Akinci, Laroussi et Yagmur (*op. cit.* : 43) seulement 16 % des personnes interrogées souhaitent transmettre cette langue à leurs enfants contrairement au français (91 %), au shimaore (46 %) ou encore à l'arabe (20 %).

Le kibushi : une langue appréciée.

Langue de la convivialité, du jeu, et des échanges, le kibushi dispose de représentations positives. Sur les 30 élèves qui ont mentionné le kibushi, 23 ont expliqué leur portrait. Parmi eux 8 ont dit apprécier cette langue (soit 35 %) à travers l'utilisation du verbe aimer ou de l'attribut "*bien*" dans la phrase "*il est bien*". Les élèves expriment cela par le jeu et la référence aux amis, comme Habiba (annexe 3.6.4) :

El : (…) et ça là c'est en kibushi[73] *(montre les pieds) parce que j'aime bien parler je joue avec*
CR : Tu joues avec des personnes qui parlent kibushi ↗
El : Oui

Le jeu est associé à la langue kibushe qui est utilisée dans des moments de divertissement, reflétant ainsi des représentations positives. Ces dernière sont confirmées par l'emploi du verbe aimer accentué par l'adverbe bien.
Cela se confirme avec les explications d'Ismael (annexe 3.5.6) pour qui le chemin vers l'école ou la maison est le moment de rencontre : "*quand je rentre à la maison ou sinon je viens à l'école je veux parler en kibushi*". Il nous expliquera qu'il fait ce chemin avec une camarade, kibushophone, qu'il apprécie beaucoup, comme le montre la suite de l'échange :

El : en kibushi
CR: tu écris en kibushi c'est bien qu'est-ce que tu écris ↗
El : que j'écris quand je t'aime
CR : hein tu quoi j'ai pas entendu
El : quand j'écris que je t'aime
CR : oh c'est très bien ça (…)

C'est aussi par la rencontre avec autrui que se forment les représentations des langues. Ainsi, si le kibushi est peu parlé par les élèves de notre échantillon, il est associé à la convivialité, aux échanges entre amis et parfois aux premiers amours de collégiens.

[73] Mot shimaore pour désigner le kibushi

1.2.3. Les langues de l'archipel

"*Les comoriens ont une manière, très généralement acceptée, de se représenter la classification des dialectes de leur langue. Selon cette représentation, il y a quatre variétés principales, ou dialectes principaux, qui correspondent chacun à l'une des îles : le shiNgazidja qui est parlé à Ngazidja le shiMwali parlé à Mwali, le shiNdzuani parlé à Ndzuani et enfin le shiMaore parlé à Maore*" Ahmed-Chamanga (2011 : 21).

La situation politique particulière à Mayotte fait que nous avons traité séparément le shimaore. Nous nous centrons ici sur les trois autres variétés. À travers les discordes historiques et politiques, Mayotte s'est éloignée de ses îles voisines et cela impacte fortement les représentations associées aux dialectes de ces mêmes îles. Les variétés des langues de l'archipel sont souvent peu valorisées voire dissimulées. Elles n'apparaissent pas comme des langues d'avenir pour l'île ou pour les futures générations (Akinci, Laroussi et Yagmur, 2011 : 43-45). Entourées de représentations négatives, il a parfois été laborieux d'amener les élèves à parler de ces langues. Finalement, 56 % des élèves de notre panel vont y faire référence (44 élèves sur 79). Elles se répartissent de la façon suivante :

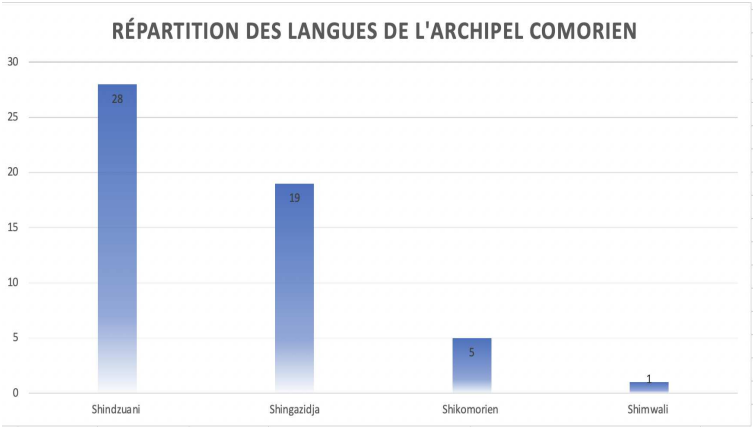


Schéma 19 : Répartition des langues de l'archipel comorien (79 élèves)

La situation géographique fait que Mayotte et Anjouan sont des îles très proches. Cela explique que le shindzuani soit la langue la plus représentée parmi les langues de l'archipel comorien.

Nous pouvons remarquer l'utilisation de l'hyperonyme "*shikomorien*" par cinq élèves. Cela peut s'expliquer par la volonté de taire son origine ou par une confusion sur la langue parlée, les emprunts et les influences d'une variété sur l'autre étant très importants. Il arrive que les élèves se mélangent eux-mêmes les pinceaux entre chacun des dialectes.

Nous avons essayé d'éclaircir ce qu'ils entendaient par "*shikomorien*" comme en témoigne notre échange avec Nayra (annexe 3.3.9) :

CR : d'accord alors (...) j'ai une question tu as dit dans les cheveux shikomorien et dans les mains shingazidja c'est pas la même chose ↗

El : non

CR : c'est quoi la différence que tu fais toi entre shikomorien et shingazidja c'est quoi la différence ↗

El : la différence c'est j'ai oublié

CR : toi tu parles shikomorien c'est pas la même chose que shingazidja ↗

El : non

El[74]' : oui (autre élève de la classe)

El :c'est pas la même chose

CR : (...) c'est la même chose pour toi ↗

El' : oui

El" : non (les élèves de la classe)

CR : shikomorien c'est pas la même chose que shingazidja par exemple tu peux me dire un mot en shikomorien et le même en shingazidja qui serait différent par exemple comment on dit je m'appelle en shikomorien

El : wami uhiriwa

CR : en shingazidja

El : je sais pas

El' :mi parango (autre élève de la classe)

El : mi mi parango

CR : ok mais je comprends pas du coup c'est pas la même chose

El : c'est pas la même chose

Ens[75] : On va peut-être faire un petit dessin au tableau après

Nous pouvons voir que même dans les représentations des élèves la notion de *shikomorien*[76] est vague. Cependant, si l'appellation n'est pas clairement définie, nous pouvons observer que notre questionnement amène à considérer la langue comme un objet d'analyse et de réflexion auprès des élèves. Cet échange a eu lieu dans une classe d'UPE2A où l'ensemble des élèves viennent des îles voisines. Ainsi, les langues de l'archipel comorien font référence à leur autobiographie langagière, à un passé, un ailleurs connu ou raconté par la famille. Nous verrons donc dans un premier temps que ces langues sont des repères autobiographiques de l'élève et/ou de sa famille, mais qu'elles tendent à être mises à distance.

<u>Les langues de l'archipel : des traces autobiographiques.</u>

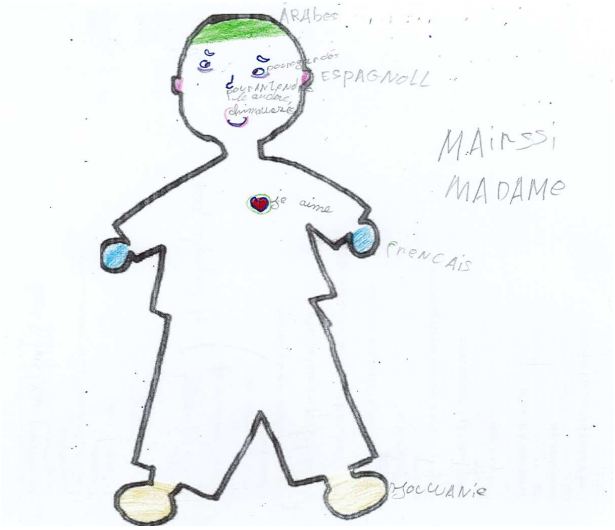
Ces langues sont associées aux mouvements, au parcours migratoire des élèves et/ou de leur famille. C'est pourquoi, nombreux sont ceux qui les ont placées sur les pieds ou les jambes dans

[74] Deuxième élève qui prend part à l'échange.

[75] Enseignante

[76] Lors de nos échanges avec des shimaorephones, certains nous ont dit que le shikomorien renvoyé au shingazidja. Les élèves qui parlent le shikomorien parle le shingazidja "*mais il faut savoir que les deux maîtrisent les deux langues aussi, mais tout se distingue par l'intonation, l'accent*" (M. le 25/09/2022)

leur portrait (55 % des élèves[77]) afin de symboliser le départ ou la provenance, comme l'explique Habiba (annexe 3.6.4) : "*je viens de là-bas*". Nous détaillons cette idée avec le portrait d'un élève nouvellement arrivé :



Portrait des langues 2 : Portrait de Tahir

Tahir (annexe 3.3.7) a construit son portrait à travers son utilisation des langues (le français positionné dans les mains pour évoquer les activités d'écriture) et les souvenirs associés :

CR : très bien en jaune dans les pieds par exemple
El : ça a marché
CR : et c'est quelle langue ↗
El : anjouan
CR :anjouan c'est ça ↗
El : oui
CR : d'accord comment ça tu as marché ↗
*El : ****
CR : tu viens d'anjouan c'est ça ↗
El : oui
CR : et tu as marché pour venir ↗
El : anjouan partir
CR : pour partir d'anjouan ou pour y retourner
El : partir
CR : est-ce que tu parles anjouanais aujourd'hui ↗
El : oui

[77] 21 élèves sur les 38 les ayant mentionnées dans leur portrait lors de l'entretien d'explicitation

L'élève retrace une étape de son parcours migratoire et langagier : le départ d'Anjouan pour Mayotte[78], mais aussi le passage du shindzuani au shimaore, l'élève ne mentionne pas le shindzuani comme langue parlée à la maison, mais le shimaore. L'espace de réflexion à travers la réalisation du portrait permet une reconnaissance des langues et des identités (parfois difficile à verbaliser comme en témoigne le mot de remerciement "*marssi madame*"). Ce questionnement identitaire est d'autant plus visible quand les élèves associent aux langues de l'archipel leurs racines. Prenons l'exemple de Faina (annexe 3.3.8) :

CR : *en rouge c'est le shingazidja*
El : parce que en france le shingazidja
CR : tu l'as mis où ma grande ↗
El : dans le cœur
CR : et sur la bouche c'est ça ↗
El : oui
CR : pourquoi tu l'as mis là ↗
El : parce que je c'est shingazidja
CR : et pourquoi tu l'as mis là ↗
El : parce que c'est un cœur de shingazidja
CR : pourquoi c'est parce que tu l'aimes ↗
El : oui j'aime le shingazidja

Si l'élève s'exprime dans un français encore lacunaire nous pouvons comprendre la phrase "*parce que je c'est shingazidja*" comme l'affirmation d'une identité à travers l'utilisation de la première personne. Cette identité s'associe à des représentations positives avec l'utilisation du verbe aimer ou encore le fait de le placer dans le cœur. On voit à travers ces paroles une identité en mouvement, car "*parce que en france le shingazidja*" peut être compris comme une allusion au parcours migratoire de Ngazidja[79] vers la France. Il en va de même pour Houwaida (annexe 3.3.5) qui va pousser l'association plus loin en associant la couleur qui la caractérise à la langue qui la représente le plus :

[78] Voir carte 1 chapitre 1.1.1
[79] Grande Comores



CR : ok très bien et puis quelle autre couleur quelle autre langue
El : le noir
CR : c'est quelle langue ↗
El : shindzuani
CR : et tu l'as mis
El : parce que moi je suis noire et j'aime bien le noir et c'est ma langue préférée et aussi les cheveux noirs
CR : aussi les cheveux noirs
El : oui parce que j'aime bien tresser c'est bon"

Portrait des langues 3 : Portrait de Houwaida

L'élève choisit la couleur noire, qu'elle associe à sa couleur de peau et de cheveux, pour représenter le shindzuani. L'insistance de la première personne "*moi je suis noire*" marque une affirmation forte. Cette affirmation est entourée de représentations positives comme "*langue préférée*", "*j'aime bien*" et "*tresser*". Cependant, si lors du portrait l'élève établit un parallèle entre elle et le shindzuani, cela ne se retrouve pas lors de l'entretien où l'élève ne mentionne pas cette langue comme langue parlée à la maison. On peut, peut-être, y voir un effet de dissimulation ou de jugement. En effet, pour certains élèves, ces langues sont associées au lointain, à ce que l'on tient à distance de soi.

<u>Les langues de l'archipel : des langues mises à distance</u>

Les élèves interrogés expriment leur éloignement vis-à-vis de ces langues, soit parce qu'elles appartiennent à un passé, soit parce qu'elles sont assimilées à autrui. Seulement 8 % affirment les parler lors de l'explicitation de leur portrait. S'ils n'expriment pas clairement des représentations négatives, nous pouvons remarquer que ces langues ne bénéficient pas de représentations aussi positives que le shimaore ou le kibushi. Leur dénomination en est déjà un signe révélateur. Deux élèves vont, par exemple, employer le mot *shikoroko*[80]pour parler du shindzuani. Appuyons-nous sur les explications des élèves (ici ceux de Faina, annexe 3.3.8) pour illustrer cet éloignement langagier :

[80] Appellation aux connotations négatives de la langue parlée à Anjouan.

CR: et en bleu dans les pieds
El : c'est shindzuani
CR : pourquoi tu l'as mis là ↗
El : je parlais shindzuani
CR : tu parlais shindzuani (oui tête) et tu parles plus aujourd'hui ↗
El : non
CR : tu as marché ↗
El : oui
CR : pour plus parler c'est ça ↗
El : oui

Nous pouvons voir que l'élève, qui est nouvellement arrivé, fait allusion à son parcours migratoire. Il cantonne l'utilisation du shindzuani à un passé qui n'existe plus dans sa réalité actuelle. L'utilisation du passé via l'imparfait marque une mise à distance de la langue de départ, le shindzuani. L'affirmation de ne plus le parler aujourd'hui se retrouve lors de la passation du questionnaire où l'élève dit parler seulement shimaore à la maison, français à l'école et ne mentionne aucune autre langue.

Cette mise à distance s'exprime aussi par le fait d'attribuer cette langue à d'autres personnes. Par exemple, Maissa (annexe 3.1.7) va associer cette réalité langagière à autrui :

El : Après j'ai mis les pieds en rouge parce que quand je marche dans la rue j'entends des gens qui parlent shindzuani

La rue marque déjà un espace hors de l'espace privé. C'est en dehors de lui-même. La proposition relative "*des gens qui parlent shindzuani*" accentue cette mise à distance : ce n'est pas lui, c'est les autres.

D'autres mentionnent ces langues, mais de façon nuancée. Prenons exemple sur Sanah (annexe 3.2.3). L'élève fait référence au français qu'il place dans la tête car il dit le parler et aimer cette langue. Il va ensuite mentionner le shindzuani de la façon suivante :

"*J'ai mis le shindzuani dans le coeur parce que je le sais un petit peu"*

Nous observons que l'élève a un contact assez proche avec cette langue par le fait de la placer dans le cœur, mais il vient nuancer le propos en utilisant le groupe modélisateur '*un petit peu*'. Soit l'élève parle effectivement qu'un petit peu le shindzuani et on pourra alors y voir une dynamique d'effacement, soit l'élève parle shindzuani et n'ose pas l'affirmer. Nous optons

plutôt pour la deuxième hypothèse, car lors de la passation du test sociolinguistique l'élève affirme parler le shindzuani à la maison.

Nous pouvons analyser que d'un côté les langues de l'archipel sont des marqueurs langagiers autobiographiques. Elles renvoient à une identité qui est parfois assumée et parfois distanciée. De plus, les langues de l'archipel portent en elles l'idée de mouvement, de migration. Langue de l'immigration, elles sont peu valorisées et cela se manifeste chez les élèves par une posture d'éloignement vis-à-vis d'elles.

1.2.4. L'arabe[81]

Langue de la culture religieuse, l'arabe est une langue valorisée, mais peu parlée sur l'île (Akinci, Laroussi et Yagmur, 2011 : 43) ; "*les Mahorais apprennent à le lire à l'école coranique mais ils ne le considèrent visiblement pas comme appartenant à leur répertoire linguistique*" (Simonin et Thamin 2021 : 7). Nous avons pu vérifier cela lors de notre recherche, car seulement 18 élèves sur les 102 interrogés mentionnent l'arabe dans leur répertoire langagier :

- 4 dans la catégorie "langue parlée à la maison"
- 1 dans la catégorie "langue parlée à l'école"
- 13 dans la catégorie "autre langue parlée"

Par ailleurs, ils sont 33, sur 79 élèves à mentionner cette langue sur leur portrait des langues. Cela nous semble peu au vu du nombre important d'élèves fréquentant les écoles coraniques (79 élèves sur 95[82]). Elle est d'ailleurs très souvent associée à la religion.

<u>L'arabe : la langue de la religion</u>

La moitié des élèves[83]ayant mis l'arabe dans leur portrait et l'ayant expliqué associent l'arabe à la religion musulmane. Cela se fait à travers l'utilisation du champ lexical de la religion (avec l'utilisation des termes tel que : école coranique, *madrasa*, *shioni*, chant arabe, habits arabes, *Coran*) ou celui de l'école coranique (chaise, livre, écrire, lire, s'asseoir, *bao)*. Aucun élève n'évoque la prière. Sur les portraits, la langue arabe occupe les mains (8 élèves) pour faire

[81] L'arabe pratiqué à Mayotte est un arabe principalement littéraire, transmis dans les écoles coraniques et utilisé majoritairement dans un contexte religieux. Il est rarement employé comme langue de communication au quotidien. Toutefois, notons que dans les établissements scolaires la langue arabe est enseignée comme une langue étrangère (Maturafi, 2019 : 86).
[82] 7 élèves, sur les 102, n'ont pas répondu à la question, ce qui explique le chiffre de 95 élèves.
[83] 29 élèves, sur les 33 ayant fait leur portrait l'ont expliqué

référence à l'apprentissage du *Coran* ou de l'écriture arabe, comme l'explique Kamaria (annexe 3.1.4) :

" (…) *le shiarabe dans les mains parce que quand je vais à la madrasa je tiens mon coran avec et je parle en shiarabe"*

L'élève fait explicitement référence aux apprentissages qui se font dans ces écoles dont l'accent est mis sur l'apprentissage du *Coran*. Elle évoque indirectement une activité littéraciée. Les dires de Kamal (annexe 3.3.5) viennent accentuer cette idée :

CR : *et dans tes mains pourquoi* ↗
El: on dirait je tiens un livre comme ça c'est écrit arabe après on l'apprend
CR: c'est le coran ↗
El: oui on l'apprend
CR: tu l'apprends d'accord (…)

Le fait d'utiliser le pronom "*on*" inscrit l'élève dans un collectif. Il appartient à un groupe : ceux qui apprennent le *Coran*. Salone, Bureau et Hilali Bacar (2021 : 56) rappellent que "*l'école coranique est essentiellement décrite en insistant sur son islamité et sur son but premier : l'apprentissage du Coran*" notamment par l'apprentissage par cœur et le recours à la mémoire. C'est ce à quoi fait référence l'élève.

L'arabe fait partie de leur environnement quotidien, parfois plus que les langues importées avec l'école républicaine. Prenons appui sur les propos de Mouslim (annexe 3.5.7) :

El : *les oreilles j'entends l'anglais*
CR : très bien
El : arabe le français et aussi l'espagnol
CR : et pourquoi y a des petits et des grands traits ↗
El : parce que j'entends beaucoup
(...)
CR : et l'arabe ↗
El : l'arabe je l'entends tout le temps
(...)
CR : d'accord dans tes yeux c'est quoi ↗
El : dans les yeux c'est le arabe
CR : pourquoi ↗
El : parce que j'entends je le vois tous les jours à l'école coranique
CR : tu le vois tous les jours très bien comment ça tu le vois où ça ↗

El : à l'école coranique
CR : mais comment ↗
El : quand je sors de l'école je vais direct à l'école coranique
CR : et tu fais quoi à l'école coranique ↗
El : je l'écris je le lis

L'arabe s'insère dans le répertoire langagier de l'élève avec une fréquence importante : "*je l'entends tout le temps*", "t*ous les jours*". Il s'inscrit dans une réalité quotidienne et sert de pont entre l'école de la république et la maison : "*quand je sors de l'école je vais direct à l'école coranique*". Ce pont peut se penser à la fois en termes langagier, historique et culturel. Notons que l'école coranique s'ouvre aux enfants dès l'âge de 3 ans, ainsi comme le mentionne l'élève précédemment, la langue arabe permet l'entrée dans la littéracie : "j*e l'écris je le lis*".

L'arabe : la langue de l'entrée dans la littéracie

L'arabe est à la fois une langue et un système d'écriture. Le shimaore et le kibushi disposent des deux alphabets : arabe et latin pour être retranscrits. Par conséquent, plusieurs élèves associent dans leurs représentations l'arabe à l'écriture ou la lecture. Prenons l'exemple de Keysanne (annexe 3.5.3) :

CR : *et puis dans les mains ↗*
El : dans les mains
CR *: tu as mis du bleu dans tes mains c'est shimaore pourquoi ↗*
El : quand je lave les assiettes je parle en shimaore
CR *: très bien et tu as mis aussi un peu de violet*
El : quand je suis à l'école coranique j'écris en arabe
CR *: très bien et dans les bras tu as mis du français et du shimaore*
El : parce que quand je tiens quelque chose pour le montrer à madame (...)

À travers ces propos, on voit que le shimaore est la langue des tâches ménagères donc de la maison. Au contraire, le français et l'arabe sont les langues des écoles. On peut émettre l'hypothèse que pour cet élève, l'écrit en arabe est plus facile que le français. En effet, l'écrit en français renvoie à quelque chose d'abstrait ou de confus ("*quelque chose*") et traduit une certaine insécurité linguistique : "*pour le montrer à madame*", (madame faisant ici référence à l'enseignante) comme pour demander une vérification. Cette insécurité linguistique au niveau du français écrit contrairement à l'arabe se retrouve aussi chez Samianti (annexe 3.5.1) :

CR : *après en jaune c'est le*
El : arabe

CR : pourquoi c'est au milieu ↗
El : quand je sors de l'école je vais à la maison je vais en arabe
(...)
CR : d'accord et ça c'est du orange
El : c'est le jaune avec le vert
CR : d'accord tu as mélangé les deux langues pourquoi ↗
El : quand je prends le bao je touche avec ma main alors je l'ai mis là
CR : d'accord mais pourquoi tu as mélangé français et arabe ↗
El : j'aime le français avec le arabe
CR : tu les mélanges toi tu sais écrire les deux
El : non
CR : tu sais écrire quoi ↗
El : juste le arabe

Nous retrouvons cette idée de transition que joue l'arabe entre l'école de la république et la maison : "*quand je vais à l'école je vais à la maison je vais en arabe".* On voit les trois lieux distincts qui rythment sa journée avec les langues associées : l'école avec le français, la maison avec le shimaore et l'école coranique avec l'arabe. On peut aussi observer que l'élève fusionne avec la couleur orange les deux langues dans lesquelles elle utilise l'écrit : l'arabe et le français. Ce sont les deux langues qu'elle dit aussi apprécier "*j'aime le français avec le arabe*". On peut y lire le prestige des langues écrites. Mais, contrairement au français, l'élève exprime un fort ancrage dans la culture littéracique arabe car elle dit seulement savoir écrire cette langue : "*juste le arabe*" et elle fait référence au "*bao*", outil d'écriture local.
Ainsi, nous pouvons analyser que pour certains élèves, l'arabe représente la culture musulmane via la religion et l'école coranique. Dans les représentations des élèves, l'arabe est associé à la culture littéracique, mais peu le mentionnent comme langue parlée.

<u>L'arabe : une langue peu parlée, mais appréciée</u>

Les élèves qui disent parler l'arabe nuancent leurs propos en mentionnant que leur maîtrise est lacunaire. Prenons l'exemple de Hachimia (annexe 3.2.9) :

El : rouge en anglais
CR : oui tu l'as mis où ↗
El : dans les pieds
CR : où ca ↗
El : dans les pieds
CR : pourquoi ↗
El : parce que je sais pas parler trop

CR : tu sais pas trop le parler et du coup c'est en bas parce que tu sais pas trop le parler c'est ça (oui tête) ok d'accord
El : j'ai mis le arabou aussi dans les pieds parce que je sais pas parler trop

Cela n'est pas un cas singulier, la majorité des élèves de notre panel faisant référence à leur maîtrise de la langue arabe, qualifie cette dernière de lacunaire. En effet, les élèves qui fréquentent les écoles coraniques y vont pour apprendre à identifier les lettres, apprendre le *kurasa* (les syllabes arabes) mais surtout pour mémoriser le *Coran*. La langue arabe n'est pas envisagée dans un enseignement comme elle peut l'être lors de son apprentissage en LV2 à l'école publique. Les élèves ne font pas face à des situations de communication, un apprentissage du lexique ou de la grammaire. Salone, Bureau et Hilali Bacar (2021 : 61) observent que dans un *shioni* l'enseignante a une maîtrise spécifique de la langue arabe : celle religieuse. En effet, ils écrivent qu'"*au-delà des sourates qu'elle connait par coeur, de certaines formules et d'un certain lexique, elle (l'enseignante du shioni) ne parle ni ne comprend l'arabe*". Ainsi, il semble cohérent que les élèves qui n'ont accès à la langue arabe qu'à travers la scolarisation dans des écoles coraniques, affirment "*je sais pas parler trop*" l'arabe. Ce manque de maîtrise suscite parfois l'envie de l'apprendre. En témoigne Ismaël (annexe 3.5.6) :

El : j'ai mis quand je réfléchis le arabe
CR : pourquoi tu l'as mis dans la tête ↗
El : pour réfléchir
CR : oui et tu as dit parce que tu rêvais aussi tout à l'heure
El : oui de rêve
CR : de quoi tu rêves ↗
El : de parler en arabe
CR : tu le parles un petit peu déjà ↗
El : oui
CR : et tu voudrais mieux le parler
El : oui

L'élève, qui va à l'école coranique, exprime à travers la notion de rêve son désir de mieux parler cette langue. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que le verbe réfléchir ici peut s'entendre dans le sens "penser à". L'élève pense à l'arabe, le rêve. De manière moins métaphorique, Houwaida (annexe 3.3.5) exprime son désir de maîtriser cette langue :

El : (*...) après aussi parler le arabe aussi*
CR : t'as mis où ↗
El : là (montre la bouche)
CR : c'est quelle couleur ↗

El : rouge

CR : là et là pourquoi tu l'as mis là et là ➚

El : parce que moi j'aime bien les habits d'arabe c'est joli et aussi j'aime bien comme je sais pas parler l'arabe j'aime bien j'aimerais bien le parler

Cette élève place l'arabe dans la bouche non pas parce qu'elle le parle, mais parce qu'elle souhaiterait le parler. L'utilisation du conditionnel vient d'ailleurs le confirmer. Dans sa prise de parole, les termes mélioratifs en lien avec l'arabe foisonnent. Le verbe aimer est utilisé quatre fois, ainsi que l'adverbe "*bien*". On voit que l'élève n'a pas seulement un attrait pour la langue arabe, mais pour toute la culture avec la mention des habits qualifiés de jolis. La langue arabe s'ancre dans une culture, dans une tradition religieuse et identitaire qui marque l'île de Mayotte. Un membre de l'association ShiMe, affirme[84] que la culture arabe, sa religion font l'identité même de Mayotte. Il définit l'arabe comme "*ce qui est proche de nous*". C'est cette histoire, ce passé qui marque les représentations des élèves liées à l'arabe. Elles sont teintées de religion, d'apprentissage et d'adoration.

1.3. Et le français dans ce plurilinguisme ?

Entre ne rien représenter et symboliser la beauté, Cassagnaud (2007) montre que le français bénéficie de représentations diverses chez les élèves. Le français est une langue récente à Mayotte qui a infiltré tant les milieux publics que la sphère privée. Il occupe aujourd'hui une place incontournable sur le devant de la scène langagière de l'île, rivalisant avec le shimaore (Akinci, Laroussi et Yagmur (2011 : 43-47). Langue de la promotion sociale, langue que l'on souhaite transmettre à ses enfants, langue qu'il faut parler pour être mieux écouté et apprécié dans un village, le français bénéficie d'un prestige social important *(Ibid.*).

Cependant, bien qu'elle soit aujourd'hui valorisée, la langue française a pu susciter des craintes et des rejets. Vecteur de la culture de l'étranger, du colonisateur, elle peut être perçue comme un danger identitaire. En effet, quand il touche à l'identité, le plurilinguisme peut être vu comme une dépossession de soi, de sa culture (Chiss[85], 2022). En contact avec plusieurs langues, l'individu peut développer vis-à-vis d'elles des attitudes, des images mentales, ce que nous considérons sous le terme de représentations sociales (Stratilaki-Klein et Nicolas, 2020 : 5).

.

[84] Propos recueillis en octobre 2021

[85] Colloque international (2022, septembre) : *Le plurilinguisme et la gestion de la diversité linguistique et culturelle à l'école. Comment faciliter l'entrée dans la littératie pour des élèves plurilingues ?* Université d'Aix-Marseille. https://amupod.univ-amu.fr/video/23493-colloque-international-le-plurilinguisme-et-la-gestion-de-la-diversite-linguistique-et-culturelle-a-lecole-comment-faciliter-lentree-dans-la-litteratie-pour-des-eleves-plurilingues-24/

Nous nous devons d'interroger les représentations des langues pour comprendre la place réservée au français. Langue de scolarisation et des apprentissages, il nous semble indispensable de considérer les représentations qui l'entourent pour "*mieux appréhender les relations entre la construction des identités, des répertoires plurilingues des individus et l'apprentissage (de cette langue) à l'École*" (*Ibid.*). Nous faisons l'hypothèse que les représentations que les élèves construisent et entretiennent vis-à-vis du français ont un impact sur l'apprentissage de cette langue et plus particulièrement dans les compétences littéraciques. Nous nous proposons donc d'examiner à travers les pratiques langagières les liens possibles entre représentation du français et apprentissages littéraciques.

Pour cela, nous avons analysé les discours des portraits des langues faits par les élèves. Nous les avons classés, selon les critères détaillés au chapitre 6, en trois catégories :

- français en tant que frontière entre les autres langues du répertoire langagier
- français en tant que contact entre les autres langues du répertoire langagier
- français en tant que passage entre les autres langues du répertoire langagier

Nous avons ajouté une catégorie : inclassable, quand les explications de l'élève étaient difficilement analysables[86]. Voici les premiers résultats quant à la répartition des élèves de notre échantillon :

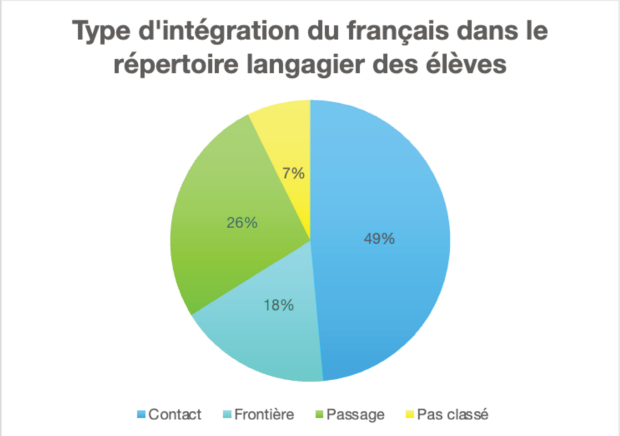


Schéma 20 : Répartition des types d'intégration du français dans le répertoire langagier des élèves (68 élèves)

Nous pouvons constater qu'une grande partie des élèves (49 %[87]) intègre le français dans leur répertoire langagier en termes de contact. C'est-à-dire qu'ils utilisent le français dans des espaces délimités (souvent l'école) et expriment soit une posture d'écoute vis-à-vis de cette langue, soit une certaine insécurité linguistique ou une maîtrise partielle de la

[86] Cela correspond à 7 % de notre échantillon, soit 5 élèves.
[87] 33 élèves sur 68

langue. Ce contact est parfois perçu comme négatif, rejeté ou tellement lointain que peu conscientisé. Cela est le cas pour 18 %[88] des élèves interrogés.

Au contraire, soit 26 %[89], semblent avoir complètement intégré le français dans leur répertoire langagier. Pour eux, le français est envisagé de façon dynamique et mouvante, c'est-à-dire qu'il investit les différents espaces langagiers avec des représentations positives associées. Nous les présentons plus en détail.

1.3.1. Le français envisagé comme frontière

Langue officielle et langue de l'école, le français semble s'imposer dans le répertoire langagier des élèves. Toutefois certains élèves, scolarisés dans un environnement francophone, n'accordent pas ou peu de place au français.

Les élèves que nous avons classés dans cette catégorie s'expriment difficilement en français, ils ont peu explicité leurs représentations. D'autres ne font pas référence à la langue française. Pourtant, quasiment tous les élèves que nous avons suivis, sont en contact avec cette langue, comme en atteste le schéma suivant :

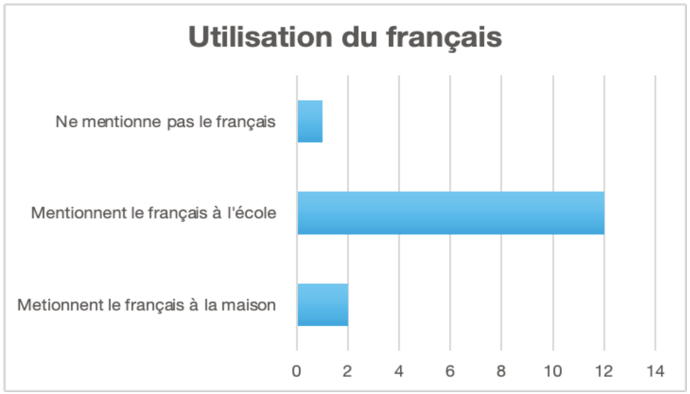


Schéma 21 : Utilisation de la langue française pour les élèves du groupe « français comme frontière » (13 élèves)

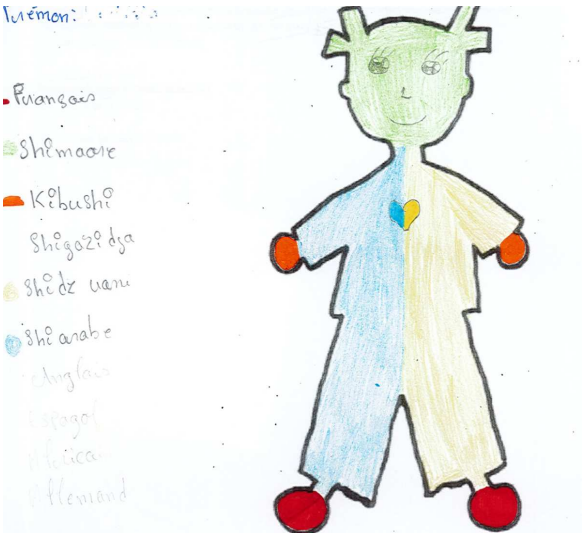
Ces données, récoltées lors du questionnaire sociolinguistique, permettent de mettre en évidence l'usage du français chez ces élèves. Un élève peut évoquer le français pour différents usages. Nous pouvons voir que la langue française est totalement absente pour un seul élève. Il s'agit d'un élève nouvellement arrivé à Mayotte[90]. Pour la majeure partie de ces élèves, le français est associé à l'école (12 élèves sur 13) et il est perçu comme une langue difficile à lire

[88] Soit 12 élèves
[89] Soit 18 élèves
[90] 3 élèves sur les 13 ne sont pas nés à Mayotte

et à écrire[91](8 élèves). Cela peut expliquer que certains restent à distance, même s'ils n'y associent pasnécessairement des représentations négatives.

Notons que la maîtrise lacunaire du français a pu être un frein pour l'explicitation des représentations, même lorsqu'un camarade était là en soutien pour permettre à l'élève de s'exprimer en langue locale. Par ailleurs, nous avons analysé l'utilisation du terme "*shimzungu*"[92] comme un signe d'éloignement de la langue française, car la grande majorité des élèves utilisent le terme "français" pour désigner cette langue.
Ainsi, nous avons classé le portrait de Nahouda (annexe 3.6.7) dans la catégorie "français comme frontière". Le parcours personnel et scolaire de cet élève montre une scolarité très récente (l'élève est scolarisé pour la première fois en 6ème) et des allers-retours récurrents entre Anjouan et Mayotte. Son contact avec la langue français est nouveau[93]et ne semble pas encore entrer dans le répertoire langagier de l'élève.

Au contraire, d'autres élèves, s'exprimant en français, n'intègrent que relativement cette langue dans leur répertoire, ne semblant pas percevoir son utilité comme l'illustre Léa (annexe 3.1.11) :



Portrait des langues 4 : Portrait de Léa

CR : tu le mets où ↗

El : ici (montre les pieds)
CR : dans les pieds
El : parce que ……..

El : j*'ai mis la tête en vert c'est shimaore*

CR: ouais pourquoi ↗

El : parce que quand je suis dehors j'entends quelqu'un qui parlait le shimaore et moi aussi je parle en shimaore et les bras j'ai mis en vert en orange parce que

CR : le orange c'est kibushi c'est ça ↗

El : oui

CR : pourquoi tu l'as mis là ↗

El : parce que j'aime parler le kibushi et …

CR : et voilà pour le moment
El : oui

CR : et en rouge tu mets le français ↗

El : oui

[91] Réponse à la question 11 du questionnaire
[92] Terme shimaore, utilisé par Nahouda, pour désigner la langue française.
[93] L'explicitation du portrait est faite en shimaore avec l'aide d'une camarade pour la traduction en français. L'élève expliquera peu ses choix, elle ne semble pas à l'aise avec l'exercice.

CR : ça sert à quoi les pieds y a pas de bonnes réponses dis-moi ce que tu penses ils te servent à quoi tes pieds (...)

Nous voyons dans ces explications que, contrairement aux autres langues où l'élève se pose comme locutrice '*je parle shimaore*", "*j'aime parler le kibushi*", elle ne donne aucune explication quant à la présence du français sur son portrait[94]. Le silence qui entoure l'explicitation du français peut être entendu comme une hésitation à se positionner dans la langue française et à en comprendre ses enjeux.

Enfin, d'autres élèves de ce groupe comme Yassine (annexe 3.1.3) se positionne à distance de la langue française. Nous pouvons analyser cela dans l'explicitation de son portrait :



Portrait des langues 5 : Portrait de Yassine

El : *j'ai mis le jaune shimaore (montre les mains)*
CR : dans les mains pourquoi tu l'as mis dans les mains ↗
El : parce que je parle shimaore
(...)
El : Rouge anglais
CR : ouais où ça ↗
El : dans les pieds
CR : pourquoi ↗
El : il y a des personnes qui parlent anglais
CR : un peu pourquoi c'est dans les pieds ↗
El : il n'y a pas beaucoup de personnes qui parlent
CR : ok
El : j'ai mis le bleu français dans la tête
CR : pourquoi
*El : parce qu'il y a des personnes qui ****
CR : quoi ↗
El : y a pas plein de personnes qui parlent shimaore français

L'extrait montre que l'élève se positionne comme locuteur du shimaore, mais déplace l'acte de langue sur autrui pour les langues qu'il estime ne pas maîtriser à travers la formulation : "*des gens qui parlent…*". La longueur de la proposition relative marque l'éloignement que l'élève entretient vis-à-vis de ces langues qui ne lui sont pas familières. À cela, s'ajoutent les négations qui viennent atténuer l'importance de ces langues "*il n'y a pas beaucoup*" et "*y a pas plein*". On peut y voir alors le décalage entre les langues valorisées par l'école et celles qui le sont par

[94] Face à nos sollicitation, l'élève répond que les pieds servent "à marcher" mais aucun lien n'est fait avec la langue.

l'élève. Ce décalage peut être une source d'incompréhension des attentes de l'école. Cet élève va d'ailleurs juger la langue française comme "difficile" à lire et à écrire.

Ainsi, nous pouvons constater que pour certains élèves le français est une langue, qui même présente dans leur environnement langagier, reste éloignée d'eux-mêmes, peut-être à cause d'une culture ou d'usages trop lointains de leur environnement. Cet éloignement peut être dû à une maîtrise encore lacunaire et parcellaire de la langue qui fait que l'élève est tenu à distance. À l'inverse, l'élève peut parler la langue tout en s'en sentant éloigné. Cette distance se traduit par une absence d'explications et de représentation du français dans leurs constructions mentales ou une omission de cette langue.
Remarquons que si les élèves manifestent une distance vis-à-vis du français, aucun ne rejette cette langue ou manifeste une attitude négative envers elle. Nous n'avons relevé aucun commentaire péjoratif sur le français, ce qui laisse penser que cette frontière est perméable, mais nécessite un temps d'adaptation à une nouvelle langue et une nouvelle culture (celle portée par la langue française, mais aussi celle de l'école). Cette frontière est susceptible d'évoluer, notamment grâce à la mobilité des représentations et à l'évolution des compétences langagières des élèves.

1.3.2. Le français envisagé comme contact

"*Madamu*", "*tomati*", " *j'ai mis 10 ans*", autant de façons de s'exprimer qui montrent que les élèves portent un bagage langagier et culturel venu d'ailleurs. Pour paraphraser Chomentowski (2009 : 100), on ne peut pas ne pas les entendre.

En parlant la langue française, les élèves ponctuent leur prise de parole d'une certaine créolisation qui marque leur identité en contact avec le français. Ils sont les témoins d'une mixité culturelle et langagière (Maturafi, 2019 : 87). Une part importante des élèves suivis (49 %[95]) se situe au carrefour de langues et cultures locales et de la langue et la culture françaises. Le français est, mais reste cloisonné à un espace ou à un temps, ce qui ne permet pas une utilisation spontanée et choisie de la langue.

Les élèves de ce groupe[96]reconnaissent le français dans leur répertoire langagier, mais adoptent une posture de récepteur et/ou de locuteur hésitant. Cela peut s'expliquer par le fait que le

[95] Soit 32 élèves sur les 68 ayant expliciter leur portrait
[96] Ils sont 32 dont 23 sont nés à Mayotte et 9 à l'étranger (Comores).

français est plus spécialement la langue de l'école que celle de la maison comme le montre les réponses au questionnaire sociolinguistique :

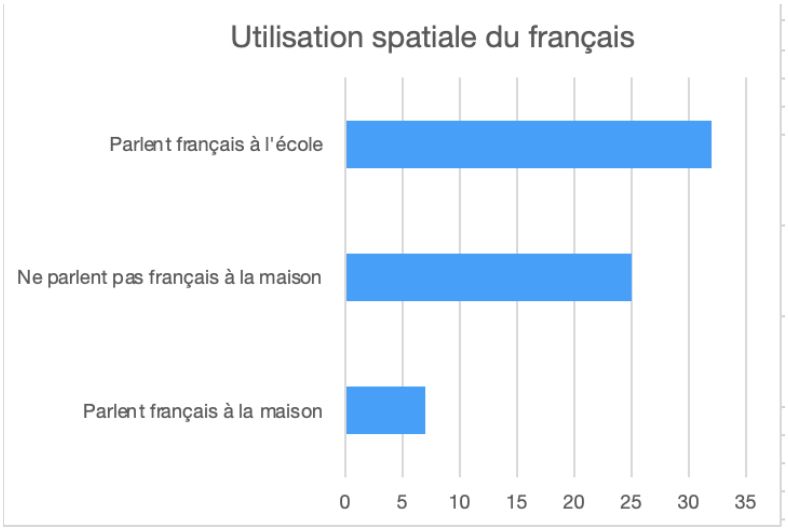


Schéma 22 : Utilisation de la langue française pour les élèves du groupe « français comme contact » (32 élèves)

Les données montrent que tous les élèves sont en contact avec le français à l'école, mais que seulement 7 le mentionnent comme langue de la maison. Nous constatons une scission langagière selon les lieux. Cela s'illustre dans les propos de Rouaida (annexe 3.1.18) :

CR: d'accord après tu as mis en rouge le français
El : sur les pieds
CR: pourquoi ↗
El : parce que quand je marche je vois des gens qui parlent en français
CR: d'accord où est-ce que tu vois ces gens qui parlent en français ↗
El: dehors

Ce court extrait montre que l'élève inclut la langue française dans son environnement, mais que c'est une langue du "dehors", d'autrui. Elle se pose en sujet réceptif avec des verbes de perception comme entendre ou voir et attribue le parler de cette langue à "des gens". On voit donc que si le français fait partie de son environnement, c'est un environnement plutôt éloigné de la sphère privée, souvent l'école.

Cela se retrouve dans le fait que le français est souvent associé aux apprentissages. Les élèves le côtoient dans l'espace défini de l'école. C'est ce que nous pouvons comprendre de notre échange avec Anthoumane (annexe 3.2.5) :

CR : alors A explique moi en français c'est le vert tu l'as mis où le vert ↗



Portrait des langues 6 : Portrait de Anthoumane

CR : et quand tu es à la maison ↗

El : en shimaore dans les pieds

El : dans les cheveux

CR : pourquoi ↗

El : parce que parce que ….
CR : tu as oublié
El : oui

CR : alors tu l'as mis aussi dans les yeux pourquoi ↗

El : parce que je le vois
CR : tu vois le français
El : oui (fait un geste vers le tableau)
CR : c'est quoi c'est la dame c'est le professeur que tu vois ↗

El : oui

CR : le professeur c'est toujours en français ↗

El : oui
(...)
El : Je le (le shimaore) réfléchis
CR : tu réfléchis tu réfléchis en français ou en shimaore ↗

El : si je suis à l'école le français

Nous pouvons voir que le français est fortement lié à l'espace scolaire. Il est positionné dans les yeux pour faire référence à l'enseignante qu'il observe, comme s'il était en position d'observateur et prenait de la distance par rapport à la langue. Toutefois, le point de contact avec la langue française se fait aussi à l'école, car l'élève fait part de l'inclusion de cette langue dans son répertoire avec l'explicitation "*si je suis à l'école*". Il réfléchit en français, contrairement à la maison où le shimaore occupe cette place. On note que l'élève active des langues selon l'espace et les personnes en présence.

Une autre élève, Naira (annexe 3.1.8), va placer le français sur le visage et l'expliquer par le même argument "*parce que à l'école je parle en français*". L'école se dessine comme le principal point de contact avec la langue française.

.

Des élèves vont plus loin dans la démonstration du français comme langue de l'école. Ils montrent par les langues qu'ils vont placer sur leur silhouette que le français est la langue des matières scolaires, des savoirs. Prenons exemple sur Saira (annexe 3.6.6) :

El : *ça c'est le français (montre les jambes) parce que je travaille je révise en français*
CR : tu révises le français quelle langue tu parles le plus ↗



El : shimaore
CR : et quelle langue tu parles le mieux selon toi ↗
El : français
(...)
CR : ok et le vert dans tes mains
El : sciences
CR : les sciences pourquoi
El : parce que je travaille
CR : tu travailles avec les mains en sciences
El : j'écris
CR : tu écris en quelle langue
El : français
CR : ok et le bleu là dans les oreilles
El : pour écouter
CR : pour écouter tu tu écoutes en quelle langue ↗
El : en français et en shimaore (...)

Portrait des langues 7 : Portrait de Saira

Nous voyons que l'élève perçoit le français comme une matière scolaire. Le langage spécifique de chaque discipline est perçu comme un nouveau français. Si cette élève cite les sciences, elle n'est pas la seule à réfléchir ainsi (des élèves citeront l'AP français ou l'EPS). Cela témoigne d'une maîtrise partielle du français, vu comme une langue changeante selon les disciplines. L'élève maîtrise peut-être insuffisamment la langue pour accéder au français des disciplines, ce qui peut expliquer qu'elle le perçoit comme un nouveau et change ainsi de couleur pour le symboliser. Cependant, elle en est assez proche pour lui donner une place importante au côté du shimaore. Elle associe les deux langues sous une même couleur : le bleu, dans les oreilles. Nous voyons ainsi que le français entre petit à petit dans le répertoire et l'environnement de l'élève tout en restant cantonné à des représentations scolaires.

Ajoutons que l'école, en plus d'installer un contact avec une nouvelle langue, plonge les élèves dans une nouvelle culture : celle française et littéraciée. Cela ressort dans les portraits des élèves dont les langues maternelles sont de tradition orale. Nous pouvons l'analyser dans le portrait de Tahir (annexe 3.3.7) où l'élève va expliciter une représentation utilitaire du français, contrairement aux autres langues davantage associées aux souvenirs et sentiments :

El : Français
CR : c'est quelle couleur ↗
El : bleu
CR : donc tu l'as mis dans les mains
El : oui
CR : pourquoi tu l'as mis dans les mains ↗

El : je sais l'écrire
CR : tu sais l'écrire ou tu aimerais l'écrire ↗
El : je sais l'écrire

On y retrouve la culture de l'écrit véhiculée à travers l'école et la langue française. Le français apparaît comme la langue de contact avec l'écriture. Nombreux sont les élèves qui ont associé le français avec l'écriture ou avec du matériel scolaire comme les cahiers ou les devoirs.

Cependant, si certains élèves intègrent le français dans leur répertoire langagier, on peut voir que ce cloisonnement à l'école crée chez eux une certaine insécurité linguistique qui renforce l'idée que le français est seulement une langue contact, une langue que l'on touche sans la maîtriser. Voici ce que nous avons observé lors de notre échange avec Assane (annexe 3.6.5) :



Portrait des langues 8 : Portrait de Assane

CR : là c'est de français
El : rouge c'est français pourquoi c'est là ↗
CR : parce que je réfléchis
(...)
CR : c'est le rouge tu as mis français est-ce que c'est aussi français ↗
El : non
CR : c'est quelle langue alors avec les mains ↗
El : fran shimzungu
CR : et qu'est-ce que tu fais avec le shimzungu
El : je fais comme ça (se gratte la tête)
CR : tu te grattes la tête ↗
El : oui
CR : et pourquoi quand est-ce que tu fais ça ↗
El : je parle

La verbalisation permet, dans un premier temps, de suggérer que le français semble acquis pour l'élève qui dit l'utiliser pour réfléchir. Mais nous pouvons supposer que l'élève se sent parfois en insécurité linguistique. En effet, le verbe réfléchir peut être compris comme le besoin de réfléchir à cette langue pour la parler. Cette idée est renforcée par le fait que l'élève semble faire une différence entre le français et le *shimzungu*, comme l'atteste son auto-correction. De plus, le *shimzungu* s'accompagne d'un geste (se gratter la tête), culturellement, est associé à l'incertitude, le doute. La mention du français peut être liée à l'insécurité linguistique que cette langue engendre chez l'élève. Il la parle, la comprend et la considère dans son répertoire, mais comme une langue encore peu maîtrisée, de second plan.

Ce contact entre les langues est exprimé, plus concrètement, par les élèves avec les phénomènes d'inférence linguistique[97](Grosjean, 2018, Maturafi 2019) comme cela s'entend dans le portrait de Chaouki (annexe 3.4.15) :



Portrait des langues 9 : Portrait de Chaouki

CR : pourquoi tu as mis shimaore ↗

El : C'est toi qui a écrit ***bé***

CR : oui mais pourquoi tu as mis le rose ici ↗

El : parce que c'est les yeux

CR : et pourquoi tu l'as mis dans les yeux le shimaore pourquoi en rose les yeux le shimaore ↗

El : pourquoi parce que ***ari*** *après je peux regarder quelque chose et je peux comprendre (...)*

CR : d'accord et le français tu l'as mis dans la tête

El : oui

CR : pourquoi ↗

El : c'est le c'est le j'ai oublié ça c'est mon cerveau

CR : c'est ton cerveau ↗

El : oui

CR :et ton cerveau il est en français ↗

El : oui

CR :il réfléchit en français ↗

El : oui

L'élève exprime que le français est une langue coûteuse cognitivement, car elle lui demande de réfléchir comme en témoigne le positionnement dans le "cerveau". Cela s'entend aussi à travers les inférences linguistiques[98]. Nous pouvons voir dans la parole de l'élève la présence de deux langues : "*une langue-cible A et une langue seconde B"* (Maturafi, 2019 : 46). La langue B (shimaore) vient ici fonctionner comme une ponctuation spontanée dans la prise de parole en langue A (français). Cela symbolise l'entrée en contact des langues, étape nécessaire à la construction d'un locuteur bilingue. La cohabitation linguistique de ces deux langues par des pratiques mêlées est ce que Maturafi (*op. cit.*) nomme le *shimahozungu*. Les langues entrent en

[97] L'interférence linguistique peut se définir comme une "d*éviation particulière du locuteur dans la langue de l'énoncé, due à l'autre langue* (...)" (Grosjean, 2018 : 10)

[98] Le concept d'inférence s'utilise lorsque des éléments de la langue B se retrouvent dans un discours tenu en langue A (Maturafi, 2021 : 46)

contact et cela se traduit par "*l'introduction d'éléments étrangers dans l'une d'elle*" (Maturafi, *op. cit.* : 46).

Les élèves de ce groupe illustrent la distribution spatiale et fonctionnelle des langues. Le français est une langue au contact des autres langues de leur répertoire qui ne s'active que selon le lieu (à l'école majoritairement) et les activités. Ils construisent une "*compétence de gestion de* [leur] *répertoire*" langagier (Stratilaki-Klein, 2022 : 7).

1.3.3. Le français envisagé comme passage

Le groupe d'élèves que nous décrivons ici constitue celui qui exprime le plus d'affinité avec la langue française et/ou un usage décloisonné de la langue. Pour eux, le français sort des bancs de l'école pour s'installer à la table de la maison. Les données récoltées lors du questionnaire sociolinguistique en témoignent :

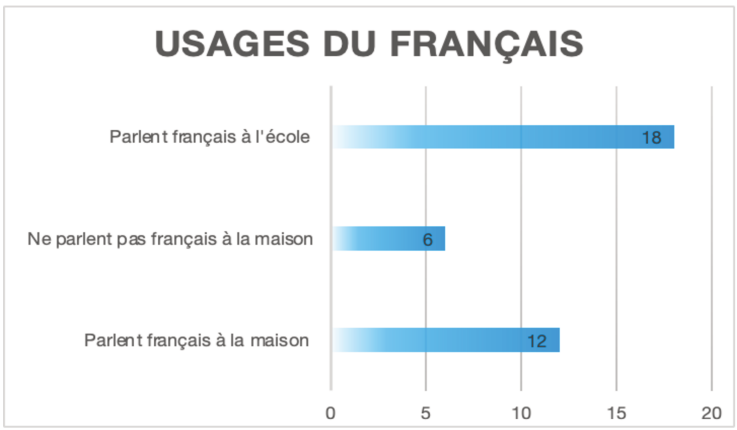


Schéma 23 : Utilisation du français pour les élèves du groupe « français comme passage » '18 élèves)

Nous observons que 67 % des élèves de ce groupe mentionnent le français à la maison[99], alors qu'ils n'étaient que 15 % pour le groupe "français comme frontière" et 22 % pour le groupe "français comme contact".

Le français est présent dans les maisons, souvent avec une deuxième langue[100]. Pour illustrer cela, nous prenons appui sur le portrait de Cheidi (annexe 3.6.3) :

[99] Dont un élève ne mentionne que le français comme langue de la maison.
[100] Majoritairement le shimaore pour les élèves de notre recherche.



CR : *Dis-nous quelles langues il y a sur ton dessin* ↗

El : j'ai mis le shimaore et le français

CR: tu l'as mis en quelle couleur le shimaore ↗

El : j'ai mis orange et le français j'ai mis bleu et là (montre la tête) j'ai mis les deux parce que je réfléchis avec shimaore et français (...) et la bouche j'ai mis orange et bleu parce que je parle le français shimaore

CR : et pourquoi y a un peu plus d'orange ↗

El : parce que je parle plus shimaore

CR : après dans ton tee-shirt pourquoi tu as mis shimaore dans le tee-shirt ↗

El : j'ai mis shimaore parce que j'aime rester ici et le bleu j'ai mis bleu parce que j'aime aller en france

CR : le bleu dans les jambes parce que tu aimerais aller en france c'est ça ↗

E l: oui

CR : et y a juste les yeux que tu nous a pas expliqués

El : les yeux j'ai mis bleu parce que des fois je vois des lettres en français

Portrait des langues 10 : Portrait de Cheidi

L'élève illustre la symétrie qu'il existe dans son répertoire entre le français et le shimaore. Son portrait fonctionne par écho : à une partie orange, répond une partie bleue comme si à une utilisation du français correspondait l'utilisation du shimaore. Dans sa prise de parole, ce parallélisme est assez clair : "*j'ai mis les deux*" ou au désir de rester à Mayotte répond le désir de partir en France. Même s'il dit plus souvent parler le shimaore, il se positionne en locuteur du français. Une différence réside sur la question de littéracie : "*je vois des lettres en français*". Le shimaore n'est pas mentionné ce qui sous-entend que le français est la seule langue de culture écriture de son répertoire. L'élève se positionne comme plurilingue, il manifeste une ouverture à la langue française tout en restant attaché à la langue locale : le shimaore.

Nous observons pour les élèves de ce groupe que le français, même s'il n'est pas cité parmi les langues de la maison, occupe petit à petit les mêmes fonctions et les mêmes espaces que ces-dernières. En atteste les extraits de notre entretien avec Ramia (annexe 3.5.4) :

Extrait 52.HOR - français

D : Y a quelles langues sur ton dessin

E : français (...)

D: tu l'as mis dans la tête pourquoi

E : parce que je parle en français

D : c'est pour ça que c'est dans ta bouche mais dans ta tête

E : je réfléchis en français

D : ok et c'est aussi là

E: je mange en français (...)

D : attend on finit le rose tu l'as mis dans le coeur aussi

E : parce que j'aime le français

D : et tu en as mis beaucoup c'est celle que tu aimes le plus

E: oui

Extrait 52.HOR - shimaore

E : shimaore

D : et pourquoi c'est dans ta tête

E : parce que je réfléchis en shimaore

D : et puis c'est où encore

E : dans la bouche parce que je parle en shimaore

D ; oui dans la gorge pourquoi y en a là aussi

E : je mange en shimaore (...)

D : (...) et puis un peu dans ton coeur

E: j'aime le shimaore

D : pourquoi

E: parce que j'aime parler beaucoup le shimaore

Nous observons dans les propos de l'élève un certain parallélisme entre les deux langues que sont le français et le shimaore[101]. Elles prennent place dans les mêmes moments dédiés à la réflexion, à la parole et aux temps des repas. La différence réside dans la fréquence avec l'utilisation de l'adverbe "*parler beaucoup le shimaore*".

Même si pour certains élèves de ce groupe, le français est associé à l'école, il n'est pas cloisonné à ce lieu mais s'ouvre à différents espaces, allant jusqu'à devenir un enjeu identitaire, comme Habiba (annexe 3.6.4) :

[101] Or l'élève ne mentionne que le shimaore comme langue de la maison lors du questionnaire sociolinguistique.



El : le shimaore
CR : le shimaore pourquoi c'est dans tes pieds ↗
El : des fois je sais des fois je sais pas
(...)
CR : et le beige
El : La peau
CR : c'est ta peau et c'est quelle langue ↗
El : français
CR : y en a beaucoup sur le visage aussi pourquoi ↗
*El : *** (incompréhensible)*
CR : pourquoi ↗
*El : parce que *** pour que ça devienne moi*
CR : pour que ça devienne toi c'est ça que tu as dit ↗
El : (oui de la tête)

Portrait des langues 11 : Portrait de Habiba

Cet extrait montre à la fois l'insécurité linguistique dans laquelle peut se trouver l'élève en langue shimaoraise "*des fois je sais des fois je sais pas*" et sa volonté d'aller vers la langue française : "*pour que ça devienne moi*". L'élève dit parler shimaore et français à la maison. Or, nous entendons et semblons comprendre que l'élève ne maîtrise pas complètement le shimaore : est-ce parce qu'elle perd cette langue par l'apprentissage du français ou parce que le shimaore n'est pas sa vraie langue maternelle et qu'elle n'a pas osé mentionner une des langues de l'immigration ?
Pour ce qui est de la langue française, nous pouvons constater à quel point l'élève l'intègre dans son répertoire langagier, explicitant même sa volonté de devenir française[102]. Cela témoigne du prestige social qui lui est accordé.

Certains élèves ont d'ailleurs conscience de la place qu'occupe le français sur la scène sociale et internationale. Le maîtriser devient important pour s'assurer une promotion sociale (Akinci, Laroussi, Yagmur, 2011 : 46). Nous retrouvons ces représentations dans le discours des élèves comme Aixam (annexe 3.4.13) :

CR : et les cœurs là c'est pour quelle langue ↗
El : français
CR : c'est la langue que tu aimes le plus ↗
El : oui

[102] L'élève n'a pas la nationalité française.

CR : plus que le shimaore ↗

El : oui

CR : pourquoi ↗

*El : parce qu'on *** (incompréhensible) pour bien connaître*

CR : pourquoi c'est important ↗

El : parce que quand on trouve quelqu'un qui parle en français on parle en shimaore il peut pas comprendre

Nous percevons la situation de diglossie présente sur l'île à travers les représentations et les dires de l'élève. Le français apparaît comme plus important, car c'est au locuteur shimaore de s'adapter. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'élève exprime à travers ses représentations, des représentations sociales : la maîtrise du français est un vecteur essentiel pour une reconnaissance sociale.

Enfin, pour des élèves de ce groupe, le français se dessine comme une ouverture vers un ailleurs, un souhait. C'est à ce titre qu'il est pleinement intégré dans le répertoire langagier et associé à des représentations positives. C'est l'exemple de l'élève de Houwaida :

El : parce que apprendre le français c'est bien parce que quand on va en france si on connait pas le français ça sera la honte te parle tellement que les français comprennent pas
CR : on comprend pas
El : si je vais en france exemple et y a des mzungu après qui te posent des questions et que tu sais pas le français et tu parles que shimaore ça sera la honte
CR : d'accord ok et tu l'as mis que dans les yeux
El : non dans les pieds je vais aller en france un jour inch'allah

Nous voyons que le français est intégré au répertoire de l'élève de façon positive et de manière décloisonnée. Il n'est pas cantonné à l'école ou à une posture passive, d'écoute, (l'élève dira "*je parle déjà le français*"). Le français apparaît comme la langue des opportunités, d'une volonté : aller en France. C'est une langue qui ouvre sur le monde et notamment sur la métropole (Cassagnaud, 2007). Sa non maîtrise est un fait honteux selon l'élève, ce qui montre le prestige qu'elle accorde à cette langue. Nous pouvons là encore voir un des effets de la situation de diglossie.

Nous faisons l'hypothèse que ce groupe d'élèves, par la place qu'il octroie au français dans son répertoire, est mieux à même d'entrer dans les apprentissages littéraciques. Cependant, il convient d'abord d'interroger les représentations des enseignants, afin de comprendre comment les différentes langues présentes sur le territoire s'articulent dans les apprentissages scolaires.

2. Représentations des langues chez les enseignants

"*Les programmes de français idéalisent un élève monolingue, francophone" (*Bigot, *et alii*, 2014 : 830).

L'école s'ancre dans "*un long parcours d'unification territoriale et politique, qui s'appuie sur les bases d'une idéologie unilingu*e (...)" (Rasetto, Mendonça Dias, à paraître), instaurant une hiérarchisation des langues, favorable au français et à l'effacement des langues locales. Cependant, le XXIème siècle marque un tournant dans les politiques éducatives linguistiques par la valorisation des pratiques plurilingues. À Mayotte, les discours institutionnels (MEN, 2020) et la formation universitaire s'inscrivent dans une didactique du plurilinguisme qui semble bien perçue par les enseignants-stagiaires (Dureysseix, 2022). Entre déni, source de difficultés, méfiance, obstacle (Gouaïch, 2018 : 146) et inclinaison positive, les représentations des langues des élèves évoluent auprès des enseignants. S'ils restent attachés "*aux représentations traditionnelles du français*" (Bigot *et alii, op. cit*. : 832), leurs pratiques tendent à s'ouvrir vers une didactique plurilingue. Nous cherchons à interroger les représentations des enseignants de l'île (ceux en poste et ceux en formation) afin de comprendre la place attribuée aux langues locales dans les pratiques scolaires, particulièrement celles littéraciées.

2.1. Représentations, attitudes et pratiques chez les enseignants en poste

Nous interrogeons les représentations afin de comprendre les attitudes[103](Castellotti et Moore, 2002) et pratiques enseignantes à travers un questionnaire (chapitre 5, partie 2.2.) distribué à l'ensemble des enseignants de l'île, de la primaire au lycée, via Sphinx. Au total, 79 personnels[104]ont répondu à l'enquête (annexe 1.2.1). Les premières réponses nous permettent de dresser un état des profils enseignants des personnes y ayant répondu :

[103] Castelloti et Moore définissent l'attitude comme : "*une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet*" (2002 : 7).

[104] Nous n'en retiendrons que 78 car un répondant est un personnel de direction.

Établissement	École primaire	Collège	Lycée général et technique	Lycée professionnel	Vide
	9	49	10	10	
Ancienneté dans EN	**Moins de 5 ans**	**Entre 5 et 10**	**Entre 10 et 15 ans**	**Plus de 15 ans**	**Vide**
	34	21	6	14	3
Titulaire du poste	**Oui**	**Non**	**CDI**	**Autre**	**Vide**
	38	33	4	2	2
Durée d'enseignement à Mayotte	**1 à 3 ans**	**4 à 8 ans**	**9 à 12 ans**	**+ de 12 ans**	**Vide**
	43	25	6	3	1

Tableau 15 : Profil professionnel des enseignants de l'enquête (78 enseignants)

Ces premières données mettent en avant un panel appartenant principalement au second degré (63 % des répondants), dont pratiquement la moitié (47 %[105]) ne sont pas titulaires d'un concours de l'éducation nationale. Les enseignants de notre enquête sont relativement jeunes dans le métier (71 % ont moins de 10 ans d'ancienneté dont 62 % en ont moins de 5 ans) et nouveaux sur le territoire (87 % y sont depuis moins de 9 ans, dont 63 % depuis moins de 4 ans).

Sachant que la grande majorité des enseignants de notre panel enseignent dans le second degré, nous recensons sur le graphique suivant une répartition par discipline :

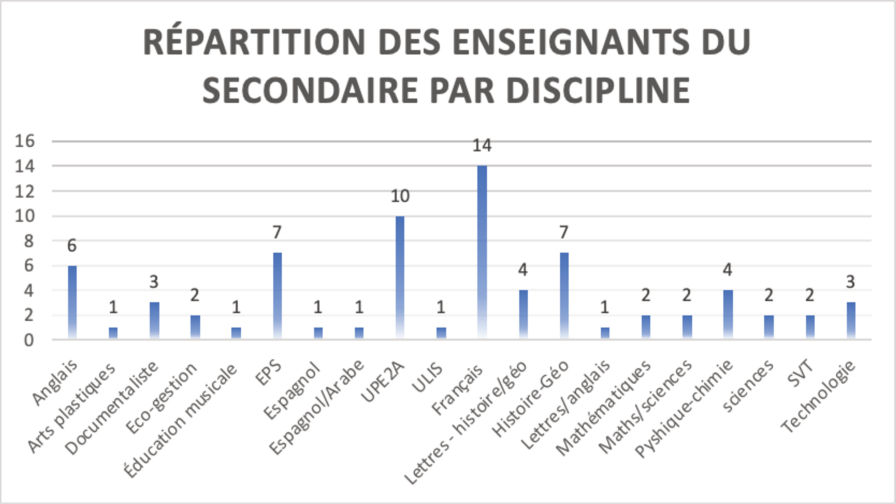


Schéma 24 : Répartition des enseignants du second degré par discipline (69 enseignants)

[105] Nous comptons ici les contractuels et les CDI.

Nous pouvons voir que les enseignants de français[106]sont bien représentés parmi les répondants (42 % soit 29 enseignants sur les 69 répondants), ce qui explique notre choix de focaliser nos observations sur ces disciplines[107].

Les prochaines questions (Q6 et Q7) interrogent les caractéristiques linguistiques des enseignants. Nous constatons que :

- 59 % des enseignants ont le français comme langue maternelle
- 15 % des enseignants ont le shimaore comme langue maternelle
- 14 % des enseignants ont une autre langue que celles proposées comme langue maternelle
- 8 % des enseignants ont le kibushi comme langue maternelle
- 4 % des enseignants ont l'arabe comme langue maternelle

De plus, tous les enseignants n'ayant pas le français comme langue maternelle le mentionnent comme langue parlée (soit 39 %). Ils sont aussi[108]:

- 14 % a cité l'arabe comme autre langue parlée
- 12 % a cité le shimaore comme autre langue parlée
- 10 % a cité le kibushi et les langues de l'archipel comme autres langues parlées
- 14 % à mentionner d'autres langues

Au total, 37 %[109] des enseignants ayant répondu à notre enquête parlent au moins une des langues locales[110](shimaore et/ou kibushi). Nous pouvons remarquer que les enseignants ayant le français comme langue maternelle parlent peu les langues locales (seulement 5 sur 46, soit 11 % de notre échantillon). Cela peut être un frein quant à la mise en place d'une didactique du plurilinguisme dans les classes ou traduire un manque de curiosité vis-à-vis de ces langues et, peut-être, des représentations peu valorisantes (hypothèse 1).

[106] Nous comptons ici les enseignants de français, UPE2A, lettres/anglais et lettres/histoire-géographie
[107] Nous aurions pu enrichir notre questionnaire d'une demande sur la participation ou la non-participation à un dispositif PLPS
[108] 1% n'a pas répondu à la question
[109] Soit 25 sur 68 enseignants
[110] En langue maternelle ou en autres langues parlées

2.1.1. Attitudes envers les langues locales en milieu scolaire

Si tous les enseignants ne parlent pas les langues locales, 76 % d'entre eux expriment une attitude plutôt positive quant à leur apprentissage. À la question : souhaitez-vous apprendre les langues locales (Q8), ils sont :

- 35 % à répondre "oui"
- 41 % à répondre " plutôt oui"
- 6 % à répondre "plutôt non"
- 12 % à répondre "non"
- 6 % à répondre "je ne sais pas"

Ces premières données traduisent une attitude plutôt positive envers les langues locales quel que soit la langue maternelle des enseignants. Cela se confirme lorsqu'il s'agit de faire entrer les langues locales dans le cadre scolaire comme en témoignent les réponses suivantes (Q.10 et Q.11) :

Questions	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Je ne sais pas
10. Faut-il enseigner les langues locales ?	46%	24%	10%	14%	6%
11. Pensez-vous qu'il est du rôle de l'école d'utiliser les langues locales ?	44%	26%	10%	14%	6%

Tableau 16 : Attitude des enseignants quant à l'enseignement des langues locales à l'école (78 enseignants)

Les réponses manifestent une attitude positive : 70 % pensent qu'il faut enseigner les langues locales et que cela est de la responsabilité de l'école. Nous pouvons penser que les enseignants perçoivent le plurilinguisme comme un atout ou une ressource pour leurs enseignements (Bigot *et alii*, 2014 : 835), notamment dans celui du français. Ils sont d'ailleurs :

- 32 % à penser que les langues locales sont une aide à l'apprentissage du français
- 48 % à penser que les langues locales peuvent être une aide à l'apprentissage du français

Seul 20 % des enseignants interrogés les perçoivent négativement :

- 15 % pensent qu'elles ralentissent l'apprentissage du français
- 5 % pensent qu'elles sont un obstacle à l'apprentissage du français

Les données récoltées (Q9) traduisent une inclinaison positive aux pratiques plurilingues de la part des enseignants. Seuls les enseignants dont la langue maternelle est le français ou le shimaore expriment des incertitudes (22 % des enseignants dont le français est la langue maternelle pensent que les langues locales ralentissent les apprentissages du français et 6% pensent qu'elles sont un obstacle. 17 % des enseignants dont le shimaore est la langue maternelle pensent que les langues locales ralentissent l'apprentissage du français).

Ainsi, la mise en place d'un apprentissage plurilingue français/langues locales suscite différentes réactions allant d'une attitude positive, en passant par le doute, l'hésitation ou le refus (Q25) :

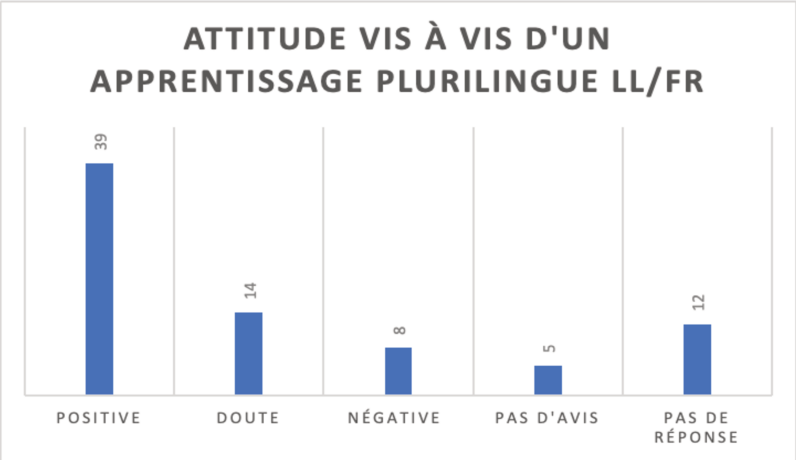


Schéma 25 : Attitude vis-à-vis d'un apprentissage plurilingue français/langues locales (78 répondants)

Peu sont les enseignants à considérer la didactique du plurilinguisme comme négative, mais pour ceux qui n'y sont pas favorables, l'argument d'une hiérarchisation des langues, notamment par le fait que les langues locales soient de tradition orale et "c*onstitue au regard de l'école une marque dévalorisante*" (Chomentowski, 2009 : 112) est mis en avant. En témoignent les propos d'un enseignant : "*encore faut-il que la langue s'y prête*".

Nous pouvons lire, implicitement, la difficulté que représente le caractère oral de ces langues face à la culture écrite de l'école. Cela se retrouve dans d'autres propos comme : "*il y a trop de différences pour s'appuyer une langue sur l'autre*" qui montre que l'écart culturel est perçu comme un obstacle.

L'immersion dans le tout français est vue pour certains comme la clé de la réussite :

"*Il semblerait que les professeurs des écoles n'utilisent pas ou très peu le français dans les apprentissages, ce qui expliquerait en partie les énormes lacunes de la part de certains élèves*".

La méfiance pour les langues locales dans l'apprentissage du français est donc présente et partagée par certains enseignants qui questionnent le recours aux langues locales : Dans quel objectif ? Quelles sont les formations supérieures en langues locales ? On retrouve dans ces interrogation la vision d'un français langue de la promotion sociale mis en avant par Laroussi et Liénard (2011).

Si les enseignants ne se positionnent pas frontalement contre cet apprentissage plurilingue, ils expriment des doutes et des incertitudes. Celle qui revient de manière récurrente concerne la formation des enseignants et le manque de ressources disponibles :

"*pourquoi pas mais vous allez devoir trouver les enseignants dans les deux dialectes ainsi que les matériaux pédagogiques puis ensuite enseigner le français*"

"j*e pense qu'elle peut être un plus si elle est bien amenée et que les enseignants sont formés au plurilinguisme*"

"*Il faut s'y former*"[111]

On peut lire la préoccupation des enseignants de perdre la posture de détenteur du savoir, car pour certains cet apprentissage nécessite une connaissance des deux langues.

D'autres enseignants expriment la peur de voir dans cet enseignement une substitution du français au profit des langues locales et/ou de débordement sur le programme :

"*Peut aider mais doit pas se substituer au français*"

"*Il est possible de mettre en place un apprentissage en langue maternelle mais que cela soit en option et pas obligatoire*"

"*Il faut des professionnels de la pédagogie et un contrôle strict pour que les programmes se fassent*"

Ces propos rendent compte des questionnements sur la mise en place en classe et dans les programmes. Les langues locales apparaissent comme quelque chose en plus, qui risque d'empiéter des programmes bien chargés.

[111] Les réponses des enseignants reflètent l'importance de la formation et/ou de l'auto-formation dans le choix de la politique linguistique mise en place au sein de la classe (Prax-Dubois, 2020).

Enfin, pour une majorité des enseignants, l'apprentissage plurilingue langues locales/français, suscite des attitudes positives pour plusieurs raisons. Les enseignants soulignent :

- la passerelle que permettrait un apprentissage plurilingue : "*Oui je pense que c'est bien d'avoir un pont*" ; "*une bonne chose, surtout en leur montrant qu'en réalité l'apprentissage des maths en langue maternelle ou en français est quasiment similaire*"
- la motivation et la valorisation que permettrait ce dernier : "*C'est une bonne chose pour nos élèves peut-être qu'ils vont se sentir plus concernés, ce qui les motiverait dans leurs apprentissages*."; "*C'est essentiel pour leur faire comprendre les différents codes, comparaison de plusieurs langues et leur construction, leur donner confiance en eux, ils peuvent nous donner des explications sur leur langue, ça les valorise*".
- une piste pour la réussite des élèves qu'il pourrait être : "*Un avantage pour pallier aux lacunes des élèves*" ; "*La langue maternelle doit être utilisée si besoin de compréhension pour faciliter les acquis*", "*Indispensable car il favorise l'entrée dans l'écrit*".

Les réponses des enseignants montrent que la réalité linguistique des élèves vient heurter leur réflexion, leur pratique et suscite des questionnements qui tendent à sortir de la vision d'un français idéal et identique. Une réponse d'un enseignant témoigne de manière complète de cette attitude : " *Je suis de plus en plus enthousiaste et favorable pour s'appuyer sur la LM des apprenants. C'est l'occasion de lever des difficultés, d'éveiller indéniablement la motivation, de consolider la LM en même temps qu'on acquiert la langue française... Faire des ponts entre les langues et se servir du plurilinguisme comme levier d'apprentissage apparaissent comme une solution aux échecs cumulés pendant toutes les années passées sur du "tout français* »".

Nous proposons maintenant un zoom sur les réponses des enseignants des français (ceux de lettres et ceux d'UPE2A) afin de mettre en perspective leurs représentations et leurs pratiques.

Zoom sur les enseignants de lettres

19 enseignants de lettres[112]ont répondu au questionnaire. À travers leurs réponses se dessine un public professionnellement jeune (8/19 sont dans l'EN[113] depuis moins de 5 ans), qualifiés (11/19 sont titulaires et 1 est CDIsé) et récemment arrivé sur l'île (11/19 sont en poste sur

[112] Nous comptons les enseignants d'une double discipline : français/anglais ou français/histoire-géographie.
[113] Éducation Nationale

Mayotte depuis moins de 4 ans). Une grande partie d'entre eux a le français comme langue maternelle (14/19[114]).

Les enseignants de lettres, qui ont répondu au questionnaire, ont des représentations plutôt positives sur les langues locales :

- 84 % voient les langues locales comme une aide ou une aide possible pour les apprentissages du français (Q9).
- 95 % souhaitent les apprendre (Q7)[115]
- 95 % pensent qu'il faut les enseigner (Q10[116])
- 75 % pensent qu'il est du ressort de l'école d'utiliser les langues locales (Q11[117])

Nous pouvons constater que les enseignants expriment des représentations positives sur les langues locales, mais expriment quelques doutes quand il s'agit de les faire entrer dans l'école ou de s'en saisir à des fins didactiques (Bigot *et alii*, *op.cit*.). Presque un quart d'entre[118]eux se questionne ou se pose contre le fait que cet enseignement revienne à l'école, exprimant ainsi une attitude ambivalente entre représentations positives et intégration des langues locales à l'école.

<u>Zoom sur les enseignants d'UPE2A</u>

10 enseignants de l'UPE2A ont répondu au questionnaire. La moitié enseigne à l'école primaire et l'autre au collège. Ce sont des enseignants relativement jeunes dans le métier : (6/10 enseignent depuis moins de 5 ans) et sur l'île (8/10 sont sur l'île depuis maximum 5 ans). Parmi eux 6 sont titulaires et 4 sont contractuels. La quasi-totalité a le français comme langue maternelle (9 ont le français et un a le kibushi).

Les enseignants de UPE2A ont des représentations positives des langues locales :

- 90 %[119] pensent qu'elles sont une aide ou peuvent être une aide pour l'apprentissage du français et 40 % qu'elles peuvent être une aide. (Q9)
- 80 % souhaitent les apprendre (Q7)
- 90 % pensent qu'il faut les enseigner (Q10)
- 90 % pensent qu'il est du rôle de l'école d'utiliser les langues locales (Q11)

[114] 2 ont le kibushi comme LM et 3 une autre langue
[115] Les enseignants ont répondu "oui" ou "plutôt oui" à la question
[116] Les enseignants ont répondu "oui" ou "plutôt oui" à la question
[117] Les enseignants ont répondu "oui" ou "plutôt oui" à la question
[118] 5 enseignants sur 19
[119] 50 % sont une aide et 40 % peuvent être une aide

Peut-être parce qu'ils sont les seuls enseignants à considérer la langue française comme un apprentissage et non pas comme vecteur d'apprentissages, leur conception des langues locales s'intègre bien plus que les autres enseignants dans l'apprentissage du français. Nous allons observer cela plus spécifiquement lors des activités littéraciées.

2.1.2. Pratiques littéraciques déclarées des langues locales en classe

Une partie de notre questionnaire interroge plus spécifiquement les pratiques scolaires littéraciées en lien avec le plurilinguisme des élèves, car il y a là un double défi : celui du plurilinguisme et celui de la tradition orale des langues locales. Les enseignants de notre panel se confrontent à ce défi, car ils sont 53 %[120] à dire avoir recours aux langues locales dans les pratiques scolaires, comme l'illustre le schéma suivant :

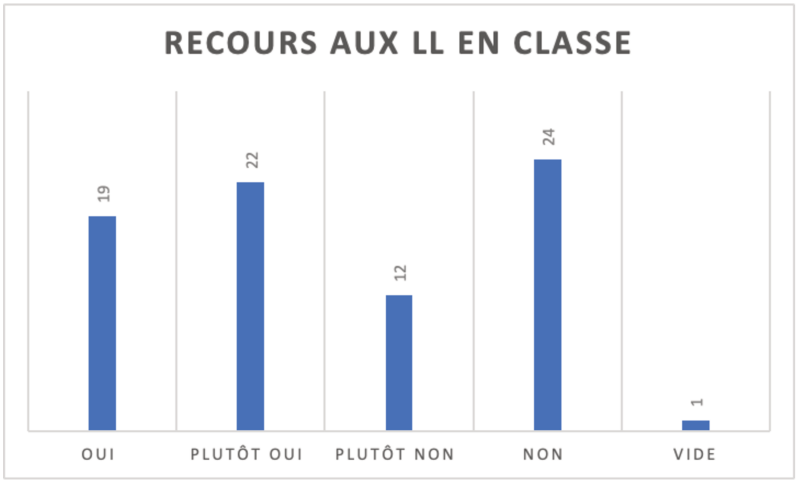


Schéma 26 : Répartition du recours aux langues locales en classe (78 répondants)

Les réponses font ressortir le tâtonnement didactique face à l'intégration des langues locales en classe, car 43 % d'entre eux expriment une pratique hésitante[121]. Les enseignants se répartissent presque équitablement entre intégration des langues locales (41 enseignants) et exclusion (36 enseignants), ce qui témoigne de représentations et de pratiques encore divergentes et non encadrées institutionnellement.

De plus, nous remarquons que les enseignants du primaire et du collège ont davantage recours aux langues locales[122]des élèves que ceux de lycée :

- 60 % disent y avoir recours en primaire

[120] Ce chiffre correspond aux enseignants qui ont répondu "oui" ou "plutôt oui" à la question 12
[121] Nous comptons ici les enseignants ayant répondu "plutôt oui" ou "plutôt non"
[122] Nous comptons ici les enseignants ayant répondu "plutôt oui" ou "oui"

- 60 % disent y avoir recours au collège
- 30 % disent y avoir recours au lycée

Le collège sert de période charnière dans l'inclusion des langues locales à l'école, car si elles sont intégrées, les enseignants expriment des pratiques plus tâtonnantes (31 % répondent "plutôt oui" et 23 % "plutôt non") que ceux des autres niveaux.

L'inclusion des langues locales s'observe[123]particulièrement lors de la passation de consigne, d'activités lexicales ou orales comme le montre le schéma ci–dessous :

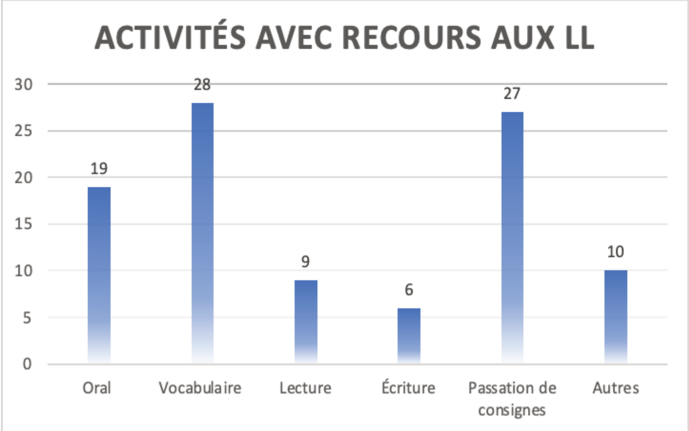


Schéma 27 : Répartition des activités scolaires où les langues locales sont intégrées (41 enseignants)

Ces résultats mettent en lumière un recours aux langues locales diversifié, mais peu utilisé dans les activités littéraciées que sont les activités de lecture et d'écriture. Un recours possible aux langues des élèves, notamment à l'oral, peut être la traduction. Sur les enseignants qui disent utiliser les langues locales, 41 %[124] y ont recours (Q16) et tous pensent que cela est une remédiation efficace[125](Q16 bis).

À côté de l'aspect langagier, les enseignants peuvent aussi mobiliser la culture inhérente aux langues locales (Q15). Ils sont :

- 24 % à dire utiliser des supports en lien avec la culture locale
- 29 % à répondre "plutôt oui"
- 12 % à répondre "plutôt non"

[123] Résultats à la question 13 du questionnaire
[124] Soit 17 enseignants sur 41. Sur l'ensemble des enseignants, ils sont 24%, soit 19/78, car un enseignant qui répond négativement et un n'a pas répondu à la question 13 (avez-vous recours aux langues locales ?) à dire utiliser la traduction.
[125] 9 répondent "oui" et 8 "plutôt oui"

- 32 % à répondre “non”
- 3 % à répondre “je ne sais pas”

Il est intéressant de constater que sur les 42 enseignants disant avoir recours à des supports de la culture locale[126]18 n’utilisent pas les langues locales dans leur classe, soit 49 %. Cela montre que la culture peut être un levier, en plus de l’aspect linguistique, dans la mise en place d’une didactique plurilingue. Ces résultats témoignent d’une contextualisation des pratiques en lien avec les langues, les cultures, mais aussi les compétences des élèves.

Nous avons voulu savoir si les enseignants adaptaient leurs activités littéraciées en prenant en compte le statut plurilingue de l’élève ou ses compétences (Q17, Q18). Le schéma ci-dessous répertorie les réponses obtenues :

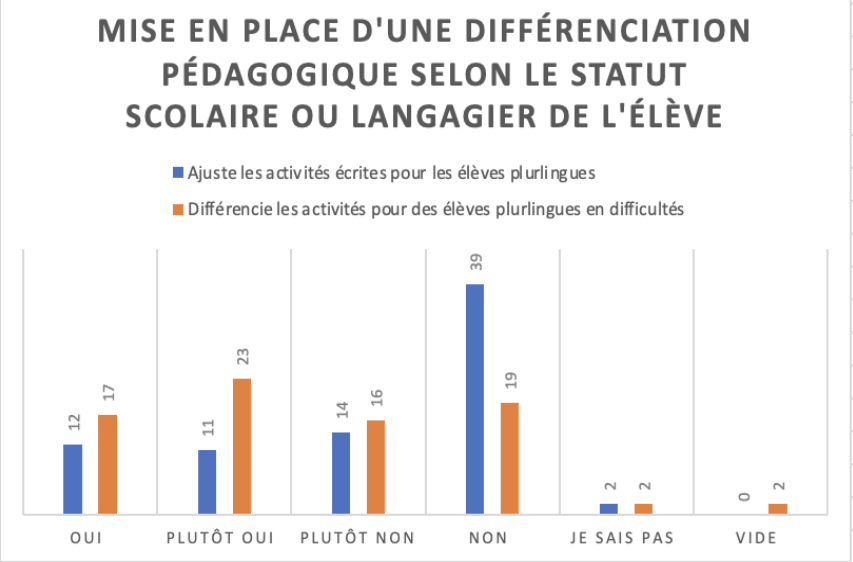


Schéma 28 : Différenciation pédagogique lors d’activités littéraciées selon le statut langagier et/ou scolaire de l’élève (78 enseignants)

Nous remarquons que c’est davantage le statut “d’élève plurilingue en difficulté” que celui “d’élève plurilingue” qui va amener les enseignants à adapter leurs pratiques. En effet, ils sont 51 % à mettre en place une différenciation pédagogique quand l’élève est en difficulté, contre 30 % quand l’élève est plurilingue.

Les réponses suivantes (Q17bis et Q18bis) permettent de montrer que cette différenciation peut être en lien avec l’activité de l’élève et/ou celle de l’enseignant et touche les contenus, la production ou l’environnement. Nous avons classé les réponses des enseignants, dans le tableau suivant, selon ces modalités :

[126] Ceux ayant répondu “oui” ou “plutôt oui” à la question 15

En lien avec l'activité de l'élève			En lien avec l'activité enseignante
Contenus et/ou productions différenciés	Recours aux LL	Environnement d'apprentissage	
• Simplification / Réduction des activités et/ou supports : 10[127] : élève plurilingue 12[128] : élèves en difficulté • Recours à l'oral 3 : élève plurilingue 5 : élèves en difficulté • Recours à l'image : 3 : élève plurilingue 11 : élèves en difficulté • Donner plus de temps : 1 : élèves en difficulté • Mise en page (police, mots en gras) : 1 : élèves en difficulté	• Traduction : 3 : élève plurilingue 2 : élèves en difficulté • Activités/supports bilingues, prise en compte langues locales : 2 : élève plurilingue 2 : élèves en difficulté • Comparaison des langues : 3 : élève plurilingue	• Tutorat : 4 : élèves en difficulté • Atelier de soutien dans la classe : 1 : élèves en difficulté • Groupe de besoin : 1 : élèves en difficulté	• Adopter une attitude bienveillante face à l'erreur : 1 : élève plurilingue • Méthode issue de la culture locale : 1 : élèves en difficulté

Tableau 17 : Les différentes différenciations pédagogiques mises en place par les enseignants selon le statut langagier et/ou scolaire des élèves

Nous observons un certain parallélisme entre la différenciation portée aux élèves plurilingues et celle portée aux élèves plurilingues en difficultés. La simplification et l'allègement des supports restent les pratiques les plus citées par les enseignants du panel. Notons cependant que pour les élèves plurilingues, les enseignants mentionnent plus souvent le recours aux langues locales alors que pour les élèves plurilingues en difficultés l'aménagement de l'environnement de travail ou de la production est cité (tutorat, groupe de besoin, tiers-temps…).

Quant à l'activité enseignante, seuls deux enseignants y font référence. La différenciation de l'un se situe plus en amont de son cours, lors de sa planification par le recours à des méthodes

[127] Ce chiffre correspond au nombre d'enseignant ayant donné une réponse entrant dans cette catégorie pour un élève plurilingue

[128] Ce chiffre correspond au nombre d'enseignant ayant donné une réponse entrant dans cette catégorie pour un élève plurilingue en difficulté

d'apprentissages issues des Comores, alors que le deuxième évoque une différenciation après l'activité, par une attitude plus bienveillante quant à l'erreur.

Enfin, qu'ils différencient ou non leurs pratiques, une part importante des enseignants de notre panel trouve que l'apprentissage du français à Mayotte est difficile (Q22). Ils sont 94 % à exprimer cette difficulté[129]. Les réponses des enseignants les attribuent à plusieurs facteurs :

- les difficultés culturelles : les enseignants mettent en avant une manière d'apprentissage différente de celle de la métropole : "*Oui parce que leur système n'est pas du tout le même que le nôtre*". Un enseignant fait d'ailleurs référence à la tradition orale qui privilégie la mémorisation, tout comme le fait l'école coranique : "*oui car les enfants sont souvent dans une logique du par cœur ici*". Cet écart culturel pousse un enseignant à se questionner sur sa manière de parler et sur les concepts qu'il doit transmettre : "*Oui, je ne sais pas si c'est mon vocabulaire qui est en cause ou le concept que je cherche à faire comprendre qui n'entre pas dans le champ culturel*.» On voit que rentre en jeu la culture, les processus cognitifs d'apprentissage qu'elle inculque et le rapport aux savoirs-savants.

- une scolarité défectueuse : entre 5000 à 7000 enfants ne seraient pas scolarisés à Mayotte (Gros, 2019). Les raisons sont multiples : attente de scolarisation pour les ENA, retour aux frontières, manque de place ou refus d'inscription, la scolarité est parfois semée d'embûches comme le soulignent les professeurs : "*Difficile pour des adolescents qui parlent peu le français et qui ont eu des scolarités inexistantes ou chaotiques*" ; "*Oui, la plupart des élèves qui ne savent pas écrire (au collège) n'ont pas eu une scolarité antérieure*" ;

- l'absence de continuité école/maison : Madi (2011 : 123) souligne l'absence de continuité langagière pour les élèves de Mayotte entre l'école et la maison. Cette absence de continuité est perçue par certains enseignants comme une difficulté à l'apprentissage et à l'usage du français à l'école : "*Oui car les élèves sont souvent déconnectés de la langue enseignée dès qu'ils sortent de la classe*". Cette difficulté s'accroît et se trouve déplacée sur la responsabilité des parents : "*oui, pour les élèves dont les parents n'ont jamais été scolarisés*" ; "*Déjà beaucoup de ces enfants n'ont pas un soutien à la maison pour la répétition*". L'absence de scolarisation

[129] Sur les 78 enseignants, 12 n'ont pas répondu à cette question ouverte, 3 ont répondu "non" et 1 "je ne sais pas". Les 94% correspondent donc aux 62 enseignants sur les 66 ayant répondu positivement à cette question.

de certains parents ou le fait qu'ils ne parlent pas français est vu comme un facteur de difficulté dans l'apprentissage du français.

- une maîtrise de la langue française insuffisante : le projet académique 2023-2027 fait ressortir que seulement 6,3% des élèves ont un niveau de maîtrise satisfaisant en français à l'entrée en sixième (MEN 2023 : 15). C'est ce que note une partie des enseignants, tant sur des activités orales : "*Difficultés de compréhension, expression très pauvre*" et que des activités écrites : "*Oui car les élèves arrivent au lycée en ne sachant pas lire*."

- un système scolaire peu coopératif : certains enseignants incombent cette difficulté au système scolaire. Est blâmé le manque de temps : " *manque de temps pour les profs pour soutenir les élèves*", les classes hétérogènes : " *Les classes sont très hétérogènes, ce qui ne permet pas de traiter efficacement et personnellement les pb qu'ils rencontrent*" ou encore le manque de supports et de formation ; "*Oui parce que les enseignants manquent de formation et de supports*".

Cet éventail de difficultés témoigne de la situation complexe dans laquelle se trouvent les enseignants. On peut voir dans leurs dires des tentatives de prise en compte du contexte langagier comme culturel allant souvent avec la mise en place d'une différenciation pédagogique, particulièrement lorsque l'élève plurilingue est en difficulté scolaire. L'usage et/ou l'apprentissage de pratiques littéraciées en français s'avèrent être un véritable défi pour les enseignants qui doivent composer avec une multiplicité de facteurs pour amener leurs élèves vers la culture écrite en langue française. Nous analysons plus spécifiquement les dires des enseignants de lettres et d'UPE2A quant aux pratiques littéraciées.

Zoom sur les enseignants de lettres.

Tout comme l'ensemble des enseignants, les professeurs de lettres jugent l'apprentissage et l'usage de la lecture et de l'écriture difficile à Mayotte (Q22). Ils sont 89 % à exprimer une difficulté due à deux grands facteurs : la différence langagière et culturelle : "*Oui je trouve que c'est difficile car leurs langues maternelles ne sont pas du tout formées de la même manière que le français. De plus, l'écrit n'existe pratiquement pas dans les langues mahoraises, pour ceux qui commencent tardivement l'apprentissage du français, cela peut être très déroutant*" et à la maîtrise de la langue française : "*Oui parce que les élèves ont du mal à comprendre, donc du mal à apprendre et à assimiler*". À côté de ces deux facteurs, est aussi cité le manque de formation des enseignants ou l'absence d'adaptation du système scolaire : "*ce n'est pas la même approche qu'en métropole*".

Nous avons vu précédemment que les enseignants de lettres avaient des représentations positives des langues locales ; toutefois leur intégration dans les activités scolaires est plus divisée (Q13 et Q13 bis). Le schéma suivant présente la répartition des enseignants en fonction de leur recours aux langues locales et selon les activités scolaires :

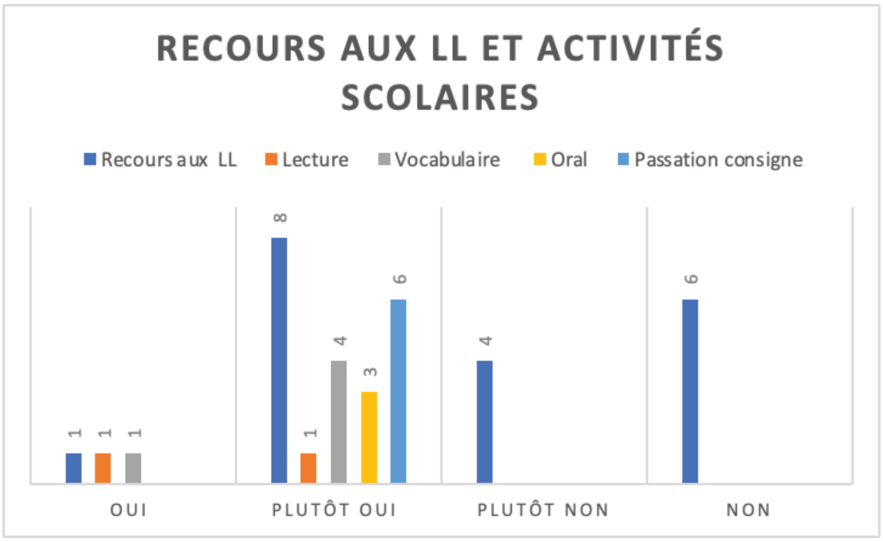


Schéma 29 : Répartition des enseignants de lettres selon le recours aux LL dans les activités scolaires (19 enseignants)

Ce schéma nous permet de voir que 9 enseignants sur les 19 ont recours aux langues locales dans leur classe. Cela se concentre majoritairement autour d'activités de vocabulaire ou sur la passation des consignes (6 enseignants parmi les 8 répondant "plutôt oui" à la question). Ils sont légèrement plus, 10 sur les 19 à dire utiliser des textes ou supports issus des cultures locales.

Quant à la différenciation pédagogique, les pratiques sont similaires que l'élève soit plurilingue (10 enseignants disent mettre en place une différenciation) ou plurilingue en difficulté (9 mettent en place une différenciation). Les réponses aux questions 17 bis et 18 bis permettent de voir comment se met en place cette différenciation pédagogique :

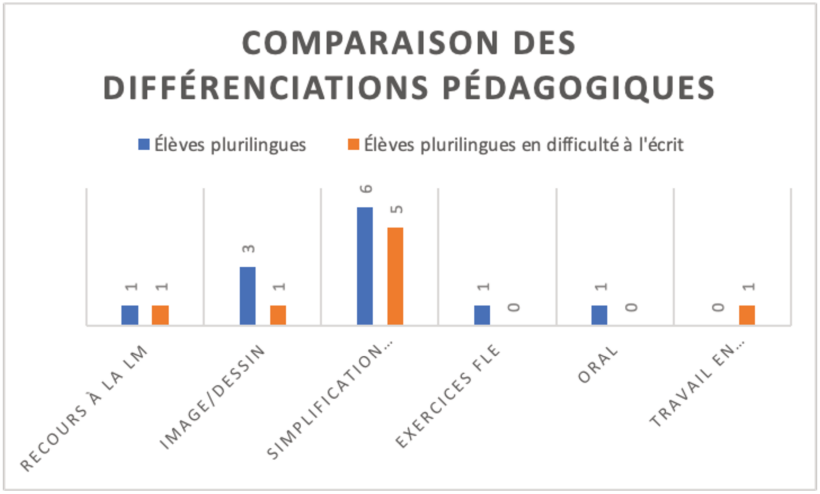


Schéma 30 : Comparaison de la différenciation pédagogique selon le statut langagier et/ou scolaire de l'élève pour les enseignants de lettres (15 enseignants)

Nous pouvons constater une similitude des pratiques : la différenciation la plus souvent citée pour ces publics est la simplification et/ou l'aménagement d'une activité. Ce premier constat semble corroborer notre hypothèse 3 selon laquelle les enseignants traiteraient le plurilinguisme des élèves comme de la difficulté scolaire. La réponse de cet enseignant quant à la différenciation mise en place pour un élève plurilingue confirme notre propos : "*Textes adaptés pour petits lecteurs petits scripteurs / images dessins*". L'enseignant semble associer plurilinguisme et difficultés scolaires. Nous pouvons nous demander si la réalité d'enseignement, spécifique à Mayotte, conduit les enseignants de lettres à prendre en charge le plurilinguisme des élèves comme de la difficulté scolaire ? Nos observations de classe nous permettront de mieux y répondre.

Zoom sur les enseignants d'UPE2A

La majorité des enseignants d'UPE2A a des représentations positives des langues locales et pense qu'elles ont une place à l'école, mais qu'en est-il de leurs pratiques ?

Leurs réponses (Q12 et Q13) montrent que 70 % d'entre eux y ont recours lors de différentes activités, y compris des activités littéraciées telles que la lecture ou l'écriture. Voici comment se répartissent leurs réponses :

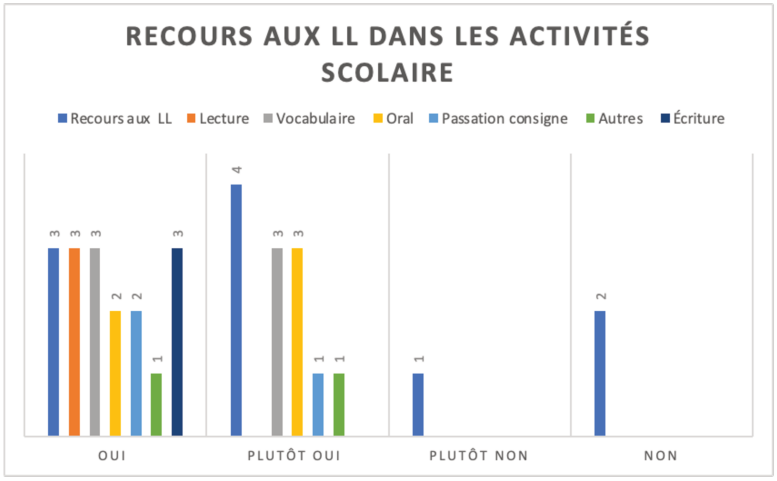


Schéma 31 : Répartition du recours aux langues locales selon les activités scolaire pour les enseignants d'UPE2A (7 enseignants)

Ce recours aux langues locales passe souvent par la traduction : 40 % disent y avoir recours. En plus de l'ouverture aux langues locales, les enseignants d'UPE2A s'ouvrent aux cultures locales : 9 enseignants sur 10 disent proposer des textes, supports ou références en lien avec la culture des élèves.

Nous constatons aussi que ces enseignants font une différence entre élève plurilingue et élève plurilingue en difficulté, car ils ne sont que 30 % à proposer une différenciation pédagogique pour un élève plurilingue contre 60 % pour un élève plurilingue en difficulté scolaire. Cette différenciation peut prendre différentes formes comme l'illustre le schéma suivant :

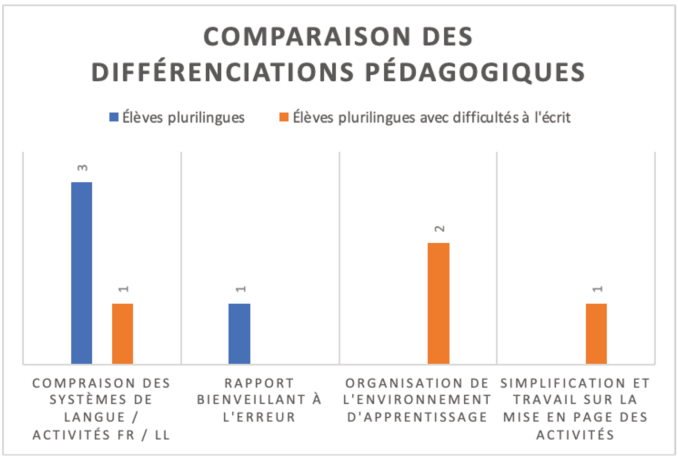


Schéma 32 : Comparaison de la différenciation pédagogique selon le statut langagier et/ou scolaire de l'élève pour les enseignants d'UPE2A (6 enseignants)

Nous pouvons observer que le recours aux langues locales est davantage usité pour des élèves plurilingues alors que l'aménagement de l'environnement de travail ou du contenu est plus utilisé pour les élèves plurilingues en difficulté.

Une différence notable avec les enseignants de lettres concerne la simplification ou le travail de la mise en page pour les élèves plurilingues en difficultés. Nous pouvons voir que pour les enseignants d'UPE2A cela n'est cité que pour les élèves en difficulté alors que les enseignants de lettres disent avoir recours à cette pratique aussi pour les élèves plurilingues. C'est une des différenciations pédagogiques les plus citées, traduisant la confusion qu'il peut exister entre ces deux publics.

Enfin, malgré l'effort de contextualisation de leurs pratiques, les enseignants d'UPE2A expriment aussi leurs difficultés (Q22) : 90 % disent trouver ça difficile et 10% ne se prononcent pas. Les enseignants attribuent cette difficulté à la différence langagière et culturelle des élèves, Si un enseignant relève "*la logique de par cœur*", procédure d'apprentissage fréquente dans les cultures de tradition orale (Chomentowski, 2009 : 109) , comme une difficulté, un autre montre que la différence culturelle vis-à-vis de l'écrit rend l'apprentissage de la lecture et l'écriture complexe : "*nos élèves ne savent déjà ni lire ni écrire dans leur langue maternelle, donc apprendre à lire et écrire dans une langue étrangère qui n'est presque parlée qu'avec l'enseignant relève du défi. Et s'emparer de cette problématique à l'âge du collège/lycée est une réelle difficulté*". À côté du défi que représentent les langues et cultures des élèves dans l'apprentissage du français, cet enseignant souligne une deuxième difficulté avancée par les enseignants de cette discipline : une scolarisation défectueuse. En effet, 4 enseignants font référence à cette problématique, qu'elle concerne les élèves ou leurs parents. Ils évoquent des "*retards de scolarisation*", ou des scolarisations "*inexistantes voire chaotiques".* Face à ces problématiques, un enseignant exprime les difficultés que cela représente en dénonçant un manque de formation.

Ainsi, l'ensemble des enseignants semble s'accorder sur le défi que représente l'apprentissage du français à Mayotte. Nous interrogeons la formation des enseignants-stagiaires pour voir si cette dernière apporte des réponses.

2.2. Représentations, attitudes et formations chez de futurs enseignants de lettres

Si l'apprentissage du français est un défi pour les enseignants, "*proposer une formation de qualité des enseignants à Mayotte est ainsi un défi partagé par les différents acteurs institutionnels*" (Priolet et Salone, 2021 : 183). En effet, l'offre de formation aux métiers de l'enseignement est récente et doit déjà répondre aux spécificités du territoire. Dans cette partie,

nous allons revenir sur la mise en place de la formation initiale des enseignants de lettres afin d'interroger leurs représentations.

2.2.1. La formation initiale des enseignants de lettres : perspective historique

À Mayotte, l'école laïque est une institution relativement nouvelle et parfois encore lacunaire (chapitre 3), notamment en ce qui concerne le recrutement et la formation des enseignants[130]. La ""*massification progressive de l'enseignement n'a débuté qu'en 1976*" et "*la formation des enseignants a commencé officiellement avec l'ouverture d'un Cours normal en 1978, soit près d'un siècle et demi après la création des Écoles normales instituées en 1833 par la loi Guizot*" (Priolet et Salone, *op. cit.* : 181). Afin de résorber le manque d'enseignants titulaires, un cursus universitaire est ouvert en 2017[131] pour le premier degré (Mori, 2021 : 209). Pour le second degré, particulièrement pour les enseignants de lettres, un CAPES dérogatoire à affectation locale est mis en place par le décret du 4 février 2021[132]. La formation s'organise selon un principe "d'alternance intégrative", où les enseignants-stagiaires allient formation universitaire et expérience de terrain pendant les deux années de MASTER[133] (CUFR Mayotte, 2023)[134].

L'objectif de cette formation est de consolider les acquis disciplinaires tout en développant des compétences professionnelles contextualisées. Pour cela, la formation se divise en cinq unités d'enseignement :

- apprentissages fondamentaux
- former un enseignant
- enjeux et connaissances du système éducatif
- pratique réflexive et recherche
- le métier en contexte

Pour notre recherche, il est intéressant de noter que l'UE "*métier en contexte*" comprend des heures d'enseignement sur "*enseigner en contexte plurilingue et pluriculturel*" afin de préparer les enseignants à la réalité plurilingue des élèves. Nous proposons d'examiner l'offre de

[130] En 1975-1976 des personnels d'un niveau CM2 sont recrutés, puis en 1993 l'obtention du baccalauréat devient une condition pour entrer dans l'enseignement (Priolet et Salone, op.cit.).
[131] Un IFM est ouvert en 1999 et le CUFR ouvre ses portes en 2011.
[132] https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=w1FLogLKCbyGB0pe7HLloEZAwojdtf2GCDvOmWc28Pk=
[133] Le concours est passé à la fin de la troisième année de licence.
[134] https://www.univ-mayotte.fr/fr/formation/sciences-de-l-education/master-et-du-meef-2nd-degre-lettres.html

formation ainsi que les représentations des langues locales chez les enseignants-stagiaires à travers un questionnaire numérique.

2.2.2. Interroger l'offre de formation universitaire quant à la prise en compte du contexte plurilingue

Durant l'année 2022 (de février à septembre), nous avons interrogé la première promotion d'enseignants-stagiaires du master MEEF2D - LM[135] (annexe 1.3.1). Elle compte 17 étudiants dont 14 sont en master et 3 en DU. Parmi eux, 11 ont répondu à notre questionnaire (7 y ont répondu pendant leur première année et 4 au début de la seconde année).

D'un point de vue langagier, nous remarquons que les enseignants se divisent en deux groupes : ceux ayant le français comme langue maternelle (55 %)[136] et ceux ayant une langue locale, shimaore ou kibushi, comme langue maternelle (45 %)[137]. À des degrés divers, ils attestent tous d'un plurilinguisme, incluant les langues locales (shimaore), les langues enseignées à l'école (arabe, espagnol, anglais), ainsi que des langues de l'océan Indien (créole réunionnais) ou d'expériences personnelles (portugais).

Ainsi, si tous les enseignants-stagiaires comptent le français dans leur répertoire linguistique, tous n'ont pas le même rapport avec cette langue. Langue maternelle pour certains, langue seconde pour d'autres, il devient la langue à maîtriser académiquement pour l'enseigner comme discipline. Les enseignants-stagiaires ne s'estiment pas en insécurité linguistique vis-à-vis de cette langue, car tous expriment une aisance à la parler (Q8) ou l'écrire (Q9) :

- 55 % estiment "excellente" leur aisance à parler ou à écrire le français
- 45 % estiment "satisfaisante" leur aisance à parler ou à écrire le français

Il est intéressant de noter que le statut langagier du français joue un rôle dans la perception de ses propres compétences, car l'ensemble des enseignants-stagiaires ayant le français comme langue maternelle estiment "excellente" leur aisance orale et écrite dans cette langue, contrairement à ceux qui l'ont comme langue seconde et qui évaluent de façon "satisfaisante" leurs compétences.

De plus, nous remarquons que la majeure partie d'entre-eux a déjà rencontré des difficultés dans son parcours scolaire et/ou universitaire (Q10) :

[135] Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation 2nd degré - lettres modernes
[136] Soit 6 enseignants-stagiaires sur 11
[137] Soit 5 enseignants-stagiaires sur 11. 2 ont le kibushi comme langue maternelle et 3 le shimaore

- 45 % ont été/ou sont en difficulté pour “comprendre un texte scientifique en français”
- 36 % ont été/ou sont en difficulté pour “rédiger en français”
- 18 % ont été/ou sont en difficulté pour “échanger avec des camarades/professeurs en français”
- 9 % ont été/ou sont en difficulté pour “faire une présentation orale en français”

Quel que soit leur rapport au français, nous pouvons constater que les enseignants-stagiaires rencontrent, ou ont rencontré, davantage des difficultés d’ordre littéracique. L’une d’entre elles “comprendre un texte scientifique en français” fait directement écho à une UE de la formation “pratique réflexive et recherche”. De manière générale, les étudiants semblent plutôt satisfaits de l’offre de formation universitaire (64 % d’entre eux répondent “oui” ou “plutôt oui” à la question), notamment en ce qui concerne la préparation à la réalité linguistique et culturelle du terrain (Q11).

En ce qui concerne leurs représentations des langues locales dans les activités scolaires littéraciées, les attitudes sont plutôt positives. En effet, dans l’ensemble, les étudiants-stagiaires estiment fragiles, voire insuffisantes[138], les compétences en lecture (82 %[139]) et écriture de leurs élèves (91 %[140]). Cependant, 64 % pensent que l’utilisation des langues locales peut être une ressource pour la lecture (Q6) et 73 % qu’elles peuvent l'être pour des activités d’écriture (Q7). De manière plus globale, ils sont 91 %[141] à penser qu’il y a une utilité à avoir recours aux langues locales dans l’apprentissage du français, notamment pour comprendre le système de la langue française, enrichir le vocabulaire, aider à la compréhension ou à la fluidité de la lecture[142].

Ainsi, tout comme les enseignants en poste, les enseignants stagiaires expriment des représentations positives vis-à-vis des langues locales. Elles apparaissent comme une ressource pour l’apprentissage du français dans les activités de lecture et/ou d’écriture, activités où les enseignants-stagiaires estiment les élèves en difficulté. Afin de les préparer à cette réalité plurilingue et pluriculturelle, la formation universitaire semble remplir sa part du contrat car ils la jugent conforme à leurs attentes. On observe ainsi une concordance entre les attentes des enseignants, la formation universitaire et la réalité du terrain.

[138] Questions 4 et 5
[139] 7 les jugent “fragiles”, 2 “insuffisantes”, un “satisfaisantes” et un a répondu “je ne sais pas”
[140] 6 les estiment “fragiles”, 4 “insuffisantes” et un a répondu “je ne sais pas”
[141] Soit 10 enseignants-stagiaires sur les 11
[142] Réponses à la question 12 bis. Avec le recul, cette question a été mal formulée ainsi trois enseignants ont répondu le shimaore et/ou le kibushi à la question “Laquelle ?” alors que nous interrogions non pas la langue mais l’utilité.

3. Synthèse

Ce chapitre avait pour objectif de vérifier notre première hypothèse : les langues locales ne jouissent pas d'un prestige social et universitaire suffisant pour être intégrées dans une démarche de valorisation didactique. Pour vérifier cela, nous avons interrogé la place des langues locales et du français dans le répertoire langagier des élèves à travers la réalisation et l'explicitation d'un portrait des langues. Nous avons aussi interrogé les représentations des enseignants-stagiaires et des enseignants en poste, particulièrement ceux de français et d'UPE2A, à travers la diffusion de questionnaires numériques. Nous pouvons conclure que, chez les élèves, les langues locales :

- sont associées à la sphère intime et à un lieu, généralement la maison ou parfois le village
- reflètent leur identité et leur appartenance. L'élève exprime à travers elles qui il est
- sont particulièrement appréciées par les élèves
- mettent en évidence une situation de diglossie entre le shimaore et le kibushi, ce dernier étant moins maîtrisé par les élèves et davantage entendu que parlé. Cette diglossie s'observe également entre ces langues et le français, qui reste majoritairement associé à l'école et aux activités littéraciées

Les enseignants, quant à eux, expriment des représentations positives des langues locales. Elles sont souvent perçues comme étant une ressource pour l'enseignement, jouant le rôle de passerelle, piste de réussite pour les élèves, source de valorisation, de motivation et de reconnaissance[143]dans l'apprentissage du français. De nombreux enseignants expriment une attitude positive envers la mise en place d'une didactique plurilingue. Pourtant, elles s'intègrent encore difficilement à leurs pratiques, et un amalgame paraît s'installer entre élève plurilingue et élève plurilingue en difficulté. Les stratégies de différenciation pédagogique mises en place pour ces deux publics sont similaires, bien que les enseignants d'UPE2A les adaptent davantage que ceux de lettres, et la prise en compte du plurilinguisme des élèves s'apparente à un traitement de la difficulté scolaire. Ainsi, notre hypothèse initiale se confirme partiellement. Les langues locales bénéficient d'un prestige social, mais les attitudes dans le cadre scolaire sont plus modérées. Si les enseignants voient en elles une ressource pour l'apprentissage du français, ils sont peu à réellement les utiliser dans leur pratique ce qui explique que ces langues restent associées à l'espace de la maison et de l'intimité pour les élèves. Toutefois, la formation universitaire sensibilise à la réalité plurielle du terrain ce qui peut laisser penser à un renouvellement des pratiques enseignantes.

[143] Cet aspect est fondamental dans les approches comme l'éveil aux langues (Candelier *et alii*, 2007 : 8).

Chapitre 8 : Une analyse de la littéracie au prisme des représentations et du plurilinguisme des élèves

Ce chapitre interroge une partie de notre hypothèse 2 : les caractéristiques linguistiques des langues locales pourraient expliquer en partie les difficultés littéraciques des élèves et d'adaptation des pratiques enseignantes. À travers une analyse de la fluence et des productions écrites des élèves, nous cherchons à identifier la nature et l'ampleur de leurs difficultés littéraciques. Nous analysons leurs compétences en tenant compte de la place du français dans leur répertoire langagier.

1. Une analyse de la fluence

L'exercice plurilingue de fluence que nous avons mis en place (chapitre 5,2.1 et chapitre 6,2.1.) a pour objectif d'observer et de comparer les productions en différentes langues et différents alphabets afin de faire ressortir les erreurs et stratégies des élèves. Nous cherchons à déterminer si le recours aux langues locales constitue une piste didactique pour les apprentissages littéraciés en français et si l'intégration du français dans le répertoire plurilingue favorise la réussite des élèves. Nous menons deux analyses des données : une quantitative dont le but est de donner un ordre d'idée des compétences de lecture des élèves suivis, et une qualitative qui veut plus finement analyser les stratégies et les erreurs des élèves sous le prisme de leur plurilinguisme et pluriculturalité.

1.1. Retour sur une analyse quantitative

Pour situer les élèves de notre panel sur les attendus nationaux, nous avons mené une analyse quantitative de la fluence. En classe de sixième, la moyenne attendue est de 130 mots correctement lus par minute. Un besoin d'accompagnement est identifié lorsque l'élève en lit moins de 120[144]. Un besoin est identifié lorsque l'élève lit moins de 120 mots.

Dans un premier temps, nous envisagions de nous appuyer sur les textes de fluence proposés par Cognisciences[145] afin d'obtenir des indicateurs précis des attendus de lecture selon le niveau de scolarisation. Cela aurait permis une classification plus significative des élèves de notre panel. Cependant, les résultats des évaluations au test de fluence de l'année 2020[146] révèlent un trop grand nombre d'élèves en difficulté, ce qui aurait limité l'analyse fine de notre échantillon.

[144] https://eduscol.education.fr/document/31165/download
[145] Lequette, Pouget, Zorman (2008).
[146] Le texte proposé était "Monsieur Petit".

Par exemple, dans un collège situé aux alentours de Mamoudzou compte 84 % des élèves en "besoin identifié" et seulement 8 % en "maîtrise satisfaisante"[147]. Nous avons donc opté pour un support de lecture plurilingue mieux adapté à notre public (chapitre 5,2.1). Initialement composé de 102 élèves, notre corpus s'est réduit à 96 élèves, car certains étaient absentéistes, scolarisés en ULIS ou inscrits, mais jamais venus[148]. Tous ont lu un texte en français, ainsi qu'un texte en langue locale de leur choix. Ceux ayant mentionné l'arabe dans leur portrait ou dans le questionnaire sociolinguistique ont également lu un texte dans cette langue. Le tableau ci-dessous résume la répartition des élèves pour chacun des textes ainsi que la moyenne de mots lus (ML[149]) :

	Français	Shimaore	Kibushi	Arabe
Nombre de mots dans le texte	150	150	114	59
Nombre d'élèves	96	91	5	37
Moyenne de ML	33[150]	21	16	9

Tableau 18 : Répartition des élèves selon les langues des textes lus avec ML

Ce tableau explique la répartition des élèves et le nombre de mots lus. Pour le texte en langue française, par exemple, le texte comprend 150 mots, la moyenne de mots lus s'établit à 33 mots. Nous avons d'abord comptabilisé les productions d'élèves en termes de mots correctement lus par minute (MCLM), toutefois les spécificités inhérentes à chacune des langues[151]nous ont conduits à comptabiliser le nombre de mots lus (ML). Les premiers résultats attestent un niveau de lecture relativement faible. Le français apparaît comme étant la langue la mieux maîtrisée à l'écrit, ce qui peut s'expliquer par sa fréquentation régulière à l'école.

Les scores de fluence obtenus en français nous ont ensuite permis de délimiter quatre groupes[152]de compétences en lecture homogènes :

- groupe 1 : les élèves lisent entre 0 et 10 mots
- groupe 2 : les élèves lisent entre 11 et 24 mots
- groupe 3 : les élèves lisent entre 25 et 44 mots

[147] 414 élèves de 6ème ont passé le test de fluence à la rentrée. 9% d'entre eux étaient absents (soit 36 élèves). Le nombre moyen de mots lus par les élèves de cet établissement est de 65.
[148] Nous avons aussi ôté une élève pour cause d'incompréhension lors de l'enregistrement.
[149] Mots lus.
[150] À titre indicatif, pour le texte "Monsieur Petit" de Cognisciences, 33 mots représentent le niveau du 5ème percentile de CE1.
[151] Armagnague *et alii*, 2018.
[152] Ces groupes ont été calculés sur Excel en fonction des quartiles.

- groupe 4 : les élèves lisent de 45 à 127 mots

Nous avons croisé les scores de fluence de chacun des groupes avec le type d'intégration du français dans leur répertoire langagier (chapitre 7.1) afin de voir si cela avait une incidence sur leurs compétences en lecture :

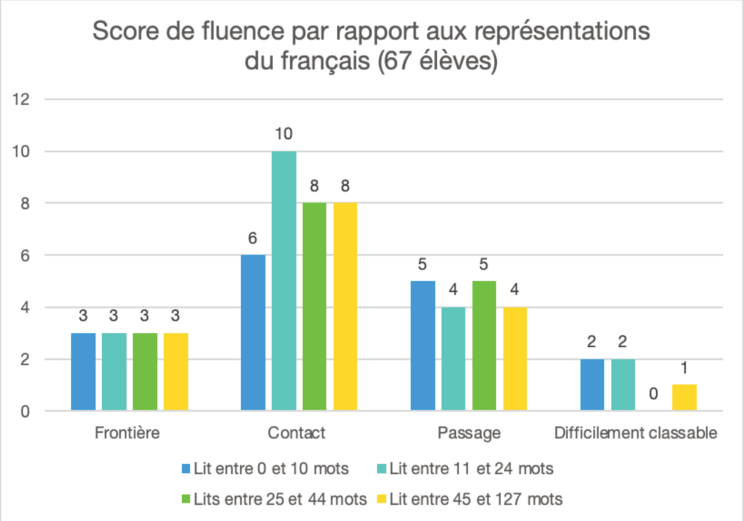


Schéma 33 : Croisement des scores de fluence en langue française avec les représentations du français (67 élèves)

Le schéma montre que le type d'intégration du français dans le répertoire langagier ne joue pas un rôle décisif dans les compétences de lecture. Les représentations sont largement positives et ne permettent pas d'être un facteur explicatif de la différence des scores de fluence. Nous pouvons alors nous demander si le statut langagier de l'élève en est un. En effet, y a-t-il des différences dans les scores obtenus par les élèves allophones et ceux alloglottes ? Dans notre échantillon, nous pouvons considérer 21 élèves non-natifs comme des élèves allophones. Nous remarquons qu'ils ont des compétences en lecture similaires, voire légèrement inférieures aux élèves alloglottes :

Nombre de mots lus	Entre 0 et 10 mots (groupe 1)	Entre 11 et 24 mots (groupe 2)	Entre 25 et 44 mots (groupe 3)	Entre 45 et 127 mots (groupe 4)
Nombre d'élèves migrants	7/26	3/23	7/23	4/24

Tableau 19 : Répartition des élèves allophones dans les groupes de fluence (21 élèves)

Ainsi, pour notre corpus, ni les représentations associées à la langue français, ni le statut langagier de l'élève ne semblent être des facteurs pertinents pour expliquer les compétences en lecture.

Enfin, nous avons comparé le score obtenu en lecture du texte en français à celui obtenu dans une autre langue afin de déterminer si la langue ou l'alphabet est un facteur de réussite ou d'échec pour les élèves. Nous constatons que plus un élève est lecteur, plus il l'est en langue française. Pour affirmer cela, nous avons délimité un écart significatif à dix mots[153]entre les deux langues lues. Nous présentons le pourcentage d'écart significatif obtenu dans chaque groupe :

Nombre de mots lus	Entre 0 et 10 mots (groupe 1)	Entre 11 et 24 mots (groupe 2)	Entre 25 et 44 mots (groupe 3)	Entre 45 et 127 mots (groupe 4)
% d'écart significatif	0% (0 élèves sur 26)	26% (6 élèves / 23)	52% (12 /23)	100% (24/24)
Moyenne différence de mots lus	2 mots	7 mots	12 mots	31 mots

Tableau 20 : Comparaison des scores de fluence selon les langues pour chaque groupe (96 élèves)

Ces résultats montrent que ce n'est pas la langue, mais le principe alphabétique, l'écriture en elle-même qui pose des difficultés aux élèves. Une fois que l'élève a acquis le code, il est capable de l'utiliser dans d'autres langues[154] que le français. Le faible score obtenu à la lecture des textes en langues locales peut alors s'expliquer par leur manque de fréquentation à l'écrit. Ajoutons que l'alphabet arabe ne semble pas non plus être une ressource pour les élèves. En effet, les élèves suivis le maîtrisent moins bien que l'alphabet latin. Prenons, par exemple, le cas de Léa qui lit 105 mots en français, 71 en shimaore et 0 en arabe ou Anyna qui a lu 127 mots en français, 72 en shimaore et 27 en arabe.

L'analyse quantitative nous a permis de mettre en évidence que c'est le code même qui pose des difficultés aux élèves dans l'exercice de lecture. En dehors de la langue, de l'alphabet, des représentations du français ou du statut langagier de l'élève, c'est le rapport et la maîtrise de l'écrit qu'il convient d'interroger. Afin de comprendre les difficultés rencontrées et les stratégies mises en place par les élèves, nous proposons d'analyser la fluence de manière qualitative.

[153] Nous avons choisi ce chiffre car il délimite les élèves du groupe 1 (lisent de 0 à 10 mots) et ceux du groupe 2 (11 à 24 mots).
[154] Nous entendons ici des langues écrites avec l'alphabet latin

1.2. Une analyse qualitative de la fluence : zoom sur douze études de cas représentatifs

Nous avons retenu pour chaque groupe trois élèves. Nous les avons choisis en fonction de leurs représentations du français et de leur statut langagier. Ainsi chacun des groupes présente des élèves allophones et alloglottes ayant le français comme frontière, contact ou passage dans leur répertoire langagier.

À partir des critères retenus (chapitre 6, 2.1), nous avons représenté schématiquement l'activité de fluence[155]des élèves en langue française et langue locale (annexe 4.2). Cela nous permet de mettre en lumière les stratégies, les erreurs et les difficultés des élèves. Si tous les élèves de notre corpus sont au stade alphabétique (Rafoni, 2007), ils présentent des niveaux d'acquisition différents. Ceux des premiers groupes mettent en place des procédures d'assemblage[156], alors que ceux des deux derniers groupes procèdent davantage par identification des mots. Nous présentons pour cela douze études de cas détaillées représentatifs de chacun des groupes.

1.2.1. Des élèves qui oscillent entre silence et décodage grapho-syllabique

Ce groupe comprend les élèves ayant obtenu les scores de fluence en français les plus faibles (entre 0 et 10 mots lus en une minute). Nous avons choisi trois élèves :

Prénom	Classe	Lieu de naissance	Représentation du français	Langue.s parlée.s à la maison
Daoud	6eme	Mayotte	Frontière	Shimaore
Yaser	6ème	Mayotte	Passage	Shimaore / kibushi
Noussouroiti	6ème	Comores	Contact	Shimaore

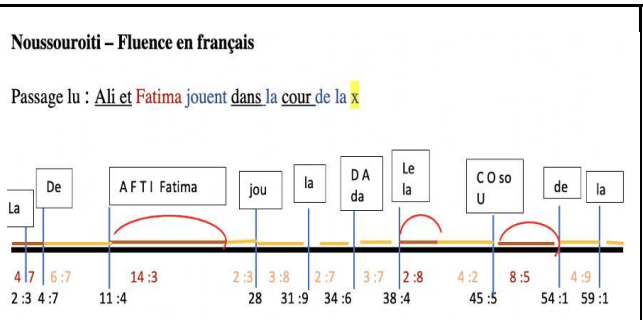
Tableau 21 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 1

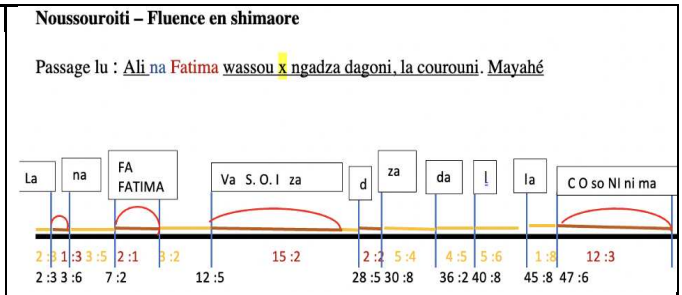
Ces trois élèves sont identifiés comme étant en difficulté : Noussouroiti et Daoud sont scolarisés dans un dispositif PLPS, et Yasser en classe ordinaire, mais dans une classe avec un niveau homogène faible. Nous nous appuyons sur les productions de fluence de Noussouroiti pour les comparer à celles de Daoud et Yasser (annexes 4.2.3 et 4.2.4). Nous pouvons remarquer que ces élèves sont encore majoritairement au stade du décodage syllabique et utilisent des

[155] Pour plus de lisibilité nous avons choisi de ne pas utiliser l'alphabet phonétique.

[156] Les procédures d'assemblage renvoient à une lecture par "*processus linéaire et hiérarchisé de transformation de signes graphiques en paroles* (...)" (Rafoni 2007 : 141)

stratégies de lecture similaires. Le tableau suivant recense les stratégies et les erreurs commises afin de faire ressortir les similitudes et différences entre la lecture en français et en langue locale :





Stratégies	Erreurs	Observations	Stratégies	Erreurs	Observations
Continuer sa lecture malgré un mot faux (Ex : *Ali, dans, et, cours*) Tâtonnement phonologique (*Ex : fatima*) S'arrêter de lire (environ 28s de silence)	Phonologiques : lecture des logogrammes et digrammes[157] (*Ex : dans, cour*) Valeur phonologique du graphème[158] -c prononcé [s] (*Ex : cours > c o so u*) Lecture des graphèmes et non des phonèmes	Digramme [ou] n'existe pas en shimaore, il est retranscrit par la lettre -u qui se prononce [u] Inversion du sens de lecture des lettres (*ex : Ali > la)* : influence de la lecture en arabe ?	Continuer sa lecture malgré un mot faux (*Ex : ali, wassou, courouni*) Tâtonnement phonologique (*ex : fatima*) S'arrêter de lire (environ 26s de silence)	Phonologiques sur les digrammes et trigrammes (*ex : wassou, ngadza*)	Mauvais découpage des mots[159] (*Ex* : ali na, courouni mayahé) Inversion des lettres ex *: ali*) Ne maîtrise pas toutes les lettres (*Ex* : *wassou* le -w est lu comme un -v)

Tableau 22 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Noussouroiti

Les élèves de ce groupe utilisent largement une stratégie : celle du silence. En effet, leurs lectures sont marquées de longs temps de pause qui peuvent faire référence à des tentatives de décodage (relativement longues : approximativement 14 s pour décoder le mot *Fatima*) mais aussi à un sentiment de découragement qui conduit l'élève à lire un autre mot. Nous remarquons

[157] Ces erreurs sont dues à des difficultés dites "premières" par Rafoni (*op. cit.).*
[158] Ces erreurs sont dues à des difficultés dites "secondes" par Rafoni (*op. cit.).*
[159] Fait partie des difficultés premières.

que Noussouroiti et Daoud commettent des erreurs d'ordre phonologique et phonographique. Les digrammes semblent être une réelle source de difficultés d'autant plus quand il s'agit d'un son nasalisé. Notons qu'à la difficulté que représente la lecture de ces sons, s'ajoute une difficulté qui peut s'expliquer par le recours à la langue maternelle des élèves. En effet, Le shimaore "*n'atteste pas phonologiquement les voyelles nasales*" (Maturafi, 2019 : 112), la nasalité ne concerne que les mots empruntés au français ou à l'arabe, même si des phénomènes de nasalisation existent. Toutefois, "*en débit lent, la prononciation des mots, syllabe par syllabe, limite les phénomènes d'assimilation*" (*Ibid*.) et donc de nasalisation. Le son nasal [an] pose problème en tant que digramme mais aussi parce qu'il est phonologiquement absent dans la langue maternelle des élèves. Ajoutons que même pour des mots fréquents, comme le logogramme "*dans*", la difficulté persiste. Les trois élèves de ce groupe vont se tromper à sa lecture.

Les erreurs portant sur les diagrammes, nous permettent d'aborder la question de la traduction du texte que nous avons choisi. Nous constatons que l'orthographe utilisée adopte une écriture francisée du shimaore. La transcription du mot *cour* en shimaore, par exemple, courouni est contestable, car selon la proposition de l'association ShiMe[160], il aurait pu s'écrire *kuruni*, ce qui aurait, peut-être, aidé l'élève, notamment grâce à la disparition du digramme. Quant aux voyelles nasales, la proposition est faite de les transcrire de la sorte : - â, -ê, -î, -ô, et -û, ce qui n'est pas dans le mot *Séragnombé.* Toutefois, nous pouvons nous questionner sur la connaissance de cette transcription par les élèves.

Les élèves de ce groupe adoptent des stratégies de lecture peu efficaces. En plus de rester silencieux, ils sautent des mots ou des syllabes. Nous pouvons dans certains cas y voir une stratégie d'évitement, mais pour d'autres, comme dans le cas de Daoud, où les mots sautés sont : « *la », « de »*, trouver une piste d'explication dans la langue maternelle. La comparaison des systèmes de langue permet de mettre en avant des différences syntaxiques. Par exemple, le shimaore ne comporte pas d'article devant les noms sauf devant ceux empruntés au français, comme nous pouvons le voir dans l'analyse de la première phrase du texte :

Français	**Ali**	**et**	**Fatima**	**jouent**	**dans**	**la**	**cour**	**de**	**la**	**maison**
Shimaore	**Ali**	**na**	**Fatima**	**wassou ndgaza**	**ni**	**la**	**courouni**			**dago**

[160] Propositions pour une graphie normalisée des langues de Mayotte - Kibushi et shimaore - en caractères latins, (Spelo, 2011 : 167- 173).

Tableau 23 : Comparaison syntaxique du français et du shimaore

Ainsi, il est possible que l'élève saute des mots qui ne sont pas ou peu présents dans sa langue maternelle. Nous verrons par la suite que la présence et l'accord des articles est une difficulté récurrente.

De plus, nous remarquons quelques tentatives de tâtonnement phonologique pour Noussouroiti et Daoud. Si pour la première ces tentatives sont présentes dans les deux langues, pour Daoud elle ne l'est que lors de la lecture en shimaore. On peut entendre que l'élève passe du son au sens et essaie davantage de se construire une représentation mentale de sa lecture. Moins de mots sont lus, mais sa lecture dépasse le stade du graphème pour aller vers celui de la syllabe et du mot. Il en va de même pour Yasser qui ose oraliser ses tentatives de lecture, contrairement au français, même si elles ne sont pas réussies. La lecture en langue locale semble susciter une certaine motivation chez l'élève, même si elles n'activent pas la compréhension. L'élève sera capable de répondre à la première question de compréhension français, mais pas en kibushi.

Enfin, nous pouvons constater que les élèves transfèrent leurs stratégies de lecture d'une langue à l'autre. Yasser par exemple mémorise ses tentatives de lecture en français et les transpose en langue locale ce qui lui permet de lire certains mots plus rapidement. Les lectures des élèves de ce groupe témoignent de difficultés de décodage et d'un manque d'habileté. La lecture est une activité cognitivement coûteuse et les stratégies procédurales mises en place les enferment dans le silence ou le décodage graphémique et/ou syllabique. À ce stade, la lecture a du mal à activer des représentations mentales et à construire du sens, à cause d'un décodage laborieux et systématique, les tentatives de tâtonnement phonologique sont peu fructueuses.

<u>Quid des représentations du français dans la fluence ?</u>

L'intégration dans le répertoire langagier du français ne semble pas être un facteur déterminant pour ce groupe d'élèves. La maîtrise du code est encore lacunaire et ne permet pas la mise en place de stratégies procédurales efficaces. Il est vrai que Yasser est l'élève qui lit le plus de mots et qui a une représentation du français "comme passage" toutefois, l'explication du portrait fait ressortir que son utilisation du français est davantage orale ce qui peut expliquer les difficultés rencontrées avec l'écrit. Pour Daoud et Noussouroiti, la langue française est quelque chose de flou et de lointain. Cette distance par rapport à la langue et à l'écrit peut expliquer la difficulté d'entrée dans la lecture pour ces élèves.

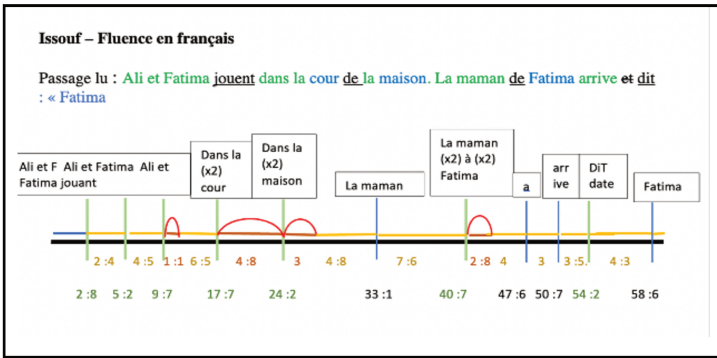
1.2.2. Des apprentis-lecteurs qui tendent à sortir du stade alphabétique

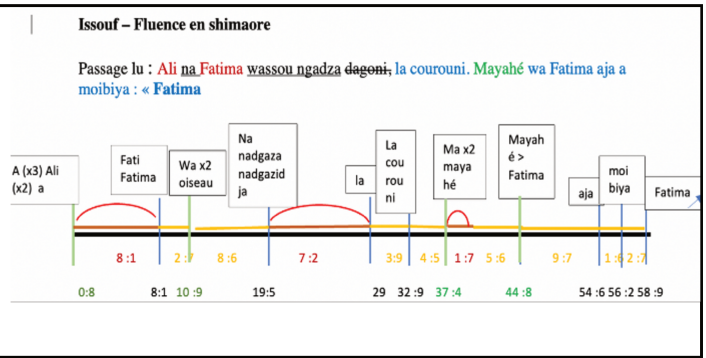
Les élèves de ce groupe ont une fluence relativement lente et procèdent souvent un décodage fastidieux et erroné. Ils lisent entre 11 et 24 mots en français en une minute. Nous avons retenu les trois élèves suivants :

Prénom	Classe	Lieu de naissance	Représentation du français	Langue.s parlée.s à la maison
Issouf	6eme	Comores	Frontière	Shimaore
Cheidi	6ème	Mayotte	Passage	Shimaore / français
Nasser	6ème	Mayotte	Contact	Shimaore

Tableau 24 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 2

Nasser et Cheidi sont nés à Mayotte et ont suivi une scolarité ordinaire, mais ils sont identifés comme ayant des difficultés de maîtrise de la langue française, c'est pourquoi ils sont intégrés dans un dispositif PLPS. Lorsque nous avons suivi Issouf, il était scolarisé en UPE2A suite à son arrivée récente sur l'île. Nous présentons ses productions en fluence en comparaison avec celles de Cheidi et Nasser (annexes 4.2.7 et 4.2.5) :





Stratégies	Erreurs	Observations	Stratégies	Erreurs	Observations
S'arrêter dans sa lecture Répéter des mots/ des bouts de phrase Continuer sa lecture malgré un mot faux Sauter un mot Phrasé	Morphogramme muet (*jouent, dit*) Logogramme (*de*) Calque structure syntaxique orale (*la maman à Fatima*)	Remplace un mot inconnu par un mot phonologiquement proche et connu (*dit > date*) Temps de décodage long (plus de 4 s pour lire dans *la cour*)	S'arrêter dans sa lecture Répéter des mots Continuer sa lecture malgré un mot faux Sauter un mot Expressivité	Inversion des graphèmes (*ngadza*)	Anticipation par un mot connu en français (*wassou > oiseau*) Remplace par un mot connu (*ngadza > Ngazidja*) Tentative décodage laborieuse (7s pour *ngadza*) > effort cognitif > saute le mot suivant

Tableau 25 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Issouf

Nous remarquons que les élèves de ce groupe mettent en place des stratégies de lecture plus efficaces. En effet, les temps de silence sont moins longs et on peut entendre des marques de prosodie, notamment des traces d'expressivité à la lecture du mot *Fatima* chez Issouf et Cheidi. Cette construction se produit lors de la lecture en shimaore pour Issouf qui est allophone, alors qu'elle est audible dans le support en français pour Cheidi (alloglotte). Nasser, qui fait partie des élèves les plus en difficulté de ce groupe, n'est pas encore dans la compréhension. Sa lecture traduit une activité majoritairement dédiée au décodage. Pour lui, la lecture est encore une période "*d'articulation - souvent laborieuse et coûteuse- des correspondances phonèmes-graphèmes*" (Rafoni, *op.cit.*). L'aspect du décodage se fait parfois aux dépens de la compréhension, mais cela se dessine comme un passage obligé pour une lecture davantage experte.

Pour ces élèves, le décodage est encore laborieux. Nous retrouvons les difficultés liées aux digrammes, à la nasalisation ou à la confusion des graphèmes. Cheidi confond par exemple le -f et le -v. Ces tentatives de décodage les poussent aussi à anticiper la lecture d'un mot en

activant les représentations lexicales à disposition dans leur répertoire. Ainsi Issouf, à la lecture de la première syllabe de *wassou* lit *oiseau*. Il transforme "*ngadza*" en "*ngazidja*"[161]. Nous pouvons aussi voir cela dans la formulation d'hypothèses syntaxiques empruntées à l'oral : au lieu de lire "*la maman de Fatima*", Issouf lit "*la maman à Fatima*".

Une autre erreur apparaît fréquemment pour les élèves de ce groupe : la lecture des lettres muettes et des morphèmes grammaticaux[162] : "*la complexité de notre système d'écriture* [devient un] *obstacle à l'apprentissage de la lecture*" (Rafoni, 2007 : 139). Nous observons, à la lecture en français, qu'Issouf veut phonétiser la marque de la troisième personne du singulier pour le verbe dire. Cela se retrouve aussi systématiquement dans la production de Cheidi. Nous constatons que la terminaison du verbe jouer pose aussi problème à Nasser ce qui entraîne une lecture erronée du mot. Nous pouvons entendre la difficulté de mettre en lien le système de l'oral avec celui de la langue écrite.

À ces difficultés, s'ajoutent celles liées aux articles. Cheidi va, par exemple, lire "*le cour*" ou "*le maman*". Nous pensons que l'élève est en capacité de les lire, nous pouvons alors expliquer cette erreur par une comparaison grammaticale des langues. Le shimaore a plusieurs différences systémiques avec le français, dont l'absence de l'article défini, ce qui entraîne fréquemment une "*mécoupure*"[163] (Maturafi, 2019 : 312). À cela s'ajoute "*l'arbitraire du genre des noms communs en français*" (Dureysseix, 2022 : 70) qui représente une réelle difficulté pour les élèves. Dureysseix l'illustre en rapportant les propos d'un élève :

"*Madame c'est vraiment difficile pour nous parce qu'en shimaore, les choses c'est pas comme un garçon ou une fille, c'est une chose basi tu*[164]" (Abdoulkarim, 2021 : 57 in Dureysseix, 2022[165]).

Ainsi, les systèmes grammaticaux propres à chaque langue rendent laborieuses les tentatives d'anticipation de lecture.

---

[161] Grande Comores en langue locale.
[162] Difficulté dite sémiographique (Rafoni, *op. cit.*).
[163] Par exemple : *l'école* devient *likoli (*Dureysseix, 2022 : 70).
[164] Durreysseix (2022 : 74) propose la traduction "*et c'est tout/ et rien d'autre*".
[165] Abdoulkarim, H. (2021). *L'éveil aux langues : un outil de prise en charge de la diversité linguistique au sein de l'école mahoraise* [mémoire non édité]. CUFR.

Enfin, nous constatons la mise en place de stratégies similaires d'une langue à l'autre. Si les élèves de ce groupe font entendre des traces de décodage, la répétition et les tentatives d'hypothèse et d'anticipation de lecture se mettent en place. Les temps de silence sont moins longs et moins fréquents, mais l'analyse des stratégies de lecture en français montre la difficulté à lire la grammaire de la langue (morphèmes lexicaux et grammaticaux). À l'inverse, la faible fréquentation du shimaore à l'écrit ne leur permet pas d'élaborer des stratégies de lecture efficaces. Ils font davantage entendre l'impression d'être plus à l'aise avec le français, à l'écrit, comme en témoigne le recours au lexique français utilisé par Issouf lors de sa lecture en langue locale.

Quid des représentations du français dans la fluence ?

Les représentations du français ne jouent pas un rôle déterminant dans l'explication des compétences en lecture. Alors qu'Issouf à le "français comme frontière"[166], il met en place des stratégies de lecture similaires à celle de Cheidi qui est classé dans la catégorie "français comme passage". Une différence apparait dans leur implication. En effet, Issouf est peu réceptif, voire distant face aux apprentissages proposés à l'école[167]. De plus, nous observons chez Nasser des stratégies similaires et proches du groupe 1. Il rencontre plus de difficultés, mais s'implique dans les activités en français, même si cela lui demande de "réfléchir" comme il l'explique dans son portrait. Les élèves de ce groupe adoptent des stratégies de lecture semblables et rencontrent les mêmes difficultés (vision phonocentriste, morphèmes grammaticaux ou digrammes) quel que soit l'intégration du français dans leur répertoire langagier.

1.2.3. Des élèves qui entrent dans le stade orthographique, mais qui manquent de fluidité et de fluence

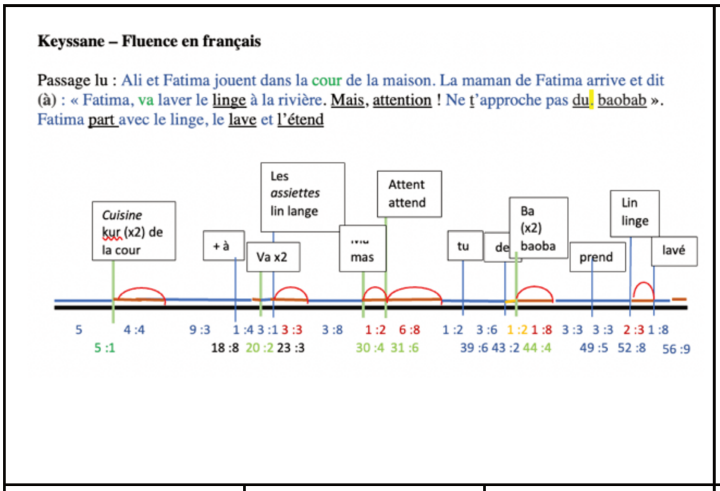
Les élèves de ce groupe lisent entre 25 et 44 mots. Leur fluence montre qu'ils sont encore au stade alphabétique et qu'ils utilisent des stratégies de lecture indirectes basées sur le décodage des sons. Toutefois, une partie des élèves de ce groupe illustre le passage du son au sens. Nous avons sélectionné trois élèves :

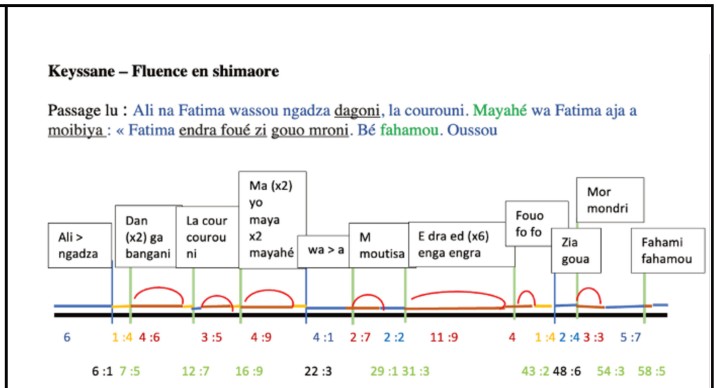
[166] Répond "*non*" à la question "*tu parles français*" mais "*oui*" à la question "*tu parles shizungu*".
[167] Il peut voir dans l'apprentissage du français une menace pour sa langue première (Moro, 2012) ce qui modère tout investissement. Il est repéré comme un élève absentéiste.

Prénom	Classe	Lieu de naissance	Représentation du français	Langue.s parlée.s à la maison
Raimouna	6eme	Comores	Frontière	Shimaore- Français - Shindzuani
Samir	5ème	Comores	Contact	Shimaore / français
Keyssane	5ème	Mayotte	Passage	Shimaore

Tableau 26 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 3

Deux élèves de ce corpus ne sont pas nés sur le territoire. Samir est nouvellement arrivé et scolarisé en UPE2A, alors que Raimouna a suivi une scolarité dans le premier degré sur l'île. Nous l'avons suivi en cours de classe ordinaire. Quant à Keyssane, nous l'avons observée lors des heures en dispositif PLPS. Nous nous appuierons sur ses lectures pour les comparer à celles de Samir et Raimouna (annexes 4.2.9 et 4.2.8).





Stratégies	Erreurs	Observations	Stratégies	Erreurs	Observations
Continuer sa lecture malgré un mot faux Répéter un mot/ une syllabe Tâtonnement phonologique (*cour)*	Digramme et nasalisation (*linge, étend)* Logogramme (*mais*) Morphèmes grammaticaux muets (*lave*) Ajout d'un mot (*dit à Fatima*) Change des mots (*attention > attend, part > prend, t'> tu)*	Anticipation contextuelle (lit *cuisine* au lieu de *cour*, ou *assiette* au lieu de *linge*) Transformation /e/ muet en [é] = influence langue locale Mémorisation des mots lus (*linge* : 2ème occurrence lue plus rapidement)	Continuer sa lecture malgré un mot faux Répéter un mot/ une syllabe Tâtonnement phonologique (*courouni, endra, fahamou*)	Digramme (*foué*) Confusion graphème (b/d dans *dagoni*) Consonnes combinées (*mroni*)	Remplace des mots par d'autres connus (*zi gouo > zia*[168])

Tableau 27 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Keysanne

L'analyse de la fluence fait ressortir que les élèves de ce groupe partent de stratégies indirectes (Raimouna) pour aller petit à petit vers la construction d'un sens. Cela se voit avec la lecture divisée, à travers les relectures, en unités syntaxiques de Samir ou par les tentatives d'anticipations sémantiques[169]de Keyssane. Nous remarquons que ces tentatives sont induites[170] par le contexte. La culture, mais aussi la langue s'immisce dans la lecture. Prenons l'exemple des verbes « *laver* » et « *arriver* ». Keyssane et Samir vont lire le /e/ muet en /e/

[168] Attendre en shimaore
[169] Les anticipations syntaxiques et sémantiques sont des stratégies évoquées par De Serres (1998) que nous n'avions pas retenues.
[170] Il est courant d'entendre que les enfants se voient donner comme tâche ménagère de laver les assiettes.

fermé[171]. Cela s'explique par la différence de la voyelle /e/ dans les deux langues (Maturafi, 2019 : 115). De plus, la syllabe en shimaore se termine par un son vocalique[172]ce qui peut expliquer cette erreur. Ainsi, si les élèves de ce groupe ont encore recours au déchiffrage (Raimouna) ou à des phases de silence relativement longues (Samir), un travail sur la syntaxe et le lexique (Samir et Keyssane) est perceptible, ce qui marque une avancée notable par rapport aux élèves des deux premiers groupes. L'exercice de lecture est cognitivement exigeant, mais tend à être mieux maîtrisé. Les stratégies de lecture sont plus efficaces, mais un manque de fréquentation et/ou d'entraînement nuit à une réelle fluence.

De plus, si certaines erreurs commises par les élèves rappellent celles des groupes précédents (digrammes, nasalisation, logogramme, confusion des graphèmes), elles sont moins nombreuses, comme en attestent les lectures de Samir, par exemple. À cela s'ajoutent des traces de tâtonnement phonologique qui parviennent à faire chuter l'unité de sens. L'élève n'est plus seulement dans les tentatives de déchiffrage, mais dans le tâtonnement phonologique : il passe du son au sens.

Enfin, nous constatons qu'un écart de lecture important commence à se dessiner dans ce groupe : 52[173] % des élèves lisent significativement[174]plus de mots en français. Pourtant, les mêmes stratégies de lecture sont employées d'une langue à l'autre. Les digrammes, trigrammes, la nasalisation ou les consonnes complexes sont des erreurs rencontrées dans les deux langues. Cependant, pour certains élèves comme Raimouna et Keyssane, une relative aisance se fait davantage entendre à la lecture en français, et des stratégies nouvelles, peut-être travaillées en classe, comme l'anticipation contextuelle, voient le jour. Toutefois, les anticipations sémantiques proposées sont ancrées dans la culture locale, ce suggère que les élèves possèdent davantage de représentations mentales en langue locale. L'activation lexicale, à travers le décodage, peut être plus efficace en langue locale, comme le montre Samir. Ainsi, les langues locales peuvent être peuvent constituer une piste pertinente pour l'apprentissage de la lecture.

Quid des représentations du français dans la fluence ?

Comme pour les groupes précédents, la place du français dans le répertoire langagier de l'élève ne semble pas être un facteur déterminant dans l'activité de lecture. Cependant, les représentations des langues influencent les stratégies des élèves. Raimouna, qui ne comprend

[171] comme dans étoile.
[172] http://ylangue.free.fr/chap_001.htm
[173] 12 élèves sur 23.
[174] Rappelons que nous considérons un écart de 10 mots comme significatif.

pas la place du français[175]dans son répertoire langagier. Elle utilise encore des stratégies de lectures indirectes, tandis que Keyssane[176] place à égalité les langues française et shimaoraise, mais avec des utilisations différentes. Par exemple, les deux langues sont symboliquement associées aux mains : le français sert "*à montrer quelque chose à madame*"[177], à une activité scolaire (tout comme Samir), alors que le shimaore sert "*à laver les assiettes*", une activité ménagère. Or, lors de sa lecture, Keyssane anticipe les mots *cour* et *linge* par *cuisine* et *assiettes*. Nous pouvons entendre dans ces anticipations des inférences des représentations culturelles. Les représentations des langues n'expliquent pas, pour notre corpus, les compétences en lecture des élèves, mais elles les influencent. Le manque d'exposition à l'écrit et la difficulté à maîtriser le code de la langue apparaissent comme les principaux obstacles dans la maîtrise en de lecture en français.

1.2.4. Des élèves en voie de devenir lecteurs, mais en manque de fluence

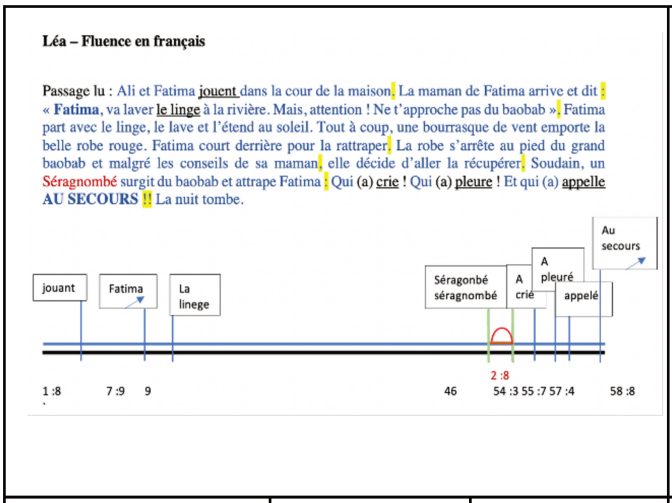
Les élèves de ce groupe sont ceux qui attestent d'aptitudes de lecture oralisée les plus performantes parmi ceux observés. Ils lisent entre 45 et 127 mots et se rapprochent donc des attendus nationaux (130/minute en sixième). Ces élèves ont dépassé le stade alphabétique et sont entrés dans le stade orthographique[178]. Nous avons retenu trois élèves :

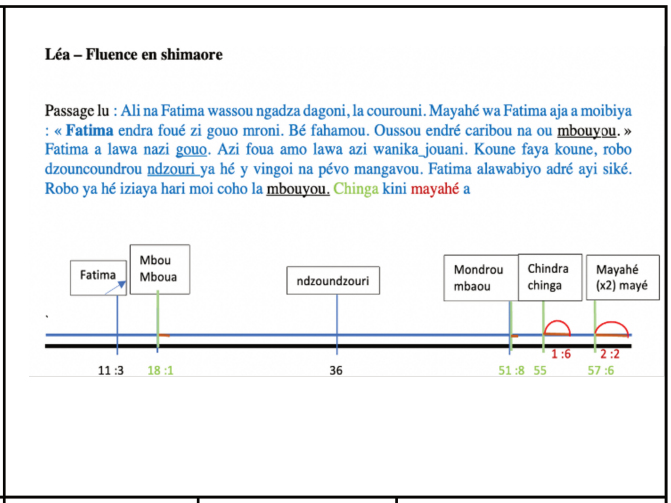
Prénom	Classe	Lieu de naissance	Représentation du français	Langue.s parlée.s à la maison
Léa	6eme	Mayotte	Frontière	Shimaore
Tahir	4ème	Comores	Contact	Shimaore
Jihy	6ème	Mayotte	Passage	Français

Tableau 28 : Présentation sociolinguistique des trois élèves du groupe 4

Nous avons observé Tahir sur les heures d'UPE2A et Léa et Jihy sur des heures de classe ordinaire. Nous présentons les productions de Léa en prenant appui sur celles de Jihy et Tahir (annexes 4.2.12 et 4.2.11).

[175] Classé dans la catégorie "français comme frontière" car quand elle doit expliciter la présence de cette langue, l'élève répond "*je sais pas*".
[176] Classée dans la catégorie "français comme passage".
[177] Référence au professeur.
[178] Le recours au déchiffrement peut aussi bien être refoulé, notamment pour les mots connus, que sollicités, pour les mots peu fréquents ou présentant des digrammes complexes (Rafoni, *op. cit.*).





Stratégies	Erreurs	Observations	Stratégies	Erreurs	Observations
Intonation (*Fatima, Au secours*) Phrasé (en lien avec la ponctuation) Continue sa lecture malgré un mot faux	Ajout d'un mot (*a crié, a pleuré …*) Morphème grammatical (*jouent)* Digramme et nasalisation (*linge)*	Réussit la tentative de décodage Ne se bloque pas à la lecture d'un mot qui semble inconnu (*linge*)	Intonation (*Fatima*) Continuer sa lecture malgré un mot faux Répéter un mot	Oublie une syllabe (*mbouyou*)	Lecture qui respecte moins la prosodie qu'en français Correction lexicale (*ndzouri* en *ndzoundzouri*)

Tableau 29 : Comparaison des fluences en français et shimaore de Léa

Nous pouvons voir que Léa, mais aussi Jihy et Tahir, adoptent des stratégies de lecture plus efficaces (tâtonnement phonologique ou prosodie). Ils procèdent par identification des mots, il y a peu de phases de décodage. Or, quand celui-ci est présent, la maîtrise des graphèmes est suffisamment importante pour permettre un déchiffrage correct et rapide (Léa met 2 :8 secondes pour le mot *Séragnombé* alors que Nasser, du groupe 2, va mettre approximativement 9 secondes). Nous pouvons penser que Jihy est aussi dans le décodage de certains mots, car les mots précédant le mot à déchiffrer sont répétés (*de vent*, *un séragnombé*). Cependant, là encore, la stratégie est rapide et n'arrête pas l'élève dans sa lecture. Une autre stratégie, que met en place Tahir, face aux mots difficiles, est mentionnée ne pas savoir les lire. Selon De Serres (1998 : 41), cette stratégie relève des "moyens bons lecteurs" qui questionnent le sens lors de l'activité de lecture (Tahir réussit à décoder le mot linge mais cela n'active aucune représentation mentale, il le rapproche alors d'un mot connu dans sa langue, avant de nous questionner)

La lecture des élèves de ce groupe est relativement fluide et atteste d'une compréhension du texte à travers la prosodie[179]. Le respect du phrasé ainsi qu'une lecture, par moment, expressive (audible chez Léa et Jihy), montrent que les élèves s'appuient à la fois sur leur connaissance du système de ponctuation (par exemple, tous les deux accentuent le mot *fatima* qui est précédé par des guillemets, ils semblent comprendre ici que c'est la maman qui parle et que nous ne sommes plus dans la narration) et sur leur compréhension personnelle. Cette compréhension du texte est visible chez Léa, car l'élève modifie selon son usage des mots du texte (*gouo* et *ndzouri*). Ces mots ont fait l'objet d'une adaptation phonétique ou lexicale qui après vérification s'avère être correcte. L'élève va, par exemple, lire le mot *ndzouri* en *ndzoundzouri*[180]. Les enseignants shimaorephones interrogés valident le mot *ndzoundzouri,* selon eux, c'est ce mot qui est plus correct dans la phrase. Une explication possible est que le mot *ndzouri* est emprunté ou a subi une modification au contact des langues de l'archipel comorien.

Remarquons que les erreurs de lecture sont identiques à celles que nous avons déjà signalées pour des lecteurs plus faibles. Le mot *jouent* à cause du morphème grammatical *-ent* semble poser une difficulté à une majorité d'élèves, tout comme le mot *linge*, auquel on peut ajouter son manque d'utilisation et de fréquentation orale comme écrit. À ces premières difficultés, les élèves de ce groupe ont tendance à changer les temps des verbes pour ancrer le texte dans le récit (Jihy utilise l'imparfait, Léa le passé composé).

Enfin, nous entendons dans ce groupe des élèves qui maîtrisent le code ce qui permet une lecture en français et en shimaore avec des stratégies similaires et transférables d'une langue à l'autre. Notons quand même qu'un recours au déchiffrement ou une lecture plus lente et répétitive en langue locale sont observables. Cela explique les résultats obtenus lors de l'analyse quantitative qui font ressortir que la totalité des élèves de ce groupe lisent davantage de mots en français que dans la langue locale choisie. Nous pouvons penser que leur entrée tardive dans l'espace public et les institutions, dont l'école, peuvent être des explications à cet écart. S'ajoute une écriture qui tend à se standardiser et dont les graphies sont encore mouvantes et peu connues des élèves. Ainsi, la fréquentation écrite des langues locales reste relativement faible contrairement au français.

[179] Les réponses aux questions de compréhension à la fin de l'exercice de fluence viendront le confirmer.
[180] Belle en shimaore.

Quid des représentations du français dans la fluence ?

Notre hypothèse de départ qui sous-entendait qu'une représentation positive du français[181]permettrait de meilleurs résultats dans les activités littéraciques se trouve invalidée. Léa, qui obtient un des meilleurs scores de fluence pour les élèves que nous avons suivis, a pourtant le "français comme frontière" dans son répertoire langagier. Rappelons qu'aucune représentation négative de la langue française n'est exprimée par les élèves, mais qu'elle est davantage limitée aux murs de l'école (chapitre 7, 1.3.). Ainsi les compétences littéraciques sont-elles peut-être plus révélatrices d'une adhésion à la culture scolaire plutôt qu'à la langue française. Nos analyses nous poussent davantage à interroger la culture de l'école et la culture de l'écrit que les représentations langagières dans la maîtrise des activités littéraciées.

Les analyses qualitatives que nous venons de présenter donnent à voir un public en difficulté de lecture et de maîtrise du code écrit et/ou de la langue française. Ces difficultés ne peuvent pas totalement s'expliquer par le transfert de la langue maternelle à la langue française. En effet, les élèves rencontrent des difficultés d'ordre intralinguale, propres à la langue française, qui peuvent être accentuées par le système phonologique de leur langue maternelle ou par une culture de l'écrit éloignée. Si les erreurs rendues audibles ces difficultés sont rendues, certains élèves les révèlent d'une autre manière, en recourant à des stratégies de contournement.

1.3. Les stratégies de contournement

Nos premières analyses révèlent un public en difficulté de lecture et peu à l'aise avec le code écrit. Pour certains élèves, la difficulté est telle qu'ils essayent de la contourner en mettant en place des stratégies révélatrices d'une situation d'illettrisme.

L'illettrisme caractérise des "*adultes ou les jeunes adultes, alphabétisés dans le cadre de l'école, qui sont sortis du système scolaire sans avoir atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture mais en ayant acquis des aptitudes élémentaires*" (Cuq, dir., 2003 : 124). La notion d'illettrisme est à mettre en lien avec celle d'insécurité scripturale qui englobe une dimension plus large que l'écrit. L'insécurité scripturale "*est plus largement, linguistique et culturelle. Les rapports au langage et au savoir des personnes en insécurité à l'écrit, leur habitus interactionnel et leur façon de dire le monde sont, d'une certaine façon, décalés et inopérants dans une société dominée par la culture de l'écrit*"(*Ibid.*). Nous décidons d'opter pour ce concept pour analyser de notre corpus car :

[181] Avoir le français comme contact ou passage dans son répertoire langagier.

- les élèves sont encore scolarisés et ne peuvent pas être considérés comme illettrés avant la fin de leur scolarité malgré les difficultés éprouvées.
- plus que la langue, c'est la culture française et la culture de l'écrit qui peuvent conduire à une situation d'insécurité.

Nous pouvons identifier entre l'insécurité scripturale et l'illettrisme des mécanismes communs parmi lesquelles figurent les stratégies de contournement. Ces dernières se caractérisent par le recours à "*d'autres systèmes ou d'autres logiques que ceux qui font appel aux compétences de base, lire, écrire, compter*"(Anlci[182], 2013 : 2). Nous pouvons en recenser cinq :

- emprunter des chemins détournés
- éviter une épreuve ou une situation d'échec
- remplacer, dissimuler
- renoncer
- refuser ce qui relève de la culture scolaire

Lors de la passation des tests, nous avons pu en observer trois :

- renoncer
- refuser ce qui relève de la culture scolaire
- remplacer, dissimuler

À ces stratégies, nous verrons que des élèves en imaginent une nouvelle, culturellement construite : le recours à la mémoire à travers la récitation ou la psalmodie.

1.3.1. Entre le ne-pas-savoir et le ne-pas-vouloir

L'analyse de la fluence des élèves permet d'observer la mise en place des stratégies de contournement. Elles se retrouvent dans toutes les langues, même si elles sont particulièrement présentées lors de la lecture en arabe :

- 38[183] % des élèves ayant lu le texte en arabe y ont recours
- 5% [184] des élèves ayant lu le texte en français y ont recours
- 1[185] % des élèves ayant lu le texte en shimaore y ont recours

Nous présentons en détail chacune des trois stratégies retenues.

La stratégie du ne-pas-vouloir ou refuser ce qui relève de la culture scolaire

[182] Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme.
[183] 14 élèves sur 37
[184] 5 élèves sur 96
[185] 1 élève sur 91

Cette stratégie consiste à rejeter ce qui relève de la culture scolaire, comme refuser l'exercice de lecture que nous proposions aux élèves. Ils sont plusieurs à avoir adopté cette stratégie :

- 4/37 élèves pour le texte en langue arabe (soit 11 %)
- 2/96 élèves pour le texte en français (soit 2 %)
- 1/91 élève pour le texte en shimaore (soit 1 %)

Notons que l'élève qui a refusé de lire le texte en shimaore, Abdallah[186], a aussi refusé de lire le texte en français. Participant aux premières étapes du protocole de recherche, il s'en détourne petit à petit : il ne détaillera pas son portrait linguistique et ne participera pas à l'activité de fluence. Nous pouvons penser que les étapes du protocole de recherche se rapprochant d'activités scolaires, l'élève décide de s'en éloigner. C'est toute l'entrée dans la culture scolaire qui interroge.

Pour le second élève qui a refusé de lire le texte en français, Amin, c'est davantage le rapport à l'écrit et à la langue française qui peut être questionné. L'élève a en effet accepté de lire le texte en shimaore, mais pas celui en français. De plus, le faible score obtenu à la lecture oralisée en shimaore (5 mots lus) laisse percevoir un élève en difficulté avec l'écrit et l'alphabet latin. Cependant, avoir accepté de lire en shimaore témoigne de l'intérêt de l'élève pour cette langue et donc du fait que les langues locales peuvent être une ressource intéressante pour l'entrée dans les apprentissages littéraciés.

Quant aux élèves qui n'ont pas voulu lire le texte en arabe, ils n'ont pas mentionné d'explication, mais seulement "*j'essaie pas*". Ce sont des élèves qui commencent à entrer dans l'alphabet latin (l'un lit 15 mots en français et les deux autres 32 mots[187]). Nous pouvons penser que l'arabe étant majoritairement étudié à l'école coranique, les élèves qui ont adopté cette stratégie ont soit des difficultés avec l'écriture arabe, soit ressentent un sentiment de gêne quant à la lecture étant davantage habitués à la mémorisation (Salone, Bureau, Bacar 2021).

<u>La stratégie du ne-pas-savoir ou du renoncement</u>

Dans cette stratégie, nous classons les élèves qui disent ne pas savoir lire avant même de commencer leur lecture ou qui s'arrêtent, préférant renoncer. Ils sont :

- 9/37 élèves pour le texte en arabe (soit 24 %)
- 3/96 élèves pour le texte en français (soit 3 %)

[186] L'élève est né et a fait son école primaire à Mayotte. Il fait partie d'un dispositif PLPS en 6ème.
[187] Une élève reviendra sur son choix et essayera de lire le texte en arabe. Hadjara lira 16 mots en arabe dont 4 correctement.

Aucun n'adopte cette stratégie dans les langues locales ce qui nous semble être un marqueur fort d'intérêt mais aussi de mise en confiance que peuvent représenter ces langues. Nous pouvons potentiellement y voir un transfert de leur maîtrise orale à l'écrit.

Parmi les trois élèves qui ont adopté cette stratégie lors de la lecture oralisée en français, une élève a commencé à lire le texte en français puis s'est arrêtée au bout de 22 secondes de lecture avant de dire "*je sais pas lire*" et de vouloir arrêter l'activité. Les deux autres élèves ont débuté l'exercice en disant qu'ils ne savaient soit pas lire soit "pas très bien lire". Ils ont d'abord opté pour une stratégie de contournement, mais ont finalement mené l'activité. L'un a lu 2 mots et l'autre 22 mots. Cette stratégie est révélatrice d'un niveau relativement faible dont les élèves semblent avoir conscience et traduit un manque de confiance en eux.

Cette stratégie est davantage présente en langue arabe. Nous observons une diversité des profils d'élèves qui y ont recours : certains sont non lecteurs en alphabet latin et d'autres lecteurs en alphabet latin comme Léa. L'élève lit 105 mots en français, mais refuse l'exercice en arabe en expliquant : "*ça je sais pas mais je sais réciter les sourates*". Cette justification met en avant l'utilisation religieuse de la langue arabe, majoritairement fréquentée à l'école coranique et apprise dans l'objectif de faire des enfants "d*e bons musulmans et de bons mahorais*" (Salone, Bureau et Bacar 2021 : 70). La fréquentation de ces lieux a souvent comme "*premier enjeu didactique le soma, à savoir la lecture du Coran"* (*Ibid.)* et sa mémorisation, ce qui peut expliquer la difficulté de l'exercice que nous proposons aux élèves.

De plus, précisons que la graphie utilisée dans les écoles coraniques se distingue de la graphie utilisée lors de l'apprentissage de l'arabe dans les écoles de la République. La différence repose sur la vocalisation des schèmes. Le site Eduscol[188]précise que l'appropriation du système graphique "s*e fait à partir de supports non vocalisés pour promouvoir l'acte de lecture (qui est construction de sens et reconnaissance et non du simple déchiffrage)*" (MEN, 2015 : 1). Or, la traduction que nous avons proposée[189]aux élèves a respecté cette prérogative, ce qui a été une difficulté supplémentaire. Certains élèves, comme El-Yamine, l'expriment : " *à l'école coranique il y a des trucs en haut je sais mieux lire avec ces trucs*", tout comme Kamel : " *tu as pas mis les trucs*". Pour El-Yamine, cela rend plus complexe l'acte de lecture (10 mots lus, dont 2 justes) et l'empêche pour Kamel. Notons qu'outre ces deux élèves, deux autres : Raimouna et Kamaria vont mener cet exercice mais l'analyse de leur lecture relèvera des erreurs

[188] https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1518361A.htm
[189] faite par une enseignante d'arabe.

fréquentes sur la vocalisation : Raimouna lit 16 mots, mais aucun n'est juste alors que Kamila lira 31 mots, dont 19 justes. Les erreurs portent essentiellement sur une mauvaise ou non vocalisation.

La stratégie du remplacement ou de la dissimulation

Ces stratégies mettent en avant des compétences autres que celles du lire-écrire-compter. Les élèves qui utilisent ces stratégies vont essayer de détourner, reporter l'activité pour dissimuler leurs difficultés, ou mettre en place des stratégies de dissimulation, comme la mémorisation.

- 1 élève sur 37 l'utilise en arabe (soit 3 %)
- 1 élève l'utilise en français (1 %) et shimaore (1 %)

Mouslim va utiliser cette stratégie pour l'arabe. Après avoir demandé si le texte était écrit en français ou en arabe, il propose de le prendre à la maison et de le lire la prochaine fois. Il essaie ainsi de détourner l'activité en reportant sa production. Suite à notre refus, il tente de lire le texte, mais avec une voix très basse et quasi-inaudible ce qui nous empêche de l'analyser.

Enfin, lors de la présentation de notre échantillon d'élèves au chapitre 6, nous avons précisé avoir enlevé de notre corpus une élève dont les stratégies de lecture étaient difficiles à classifier et à analyser. C'est l'occasion d'y revenir. Zahara est scolarisée en sixième ordinaire. Nous avons pu constater qu'elle éprouve de grandes difficultés de maîtrise de la langue française (orale comme écrite) ; elle ne nous dira rien de ses difficultés, à notre demande, elle dit même trouver "facile" le français pour lire et écrire. Cependant, lors de la lecture oralisée, l'élève va tenter de dissimuler ses lacunes. Pour cela, elle va faire appel à sa faculté d'écoute et de mémorisation. Nous avons fait passer les tests dans un coin de la salle de classe, pendant que l'enseignante poursuivait son cours ce qui a permis à Zahara de percevoir certains mots lus par ses camarades. Lorsque son tour vient, Zahara commence sa lecture en shimaore par une syllabe proche de celle que nous pouvons entendre dans le mot *fatima* -présent dans le texte- puis elle énumère certains mots en shimaore (*la shimaore*, *ouzou* -similitudes *oussou* ou *wassou-*, *ukesti*), passe un peu par le français (*oiseau*, *changer*, *vie*) avant de dire "*je sais pas*" et d'énoncer des syllabes qui ne correspondent pas à ce qui est écrit. Il en va de même pour la lecture oralisée en français, mais l'élève commence, étonnament, d'une manière assez fluide, comme si elle était sûre d'elle et en regardant la feuille, par lire "*la français c'est difficile pour maman*" puis nous pouvons entendre des mots (*avec, la, un, deux, la réponse*) ou des syllabes, mais cela ne suit pas le texte et relève de sa propre imagination qu'elle essaie de conjuguer avec des bouts de mots ou des mots perçus à la lecture de ses camarades comme, par exemple, le mot *maman*. Nous voyons aussi que Zahara tente de contextualiser ses propositions, car elle essaie au

maximum de rester dans la langue choisie, ce qui rappelle de la stratégie consistant à percevoir les attentes de l'enseignant mentionnées par De Serres (1998). De plus, elle semble comprendre et se rappeler que nous menons un travail sur les langues (elle a d'ailleurs fait son portrait des langues), ce qui peut expliquer la mention des langues française et shimaoraise dans ses dires. Ici, l'élève essaie de faire appel à ce qu'elle a pu entendre, mémoriser ou comprendre des activités faites pour dissimuler ses lacunes tout en réalisant l'activité.

1.3.2. La stratégie de la récitation : de la psalmodie au chant

Nous proposons de traiter cette stratégie séparément des autres stratégies évoquées, car elle relève d'une particularité de notre panel. Il s'agit d'une stratégie qui fait appel à la mémoire en utilisant le chant ou la psalmodie. Cette stratégie concerne peu d'élèves : 1 en arabe et 1 en shimaore, mais dans une société de tradition orale, cela est révélateur de la culture religieuse et/ou locale.

Nous avons précisé que la société mahoraise était une société de langues et de cultures orales (Maturafi, 2019 ; Laroussi et Liénard, 2011) dans laquelle l'arabe y occupe une place socialement prestigieuse. Ainsi, si le recours des élèves à l'oral et particulièrement au chant a pu nous surprendre, il paraît s'ancrer dans une culture : celle de l'oralité.

Commençons par l'élève qui a eu recours à la récitation en arabe. Daoud[190] est un élève en difficulté avec le code écrit latin, et cela se vérifie aussi pour l'écriture arabe. Fréquentant une école coranique, l'élève va trouver, comme solution, pour réaliser l'activité de lecture, le recours au *Coran*. L'élève parie sur notre méconnaissance de la langue arabe pour nous proposer, de manière assurée, une lecture oralisée, non pas du texte proposé, mais d'une sourate : la sourate *Al-Baqara*[191]. Lors de nos observations dans les écoles coraniques, nous avons pu observer qu'une partie importante du temps de classe était dédiée à la mémorisation des sourates, ce que semble mobiliser ici l'élève.

Nous retrouvons cette stratégie chez Ismael lors de sa lecture oralisée en shimaore. L'élève va débuter sa lecture en récitant pendant les 20 premières secondes, ce qui paraît être une chanson. Toutefois, l'analyse des paroles et le questionnement que nous avons menés avec l'élève ne permettent pas d'identifier une chanson culturellement partagée. L'élève dit avoir inventé les paroles. Il raconte une histoire[192]de manière mélodieuse, ce qui laisse croire à une chanson.

[190] Dont la fluence en français et shimaore est analysée au chapitre 8.
[191] Ou sourate de la vache.
[192] L'histoire parle d'enfants qui vont pêcher et jouer avec des poissons.

Nous voyons ici l'ancrage dans la tradition orale et l'art du chant, de la musique qui ont toujours été présents dans la vie quotidienne mahoraise pour exprimer "*des sentiments forts mais -sont-aussi un moyen de vivre sa foi*" (Ministère de la culture, 2018 : 54). Ce patrimoine[193]bénéficie d'une vitalité toujours présente et "*participe à l'identité culturelle de Mayotte et (qui) inspire les jeunes créateurs*"(*Ibid.*), comme Ismaël. On retrouve dans son invention musicale un ancrage culturel. Le chant se dessine comme une stratégie de contournement d'une activité jugée peut-être trop difficile et éloignée culturellement.

L'analyse de la littéracie, à travers une activité de lecture, permet de faire ressortir un public majoritairement en difficulté avec le code, mais aussi la culture de l'écrit et scolaire. Nous proposons d'approfondir l'analyse des compétences littéraciques à travers une activité d'écriture.

2. Analyse de l'écrit

Interroger les pratiques littéraciées des élèves ne peut se faire sans une analyse des stratégies d'écriture mobilisées. Notre dispositif de recherche prévoit un exercice qui a pour but de statuer sur les différents stades d'acquisition de l'écrit. Il s'agit dans un premier temps de déterminer les stratégies d'écriture les plus souvent utilisées par les élèves et d'interroger leurs erreurs ainsi que la possible présence d'autres langues. Nous verrons que cet exercice s'est révélé laborieux pour les élèves, ce qui nous a conduit, dans un second temps, à recourir à la récolte et l'analyse de productions écrites en situation de classe.
Notre analyse, présentée au chapitre 6.2.2, repose sur la classification des productions d'élèves selon la stratégie ou les stratégies utilisées : visuelles, phonographique ou orthographique (chapitre 3.3.2.). Nous avons détaillé la stratégie alphabétique et la stratégie orthographique à l'échelle de la phrase à travers une grille d'analyse qui prend en compte les erreurs récurrentes des élèves observés, pour établir un critère de lisibilité permettant de rendre compte des compétences d'écriture de l'élève.

2.1. La production écrite lors de la passation du test

L'exercice d'écriture prévu (chapitre 5,2.1.) a été rapidement traité par seulement 58 % des élèves[194], témoignant du peu d'aisance voire d'une insécurité scripturale. La grille d'analyse que nous avons mobilisée (annexe 5.1) met en avant la porosité des frontières entre les différentes stratégies, notamment entre celle de la stratégie phonographique (stade

[193] Nous retrouvons divers chants comme le *shenge*, le *maoulida*, le *shigoma* ou le *biwu.*
[194] Soit 56 sur 97

alphabétique) et celle orthographique (échelle du mot isolé). Afin d'éviter de comptabiliser deux fois un même élève[195], nous avons décidé de ne compter dans la stratégie orthographique du mot que les mots correctement écrits.

Pour le stade alphabétique, nous procéderons à un recensement des typologies des erreurs pour connaître les difficultés principales des élèves à entrer dans la stratégie orthographique. Cependant, les élèves pouvant avoir recours à plusieurs stratégies, nous avons décidé de comptabiliser dans la stratégie orthographique de la phrase des productions encore fautives. Pour analyser les erreurs commises par les élèves à ce stade, nous avons établi un critère de lisibilité sur lequel nous reviendrons.

2.1.1. Les stratégies utilisées par les élèves

Nous avons retenu trois stratégies d'écriture, révélatrices de la psychogenèse de l'entrée dans l'écrit : visuelle, phonographique et orthographique (chapitre 3,2.1.), sachant qu'un élève peut en mobiliser plusieurs[196]. L'analyse des productions nous a conduits à aussi mobiliser la stratégie figurative, que nous avions délaissée, car nous pensions qu'elle s'adressait à un public d'une tranche d'âge plus jeune que celui que nous avons observé et d'ajouter les stratégies d'évitement qui, comme pour l'activité de lecture, symbolisent les difficultés littéraciées des élèves. Le schéma suivant illustre la répartition des élèves selon les stratégies mobilisées :

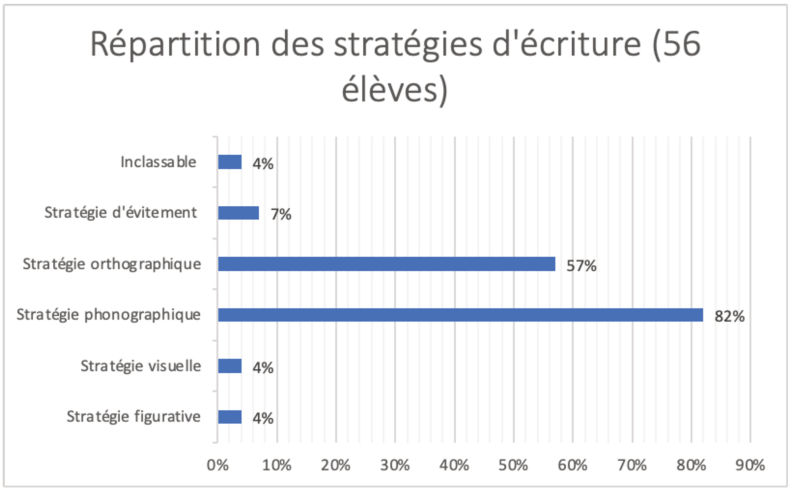


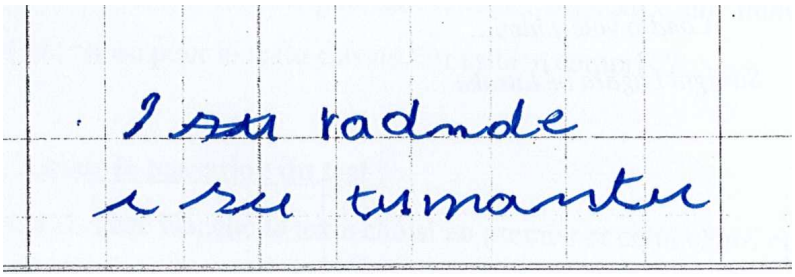
Schéma 34 : Répartition des élèves selon les stratégies de lecture mobilisées pour la production écrite lors du test (56 élèves)

[195] *toro* peut à la fois s'inscrire dans une stratégie alphabétique de l'écriture mais il pourrait aussi valider la stratégie orthographique à l'échelle du mot en considérant les transcriptions du graphème *o* comme des erreurs lexicales.
[196] 34 % des élèves analysés en utilisent au moins deux.

Nous pouvons voir que la stratégie phonographique est celle majoritairement utilisée avec celle orthographique. Il est intéressant de noter que les stratégies d'évitement arrivent en troisième position. Nous analysons plus spécifiquement chaque des stratégies.

Les stratégies visuelles

Seulement deux élèves ont recours à la stratégie visuelle, plus spécifiquement celle sémiotique. Le premier, El-Anziz, mélange de véritables lettres à des pseudo-lettres. Comme nous pouvons le voir ci-dessous, cela lui permet de répondre aux critères de quantité minimale et inter-variété.



Production écrite 2 : Production écrite de El-Anziz lors du protocole de recherche (stratégie visuelle).

Nous observons que l'élève cherche à répondre à la tâche demandée, mais qu'il ne dispose pas de tous les moyens nécessaires pour y parvenir. Il en est de même pour le second élève, Chaouki, qui tente de répondre à la question 1[197]. L'élève répond à l'oral que c'est une vache, mais il écrit une "*h*". Cette production montre que l'élève entre dans l'écrit, mais qu'il ne dispose pas de ressources suffisantes pour parvenir à une production correcte. De plus, le critère de quantité minimale n'est pas respecté ce qui montre que Chaouki n'est pas entrée en prise avec certains conflits qui lui permettraient d'entrer dans la période charnière que Ferreiro (2000) nomme syllabique. Même si cette étape est plus difficile dans certaines langues comme le français ou l'anglais (*Ibid.*), nous pouvons penser que l'élève n'a pas encore acquis des stratégies qui lui permettent de mettre en relation le code oral et le code écrit.

Les stratégies phonographiques.

Les stratégies phonographiques recouvrent trois sous-ensembles : syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique. 80 % des élèves de notre corpus y ont recours mais avec quelles sous-stratégies ? Le graphique suivant permet de comprendre comment se répartissent les élèves ayant eu recours à la stratégie phonographique :

[197] Question 1 ; Qui est le Séragnombé ?

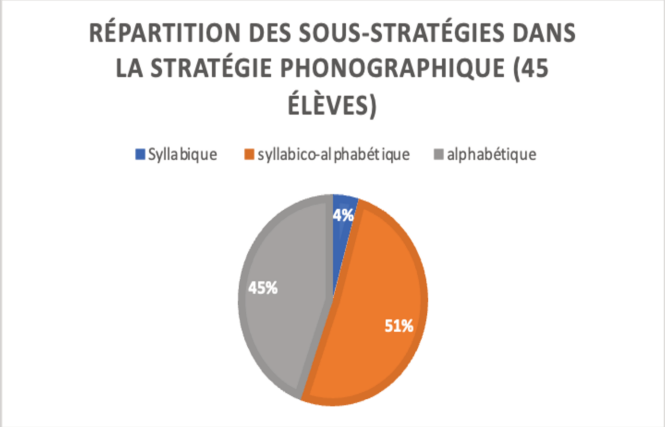


Schéma 35 : Répartition des élèves selon les sous-stratégies de la stratégie phonographique (45 élèves)

Seulement deux élèves utilisent la stratégie syllabique, c'est-à-dire une lettre par syllabe. L'enfant cherche avec cette stratégie " *à faire correspondre une syllabe du mot à chaque lettre écrite*" (Ferreiro, 2000 : 46). C'est le cas de Samianti qui retranscrit la phrase "*je sais pas"* par trois lettres : *jcd*. La phrase est constituée de mots monosyllabiques, ce qui explique que nous retrouvons trois lettres : une pour chaque mot.
Il en va de même pour Ben qui cherche à retranscrire le mot *vache*. Il va l'écrire de la manière ainsi : *FHI*. La lettre F permet de coder la syllabe /va/, la lettre H la syllabe /ch/ et le I peut-être interprété comme une marque transcodique de la langue shimaoraise. Nous reviendrons ultérieurement et plus en détail sur cette remarque.

Cependant, la majorité des élèves de ce groupe a trouvé d'autres moyens de traiter l'écrit, allant au-delà de la syllabe, c'est la stratégie syllabico-alphabétique. Ces écrits tendent à se rapprocher du stade alphabétique, mais l'élève confond encore certaines lettres ou certaines valeurs d'un graphème, il peut ajouter ou omettre des lettres ce qui ne permet pas la correspondance phonèmes/graphèmes.
À ce stade, pour notre corpus, certains élèves sont encore loin d'adopter une stratégie alphabétique comme, par exemple, Amine qui code la phrase "*c'est une vache"* par la suite de lettres suivantes : UIVHE FÉ. Nous pouvons voir que l'élève dépasse la stratégie d'une lettre pour une syllabe, mais la manipulation de ces dernières et leur utilisation ne permet pas d'atteindre une correspondance terme à terme même si certaines lettres utilisées sont correctes ou pourraient l'être au niveau phonologique.

Au contraire, d'autres élèves utilisant la même stratégie se rapprochent de la correspondance phonème/graphème. C'est, par exemple, le cas de Marwane, qui écrit "*la guerre"* de cette façon : *la gér*. Ici, l'omission du U altère la valeur phonique de la lettre précédente ce qui l'empêche

d'entrer dans la stratégie alphabétique. Prenons, au contraire, l'exemple d'une élève qui va ajouter des sons. Maimouna écrit le prénom *Abdou* en le codant de la manière suivante : *ABOUDOU*. Nous voyons qu'elle ajoute un digramme [ou], conduisant au même résultat que Marwane, l'absence de la valeur phonique recherchée.

Enfin, 45 % des élèves de ce groupe ont recours à la stratégie alphabétique : c'est-à-dire qu'ils accèdent aux principes de base du système alphabétique[198], ce qui lui permet de coder le système oral de manière phonétique. C'est la première étape vers la stratégie orthographique. Ainsi, une grande partie d'entre eux écrivent "*mais"* avec les deux phonèmes : *mé* ou encore "*sais"* des façons suivantes : *sé* ou *cé.* Ils ont recours à l'archigraphème /é/ pour retranscrire les sons [é]. Il en va de même avec l'archigraphème /o/ pour retranscrire tous les sons [o], ainsi, ils écrivent "*taureau"* : *toro* ou de *"l'eau"* : *lo*. Cette stratégie marque le début de l'entrée dans un écrit qui va devenir orthographique.

Les stratégies orthographiques

La stratégie orthographique se divise en deux sous-ensembles : le mot[199]et la phrase[200]. Les élèves ont majoritairement eu recours à la phrase comme le montre le schéma suivant :

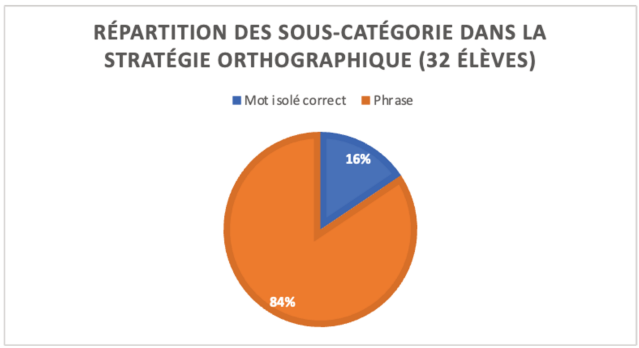


Schéma 36 : Répartition des élèves selon les sous-stratégies de la stratégie orthographique (32 élèves)

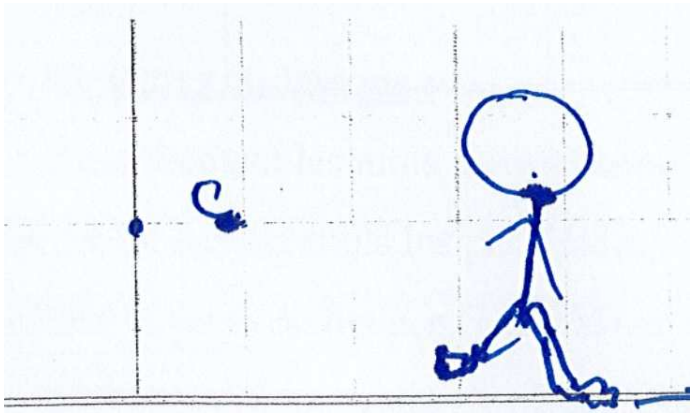
Nous constatons que peu d'entre eux ont un écrit qui respecte les règles d'orthographe. En effet, même à l'échelle du mot isolé, seulement 5 élèves (16 %) produisent un écrit qui suit les règles orthographiques. Pour notre corpus, c'est le mot *vache* [201]qui est majoritairement utilisé.
De plus, 27 élèves produisent des phrases (soit 84 %). Nous pouvons voir que si les élèves n'ont pas encore atteint la stratégie orthographique à l'échelle du mot, cela ne les empêche pas de

[198] À titre informatif, ce système doit être travaillé au cycle 1 (Éduscol) : https://eduscol.education.fr/document/20062/download
[199] Rappelons que nous avons seulement retenu les mots isolés correctement afin de ne pas les compter deux fois (erreurs lexicales dans la stratégie alphabétique).
[200] Ici l'orthographe peut être partielle ou acquise.
[201] Ce mot est la réponse à la question 1 : "Qui est le Séragnombé ?"

produire des phrases. Ainsi, cette catégorie regroupe des élèves aux compétences hétérogènes, allant de phrases avec un seul mot "*non*", ou des phrases mélangeant plusieurs stratégies comme "*non je cé pa*" ou des écrits à plus ou moins corrects : "*ils ont peur de Séragnombé",* à correct :"*c'est une vache*". Le critère de lisibilité nous permettra d'analyser et de différencier les productions.

Les stratégies figuratives

Dans les stratégies figuratives, l'élève confond le dessin et l'écriture, pour lui, "*écrire c'est dessiner*" (Fijalkow et Livia, 1994 : 228). 4 %[202] des élèves que nous avons suivis y ont eu recours. Prenons l'exemple de Nassurdine. Nous voyons qu'il commence par essayer d'écrire une lettre puis s'arrête et nous interpelle "*je sais pas écrire bé, je fais un dessin ok*".



Production écrite 3 : Production écrite de Nassurdine lors du protocole de recherche (stratégie figurative).

Une fois le dessin effectué, il nous explique que le pied droit représente le pied d'une vache car le Séragnombé est un djinn mi-humain, mi-vache. L'élève sait donc répondre à la question mais il est freiné par le manque de stratégies scripturales. Nous nous éloignons un peu de la définition proposée par Fijalkow et Livia (*op.cit.)* car l'élève utilise cette stratégie par manque de ressources alphabétiques et non pas parce qu'il ne fait pas la différence entre le dessin et la graphie. Le dessin se présente comme une première porte d'entrée dans l'écrit pour des élèves en forte insécurité scripturale. Nous verrons d'ailleurs que le dessin et l'image vont être des ressources importantes dans l'activité des enseignants.

Les stratégies d'évitement

Comme pour la lecture, nous retrouvons trois stratégies de contournement en écriture :

- éviter une épreuve ou une situation d'échec
- remplacer, dissimuler

[202] Soit 2 sur 56

- emprunter des chemins détournés

La première qui consiste à éviter une épreuve est mobilisée par 43 % des élèves de notre corpus[203]. Ces élèves n'ont pas répondu à un des exercices visant à évaluer leur entrée dans l'écrit. Toutefois, 7 %[204]d'entre eux essaient de contourner la question en répondant par leur nom ou prénom[205]. Nous voyons là une tentative détournée d'éviter une situation d'échec en répondant tout de même à la question[206].

Enfin, deux élèves tentent de dissimuler leur insécurité scripturale en recopiant soit la question, soit une phrase du texte de fluence. Lors de cet exercice, en particulier, nous considérerons la copie comme une activité qui vise à dessiner des lettres et non à écrire (Ferreiro, *op. cit.*). Face à la difficulté ou à l'impossibilité de répondre à la tâche demandée, les élèves vont chercher à dissimuler leur absence de maîtrise par le recours à la copie.

Les inclassables

Deux productions d'élèves sont inclassables, car nous n'avons pas accès à ce qu'ils ont voulu écrire. À la question 1, une élève écrit *ISA* et l'autre *SASSN*. Nous aurions pu les ranger dans la catégorie stratégies phonographiques (syllabique pour *ISA* et syllabico-alphabétique pour *SASSN*) mais l'absence d'explicitation de ces écrits nous permet seulement de faire des hypothèses qui relèvent de notre subjectivité, aussi nous avons préféré ne pas les comptabiliser. Ils viendraient, en principe, enrichir les stratégies phonographiques, celles davantage utilisées par les élèves.

La présence d'une autre langue

Nous avons porté notre attention sur les marques transcodiques et la possible présence d'une langue locale ou de l'arabe dans l'écrit des élèves qui peut être perçue comme une stratégie d'écriture. Nous observons que peu d'élèves y ont recours. Ils sont 23 %[207]à refléter la présence d'une langue locale, le shimaore, dans leur écrit.

Nous avons classé les marques transcodiques en trois groupes : morphologiques, grammaticales ou lexicales. Le recours à au moins un de ces groupes a été relevé 14 fois (un élève utilisant deux des catégories mentionnées) et se répartit de la manière suivante :

[203] 41 élèves sur 97
[204] 4 élèves sur 97
[205] "*le prénom de l'enfant apparaît comme la source principale de toutes ses productions écrites*" Fijalkow et Livia (1994 : 231).
[206] Les questions sont lues à l'élève pour lui permettre de se concentrer seulement sur la production écrite.
[207] 13 élèves sur 56

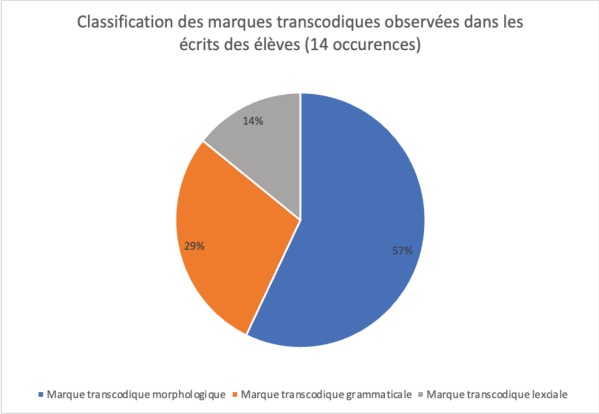


Schéma 37 : Classification des marques transcodiques dans les écrits des élèves (14 occurrences)

La majorité des marques transcodiques sont morphologiques. Nous pouvons constater la présence d'un -i final à la fin des mots comme dans "*vachi*" ou la confusion dans voyelles nasalisées [ɑ̃] et [ɔ̃], ce qui explique que nous retrouvons à plusieurs reprises le mot "*monstre*" écrit avec le son [ɑ̃].

Certains élèves témoignent la présence d'une langue locale à l'écrit d'un point de vue grammatical. Pour rappel, nous avons décidé de ne pas prendre en compte ce que Maturafi (2019) appelle la mécoupure (absence d'espace entre l'article et le nom par exemple) car cette erreur est produite aussi par des élèves qui débutent dans l'écrit comme semblent l'être les élèves de notre cohorte. Aussi, nous avons retenu pour ce critère :

- l'absence d'article
- la confusion des genres
- l'inversion nom/adjectif.

Dans notre corpus, c'est la confusion des genres (exemple : "*le maman*") qui est dominante.

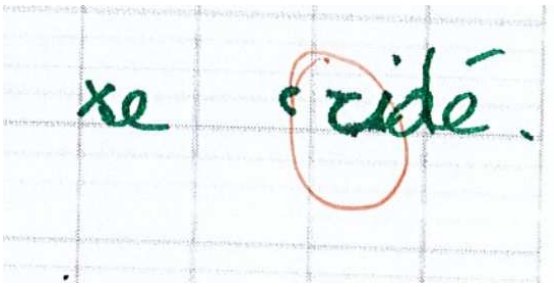
Sur le plan lexical, seuls deux élèves ont recours au shimaore dans leur production. La première élève écrit "*C'est le mbouyou*[208]" pour répondre à la question 1. La deuxième élève, produit un écrit difficilement déchiffrable, mais à notre demande, elle dira qu'elle a écrit "*on dit que c'est un gnombé*[209]".

La présence de la langue arabe dans les écrits a été plus difficile à analyser, à cause d'un geste graphique tâtonnant. Il est difficile d'attribuer les erreurs commises à une influence de l'arabe et pas seulement à un début d'entrée dans l'écrit. Ainsi, bien que nous ayons relevé une

[208] Baobab en shimaore
[209] Vache en shimaore

influence de l'arabe chez six 6[210]élèves celle-ci reste marginale. En effet, nous avions pour critère : la prédominance des consonnes. 3 élèves semblent y avoir recours avec des écrits tels que "*jcd*" pour "je ne sais pas" ou "*lgch*" pour transcrire le mot "vache". Toutefois, ces élèves, étant au début d'un traitement de l'écrit, peut-on y analyser réellement une influence de l'arabe ?

Au contraire, deux élèves ont recours à des lettres arabes dans leurs écrits. C'est par exemple le cas de Sadanati qui écrit le mot ci-dessous[211]:



Production écrite 4 : Production écrite de Saira lors du protocole de recherche (influence de l'arabe).

Nous remarquons que la première lettre évoque à la lettre *haoun* en écriture arabe.

De plus, un élève paraît mélanger le sens d'écriture en arabe et en français. Antony, voulant écrire "*une vache*", produit l'écrit suivant "*UIVHE FE*". L'écrit n'étant pas encore au stade orthographique ni dans une phonétique correcte, nous ne pouvons que supposer que "FE" retranscrit "une" et UIVHE, le mot vache.

Cette analyse permet de souligner que les langues locales et la langue arabe sont peu utilisées à l'écrit par les élèves. Cela n'est guère étonnant, car les élèves les utilisent davantage à l'oral, l'écrit étant dominé par l'usage de la langue française. Cela correspond aux représentations explicitées lors du portrait des langues (chapitre 7.1.2.1 et 1.2.2.).

2.1.2. Les typologies d'erreurs au stade alphabétique

Nous nous inspirons de la typologie des erreurs proposées par Catach (1980/2022 : 282-283) pour construire notre grille d'analyse (annexe 5.1.2) des erreurs fréquemment produites au stade alphabétique. De cette libre adaptation, nous retenons :

- la reconnaissance et la coupure des mots
- les erreurs phonogrammiques[212]

[210] 6 élèves sur 56 soit 11 %

[211] L'élève dit à l'oral vouloir écrire *gnombé*.

[212] Nous avons fait le choix de ne pas retenir dans les erreurs phonogrammiques celles altérant la valeur phonique (l'élève qui écrit *ci* pour *qui* n'est ici pas retenue) car nous les avons catégorisées dans la stratégie syllabico-alphabétique qui n'est pas analysée ici.

- les erreurs morphogrammiques[213]

À ces typologies, nous avons ajouté les erreurs liées à l'influence des langues maternelles dans le codage du français. Ces erreurs sont à la fois phonétiques, mais peuvent se regrouper avec la catégorie : reconnaissance et coupure des mots. En effet, le système morphologique des langues locales n'établit pas le genre de la même façon que le système français. Ainsi "*l'article défini dont l'élidé et le partitif en shimaore et en kibushe entraîne une agglutination de deux mots*" (Dureysseix, 2022 : 70). L'auteur donne l'exemple du groupe nominal : l'école qui devient *likoli*. Nous voyons l'agglutination des deux mots à laquelle s'ajoute une harmonisation phonétique avec la présence de la lettre i à la place du e.

Les élèves de notre corpus étant peu dans des stratégies orthographiques, nous faisons l'hypothèse que la non-reconnaissance et la non-coupure ou coupure en syllabes des mots est une erreur que tout élève débutant dans l'écrit peut rencontrer. Ainsi, nous décidons de comptabiliser cette erreur dans la catégorie "reconnaissance et coupure des mots", même s'il convient de souligner que cette difficulté peut être accentuée de par l'influence de leur langue maternelle et d'un système grammatical et phonologique différent.

Pour les 21 élèves retenus dans la catégorie alphabétique, voici comment se répartissent les erreurs produites :

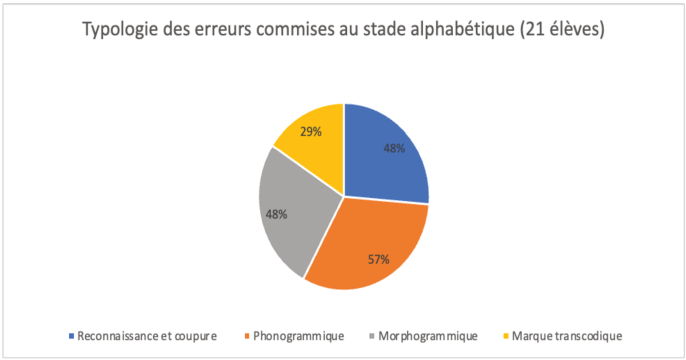


Schéma 38 : Répartition typologie des erreurs commises au stade alphabétique (21 élèves)

Une part importante des erreurs est phonogrammique[214]. De manière récurrente, nous remarquons l'utilisation des archigraphèmes /é/ et /o/ pour retranscrire les différentes graphies possibles de ces sons. Ainsi, nous retrouvons fréquemment "*cé"* ou "*sé"* pour le verbe savoir, "*mé"* pour *"mais"* ou *"toro"* ou *"de lo"* pour les noms taureau et eau.

[213] Nous faisons le choix, à ce stade, de nous concentrer seulement sur les erreurs lexicales car les erreurs grammaticales, tout comme les erreurs à dominantes logogrammiques et idéogrammiques seront traitées lorsque nous analyserons les phrases produites par les élèves.

[214] 12 élèves sur les 21 commettent des erreurs de ce type

À l'inverse, nous analysons un cas de transcription du son [é] avec le digramme -ai. L'élève écrit "*cai*" pour c'est ou "*lai*" pour les. Nous observons aussi le son [o] avec le digramme (au) : le mot "forêt" est écrit "*faûré*".

Les erreurs sur la reconnaissance et la coupure des mots reviennent de façon régulière et portent généralement sur une absence de coupure entre un article et le nom (exemple : *de lo* pour de l'eau) ou entre le verbe et la négation (exemple : *je sépa* pour je sais pas).
Au contraire, certains élèves sont dans le sur-découpage des mots et leur écriture reflète les confusions encore existantes entre un mot et une syllabe. C'est le cas, par exemple, de Hachimia qui écrit fatima : *fa ti ma* ou "d'aller à la rivière" : *dé a lé a la rivieré*.
Ces exemples mettent en lumière que les élèves sont encore dans un traitement phonologique de l'écrit et ne considèrent pas les mots comme des unités grammaticales.

Nous trouvons aussi fréquemment l'absence de lettres muettes (erreurs morphogrammiques commises par 10 élèves sur 21), notamment sur l'adverbe de négation "pas" retranscrit sans le -s final ou le nom humain sans le h- initial.

Enfin, de manière moins régulière, nous retrouvons des erreurs qui témoignent de la présence de la langue maternelle de l'élève dans son écrit (6 élèves sur 21). Celles que nous retrouvons sont des erreurs sur la nasalisation vocalique et sur la présence de la voyelle -i en position finale d'un mot, comme dans "vachi". Les sons [u] et [e] sont absents du système vocalique shimaore et qu'ils sont fréquemment remplacés par la voyelle -i[215]. Cela, notamment, quand un mot en français se termine par une consonne ou par un e. Cela explique, par exemple, la transformation de vache en *vachi*. De plus, les mots en shimaore se terminent par une voyelle simple, rarement par des sons nasalisés. Ainsi, le mot camion en français devient *kamio* en shimaore. Nous retrouvons ce phénomène dans l'écriture d'un des élèves de notre corpus qui voulant écrire, je l'entends, écrit "*je lanta*". La nasalisation finale du verbe a disparu. Enfin, la nasalisation vocalique est un phénomène qui pose problème aux élèves de notre corpus, car il est peu présent dans leur langue maternelle. Comme le précise Maturafi (2019 : 110), "*la langue mahoraise n'atteste pas phonologiquement les voyelles nasales*". Leur présence est liée au contexte, à un débit de parole rapide par exemple, et particulièrement sur des mots empruntés à l'arabe ou au français. Ainsi les sons nasaux du français comme [ɑ̃], [ɔ̃], [ɛ̃] … vont être des difficultés

[215] MEN, (2019). CASNAV Réunion. Nisusoma shimaore. J'apprends le shimaore. (En ligne). https://medias.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Formation/Sensibilisation_aux_langues_indianoceaniques/NISUSOMA_SHIMAORE.pdf

supplémentaires pour les élèves de Mayotte. Nous retrouvons cela dans leurs écrits par la transcription du nom monstre en "*manstre*" ou "*gronde*" pour grande.

En plus de ces erreurs, notre corpus comprend des erreurs de type logogrammique. Un élève voulant écrire la phrase, c'est un monstre, va écrire "*sest un manstr*". Nous considérons ici que la graphie "*sest*" est une erreur portant sur la confusion des homophones grammaticaux, nous ne l'avons pas comptabilisé comme une erreur phonogrammique. Cela nous conduit à procéder à une analyse plus étendue que celle des mots au stade alphabétique et à prendre en compte les erreurs au niveau de la phrase.

2.1.3. Quelle "lisibilité" de la phrase ?

La tradition scolaire définit la phrase comme débutant par une majuscule et se terminant par un point. S'il est vrai que ce critère, d'ordre typographique, est discutable et parfois inopérant, il est, pour le public avec lequel nous travaillons, un attendu qu'il convient de compléter. En nous appuyant sur l'ouvrage de Pellat et Fonvielle (2016 : 214-215), nous pouvons définir la phrase selon trois points de vue :

- le point de vue syntaxique : la phrase est un ensemble hiérarchisé de constituants. Elle comporte, généralement, deux groupes : un groupe nominal et un groupe verbal.
- le point de vue sémantique : la phrase modèle se constitue d'un thème et d'un prédicat.
- le point de vue pragmatique : la phrase accomplit un acte de langage.

Notre corpus nous a confrontés à une phrase non verbale, construite autour de l'adverbe de négation « non ». Nous avons fait le choix de comptabiliser les élèves ayant produit ces écrits dans la catégorie phrase[216],car le critère pragmatique est respecté et que celui sémantique est sous-entendu[217].

À partir des productions des élèves, nous avons défini un indice de lisibilité de la phrase. Comme nous analysons des productions à l'orthographe souvent phonétique, nous n'avons pas utilisé de logiciel. Nous avons construit un barème à partir des erreurs observées dans notre corpus. Nous avons retenu douze compétences, basées sur les travaux de Mendonça Dias (2012 : 315), pour former notre grille d'analyse (annexe 5.1.3). Nous expliquons comment nous avons noté les productions avant de présenter les résultats.

[216] Et non pas dans la catégorie "mot isolé".

[217] Rappelons que lors de la passation du test, nous avons lu les questions aux élèves pour leur permettre de se concentrer uniquement sur l'activité d'écriture.

La notation

Quand une erreur est recensée pour un item, ce dernier n'est pas validé. Ainsi, l'élève ne perd pas des points en fonction du nombre d'erreurs, mais selon la diversité des erreurs. Généralement, tous les items sont présents dans les productions, sauf celles très courtes où la compétence n'est pas validée par défaut.

Autre exception : l'item négation. Certains élèves n'ont pas eu besoin d'avoir recours à une tournure de phrase négative, car ils avaient la réponse, ainsi nous n'avons pas comptabilisé la compétence comme fausse et nous avons attribué un point, étant dans l'incapacité de vérifier leur maîtrise. Pour les élèves qui ont seulement utilisé la négation totale "non", nous avons fait le choix de ne pas attribuer de point à la compétence "négation" ainsi que "syntaxe" car la production est trop courte[218].

Notons aussi que l'écriture étant très souvent phonétique, elle influe sur d'autres items et ne permet pas de les valider. Ainsi un élève qui écrit "*je sé pa*" ne valide pas les items 10 et 12[219].

Nous avons accordé un seuil de tolérance à une élève pour l'item "geste graphique" car elle écrit "Baobab" avec le premier B majuscule alors qu'elle n'est pas attendue. Toutefois, nous ne voyons pas la suite qu'elle sait faire le b minuscule et que son écriture est soignée, aussi nous lui avons accordé le point.

Les résultats

Les 27 élèves qui ont produit une phrase, et que nous avons pu analyser, montrent des compétences en écriture relativement faibles. Sur un barème de 12 items, la moyenne s'élève à 5 items validés. Nous remarquons qu'ils écrivent peu (seulement 5 élèves sur 27 produisent un écrit de plus de 10 mots, toutes questions confondues). Leur écriture est encore très phonétique et la ponctuation de base (majuscule en début de phrase et point en fin de phrase) n'est acquise seulement que pour 2 élèves sur les 27.

L'écriture phonétique empêche de valider les compétences orthographiques (orthographe lexicale, homophones grammaticaux, accords dans le groupe nominal ou entre le verbe et le sujet).

De plus, aucun élève qui a recours à la ponctuation l'utilise correctement, c'est-à-dire avec les deux constituants "ne" et "pas".

Enfin, ils sont 12 élèves sur 27 à ne pas bien segmenter ou couper les mots.

[218] La production s'apparente plus à de l'oral qu'à une production écrite.

[219] Item 10 : accord du sujet/verbe ; item 12 : homophones grammaticaux.

Si les frontières entre les élèves sont parfois poreuses, notamment au vu des faibles résultats, nous avons essayé de les classer en quatre groupe[220]pour donner une vision d'ensemble de leur répartition. Nous présentons cela dans le schéma ci-dessous :

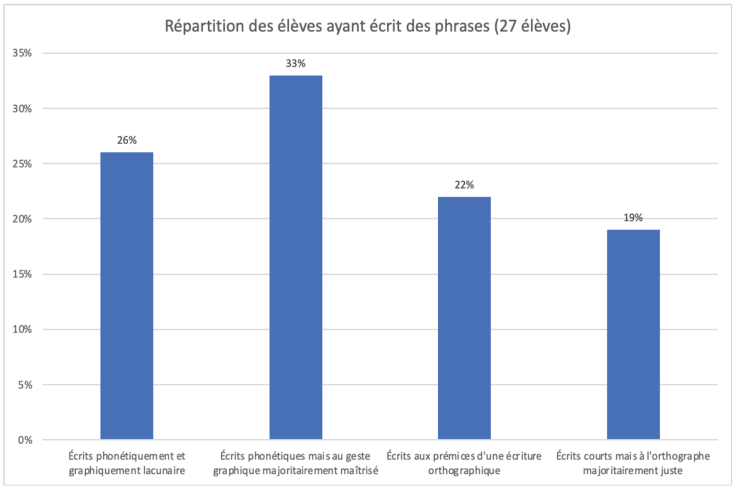


Schéma 39 : Répartition des élèves ayant écrit des phrases (27 élèves)

Nous pouvons voir qu'une grande partie des élèves sont encore à un stade phonétique même lorsqu'ils produisent des phrases. 7 élèves sur les 27 ont un geste graphique tâtonnant, ce qui donne des écrits du genre : " *le maman a de FAtima di a FAtima a la ov da lo*".

Les 9 élèves du deuxième quartile (soit 33 %), ont un geste graphique de plus en plus maîtrisé (seul un élève du groupe ne valide pas la compétence), mais un écrit encore très phonétique et parfois difficile à comprendre tel que "*je se un tupé*" pour "je sais un petit peu". Nous pouvons observer ici des interactions au niveau phonologique. Le système syllabique du shimaore se termine par une voyelle, celui du français étant plus variable, les élèves ont tendance à réaliser des syllabes ouvertes (Cassagnaud, 2007) comme le montre l'exemple précédent.

Les 6 élèves du troisième quartile entrent petit à petit dans une écriture orthographique, même si cette dernière est encore lacunaire. Nous pouvons y trouver des écrits allant de "*cai un monstr qui atraPOFÉZ umain POU LAI tuyhe*" à "*Sest un Manstr*". Les élèves de ce groupe essaient de produire des écrits soit plus longs, soit davantage construits, et tendent à se rapprocher de la norme orthographique attendue.

Enfin, les 5 élèves du dernier quartile (19 %) entrent dans une écriture orthographique même si quelques erreurs persistent. Ils ont encore des difficultés à produire une phrase syntaxiquement juste, c'est-à-dire avec un groupe nominal et un groupe verbal. Nous pouvons retrouver des productions de ce type : "*Dans la forêt.*". Certains essaient de produire des phrases complexes : "*Ses quelle que chose comme un djin qui fait peur*."

[220] Établis à partir de la fonction quartile sur Excel.

Nous observons que l'écrit est une activité difficile pour les élèves que nous avons suivis. Ils sont très peu à réaliser cette tâche et à produire un énoncé pouvant atteindre les attendus d'un niveau A1. Nous cherchons à voir maintenant comment les enseignantes adaptent leurs activités d'écritures et quelles tâches écrites elles proposent aux élèves.

2.2. Analyse de situation d'écriture en classe

Les premières analyses de l'écrit font ressortir les difficultés des élèves et le recours à des stratégies relevant du stade alphabétique. Les correspondances graphophonétiques, la ponctuation ou le geste graphique ne sont pas acquis par tous les élèves.

Nous complétons nos premiers constats à partir d'activités d'écriture menées en classe, afin d'étayer notre corpus et d'entrer dans l'observation des pratiques enseignantes. Face aux difficultés d'entrée dans l'écrit, comment les enseignantes adaptent-elles leurs activités d'écriture ? Pour répondre, nous présentons cinq activités d'écriture menées par les enseignantes dans leur classe. Elles se divisent en deux catégories : celles qui relèvent de la copie et celles qui relèvent de l'invention.

2.2.1. Les écritures qui relèvent de la copie

La copie est une activité permettant l'automatisation du geste graphique, la prise en compte de la mise en page/de la ponctuation, ainsi que la mémorisation de l'orthographe lexicale. Elle entretient des liens étroits avec la lecture et la maîtrise de l'orthographe (Martinet, Pelgrims et Cèbe, 2020). Nous avons observé cette activité dans les écoles laïques[221]et les écoles coraniques. Nous proposons d'analyser les productions d'élèves des écoles laïques à l'aide d'un barème à six items (annexe 5.1.4) qui doit nous permettre de mettre en évidence leurs difficultés.

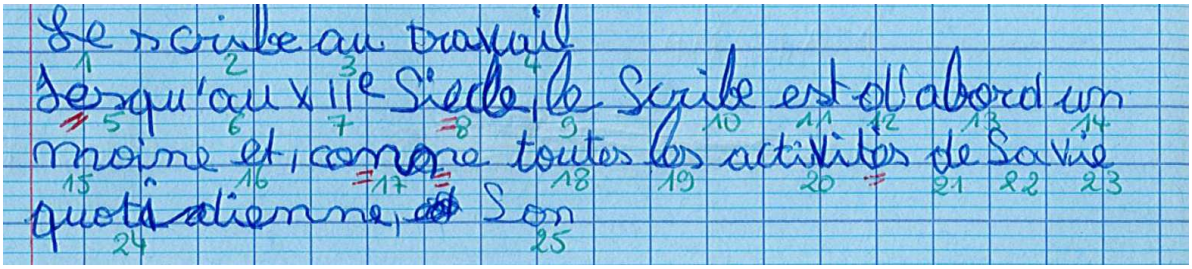
Une activité d'écriture copiée en classe d'UPE2A (classe de Zoé)

Zoé ritualise les activités d'écriture copiée une matinée par semaine. Pour cela, elle s'appuie sur l'ouvrage *Scriptum*[222]. Nous avons suivi le déroulement des séances 1 à 4 qui ont pour

[221] Nous avons récolté des productions d'élèves relevant de l'activité de copie chez trois enseignantes sur six.

[222] Martinet, Pelgrims et Cèbe, 2020.

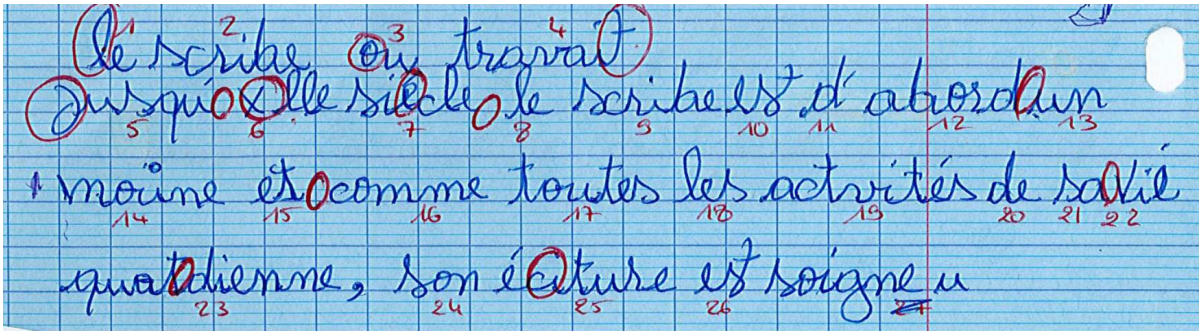
objectif de faire prendre conscience à l'élève de la manière dont on copie et des procédures à utiliser. Nous analysons les productions de Fazadi[223]et Issouf[224]lors de la première séance[225].
Fazadi est l'élève qui obtient le meilleur score quant à la vitesse de copie. Selon la notation du manuel, il obtient le score de 20. Le barème que nous avons mis en place pour notre recherche lui attribue la note de 6/8. L'élève copie 25 mots en cinq minutes. Sa production montre, ci-dessous, le respect de la mise en page et de la ponctuation :



Production écrite 5 : Production écrite de Fazadi (écriture copiée).

Cependant, nous voyons que le geste graphique n'est pas totalement maîtrisé. L'élève mélange les lettres minuscules cursives et les majuscules scriptes, notamment la lettre -s qui alterne entre écriture en minuscule cursive et majuscule scripte. Nous pouvons aussi observer que la mémorisation orthographique est en cours : l'élève mélange quelques lettres, mais de manière non systématique, contrairement aux accents qui sont oubliés à chaque occurrence. C'est le critère orthographique qui semble être le plus difficile à maîtriser. Comme Fazadi, Issouf a des difficultés à mémoriser l'orthographe (oubli de lettres et confusion lettres et d'écriture : majuscules/chiffres romains). Il obtient le score de 13 selon la notation du manuel et celui de 4/8 selon notre barème. En effet, nous pouvons voir dans la production ci-dessous que la ponctuation n'est pas maîtrisée. Les virgules sont souvent oubliées et l'élève ne met pas de majuscule en début de phrase.
Les erreurs de Issouf et Fazadi mettent en lumière les mêmes difficultés que nous avons pu observer précédemment. Les élèves ont du mal à respecter la ponctuation et à maîtriser les différents stades de la stratégie orthographique, même lors d'activités de copie.

[223] Fazadi vient des Comores où il a déjà été scolarisé. Il arrive à Mayotte lors de son année de 6ème.
[224] Issouf vient des Comores. Il est scolarisé en classe de 6ème.
[225] Les objectifs de la première séance sont de se familiariser avec l'outil *Scriptum* et d'évaluer la vitesse de copie. L'activité dure cinq minutes.



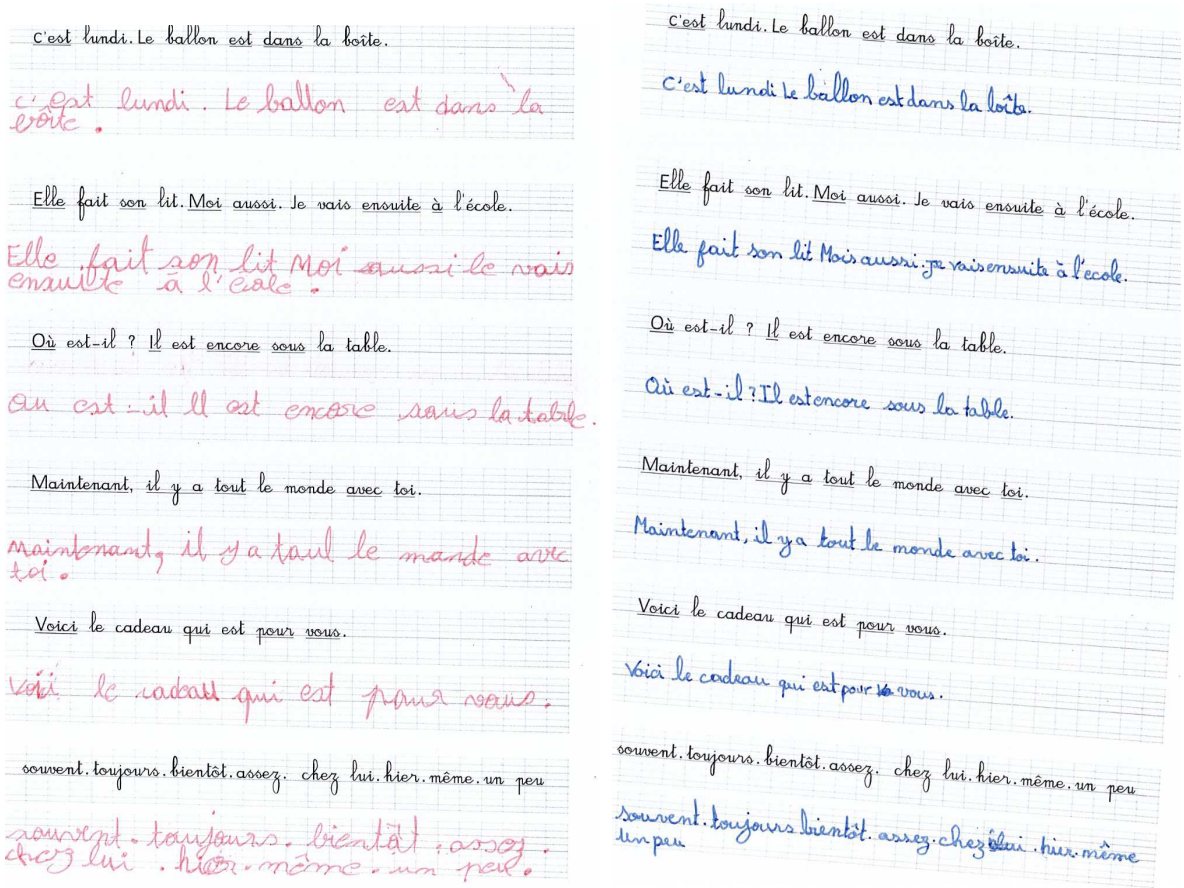
Production écrite 6 : Production écrite de Issouf (écriture copiée)

La volonté de l'enseignante de consacrer un temps à l'activité d'écriture copiée s'explique par le manque d'automatisme et la fréquence des erreurs. L'activité a pour objectif de donner des ressources pour mieux copier au tableau et ainsi pouvoir se relire pour apprendre ses leçons.

Une activité d'écriture copiée dans des classes à dispositif (classe de Juliette et Daniela)

Dans la classe de Juliette, nous avons observé des séances où l'enseignante travaillait[226]sur la mémorisation, orale et écrite, des mots outils. Les écrits des élèves que nous présentons ci-dessous répondent à cet objectif[227]et sont proposés en fin de séance. Nous comparons les productions de Samianti et Keysanne :

[226] L'enseignante à souvent recours à des activités ludiques, au jeu. La mise en place d'un univers ludique est avancée comme un élément pertinent pour la didactique du FLS selon Maurer (1999 : 8).
[227] La consigne de l'exercice est : Recopie les mots outils.



Production écrite 7 : Les productions de Samianti et de Keysanne (écriture copiée)

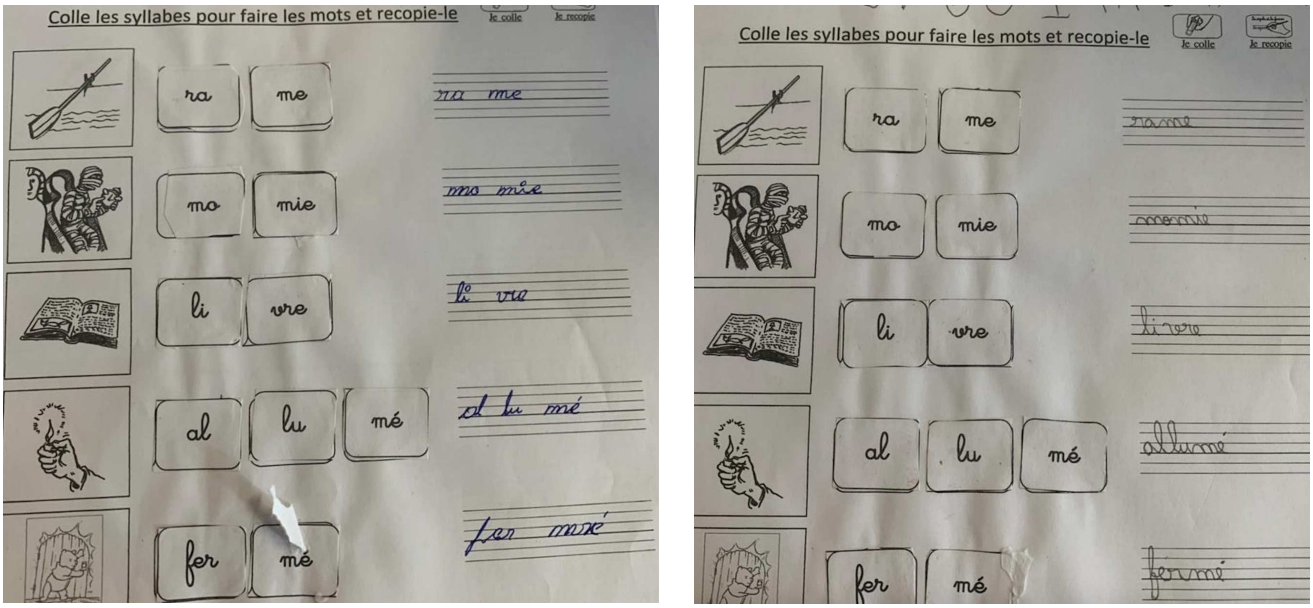
Les productions ne respectent pas strictement la consigne, car les élèves recopient l'ensemble des phrases[228]. Les élèves obtiennent des scores relativement similaires : 5/8 pour Samianti et 6/8 pour Keysanne. Toutefois, nous pouvons noter certaines différences entre les deux productions. Keysanne montre un geste graphique davantage automatisé que Samianti pour qui l'écriture donne une impression un peu brouillonne. La ponctuation et l'orthographe sont davantage mémorisées par Keysanne qui commet une faute ("*mois*" au lieu de "*moi*" et oublie les deux points), contrairement à Samianti qui en fait plusieurs. Si les scores sont relativement proches, la production de Samianti témoigne de davantage de difficultés. Les lettres ne sont pas toutes maîtrisées et reconnues (confusion entre le -o et le -a comme dans les mots "*monde*" ou "*pour*") ainsi que les différentes écritures. Nous pouvons voir à la phrase 3 que le -i majuscule en scripte n'est pas identifié et traité comme un -l. Idem à la phrase 2 pour le -j majuscule.

L'activité de copie est souvent perçue et utilisée par l'enseignante comme un moment de retour au calme. Elle lui permet aussi de poser les savoirs et de revoir, à l'écrit, les mots précédemment étudiés. Toutefois, la consigne n'étant pas totalement suivie, nous ne savons pas si l'exercice permet seulement d'évaluer la graphie ou d'identifier les mots outils. Cette activité est menée

[228] Cela est valable pour tous les élèves de la classe.

en fin d'heure et n'est pas forcément ritualisée. Elle est plutôt utilisée par l'enseignante comme un moment pour fixer des apprentissages dans le calme.

Daniela procède de la même manière. L'activité d'écriture n'existe pas pour soi, mais vient combler un temps vide. Les élèves suivent un tableau de bord des différentes activités qu'ils doivent mener. L'enseignante propose à ceux qui finissent leur travail une activité de copie[229]. Pour illustrer cette activité nous comparons les productions de Anthoumane et Hariti[230].



Production écrite 8 : Les productions de Anthoumane et Hariti (écriture copiée)

Les écrits des élèves montrent que Anthoumane, qui obtient le score de 3 sur 8, ne se représente pas encore la différence entre la syllabe et le mot. Soucieux de reproduire le modèle des étiquettes, il va espacer les syllabes dans chacun des mots ce qui atteste bien de sa non conceptualisation du mot. De plus, nous pouvons voir que sur le dernier mot "*fermé*", l'élève ne respecte pas l'orthographe.

Au contraire, Hariti montre un traitement de l'écrit plus avancé, il obtient un score de 4 sur 8. L'élève a compris la différence entre la syllabe et le mot et son écrit respecte la graphie et l'orthographe. Il ne commet aucune erreur.

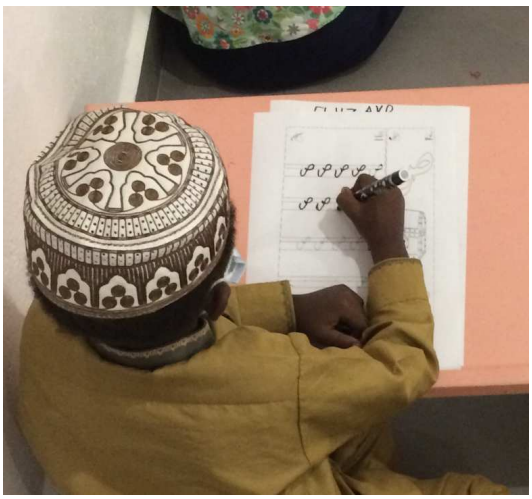
Nous observons donc que si cette activité d'écriture copiée ne représente pas pour l'enseignante de réels enjeux didactiques, elle permet de mettre en avant les stratégies d'écriture des élèves ainsi que leur stade d'avancement dans le traitement de l'écrit. Nous pouvons aussi constater qu'au vu des difficultés des élèves, l'enseignante propose une activité de copie restreinte

[229] L'enseignant dira ne pas être satisfaite de cette façon de faire.
[230] Les productions étant très courtes, nous avons attribué la note de 0 pour l'item "ponctuation".

(échelle du mot) et travaille la correspondance graphophonétique sur des mots simples, ce qui doit permettre aux élèves de travailler en autonomie. Hormis pour Zoé, les activités d'écritures copiées ne semblent pas représenter d'intérêts pédagogiques majeurs pour les enseignantes qui les utilisent davantage comme un passe-temps, un retour au calme pour les élèves et un moyen de les tenir concentrés.

Les écritures copiées dans les écoles coraniques

Nos observations font ressortir la prédominance des activités d'écriture de type copié. Pour les élèves du groupe 1[231], l'objectif est de se familiariser avec l'écriture arabe en travaillant le tracé et le geste graphique, d'abord par le coloriage puis par l'écriture. Cette activité arrive toujours en fin de cours.



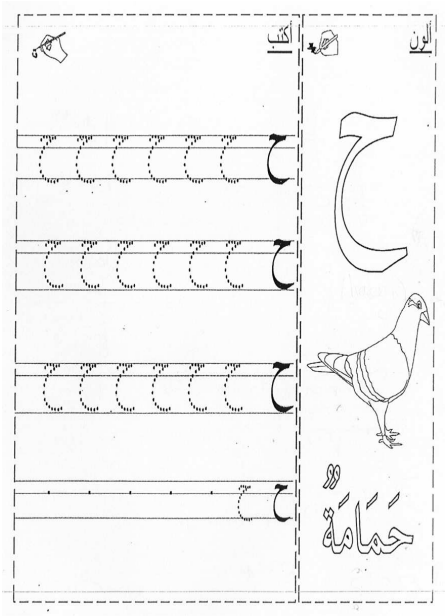
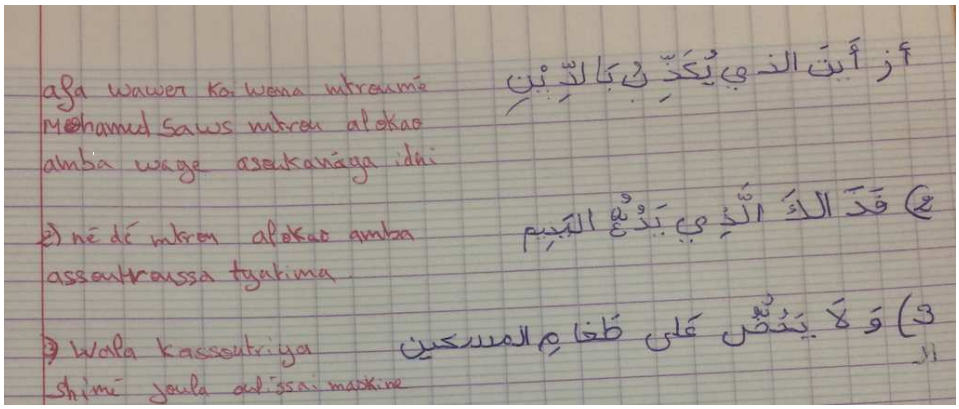


Photo 7 : Exercice d'écriture dans une madrasa (groupe 1)

Nous n'avons pas observé de séance d'écriture pour le groupe 6[232]. L'enseignante distribue souvent des polycopiés ou travaille à partir du *Coran*. Cependant, en consultant le cahier des élèves, nous avons constaté qu'ils écrivent peu, mais utilisent plusieurs langues et plusieurs alphabets comme l'atteste l'écrit suivant :

[231] Les élèves de ce groupe ont entre 2 et 5 ans.
[232] Les élèves de ce groupe ont entre 12 et 14 ans.



Production écrite 9 : Production écrite plurilingue dans une madrasa (groupe 6)

Nous observons à droite un écrit arabe en alphabet arabe et à gauche sa traduction en shimaore en alphabet latin. L'enseignant explique que cela permet aux élèves de mieux comprendre.

Ainsi, l'écriture copiée est une activité commune aux différents systèmes éducatifs. Elle peut être mise en place pour elle-même ou comme vecteur d'autres apprentissages. Les écrits réalisés en classe témoignent d'une adaptation des pratiques enseignantes face aux difficultés des élèves (recours aux jeux, à l'image, au découpage, plurilinguisme). Les critères d'analyse que nous avons retenus montrent que de nombreuses difficultés persistent (respect de la ponctuation, mémorisation de l'orthographe, automatisation du geste graphique) et se retrouvent quel que soit le profil langagier des élèves.

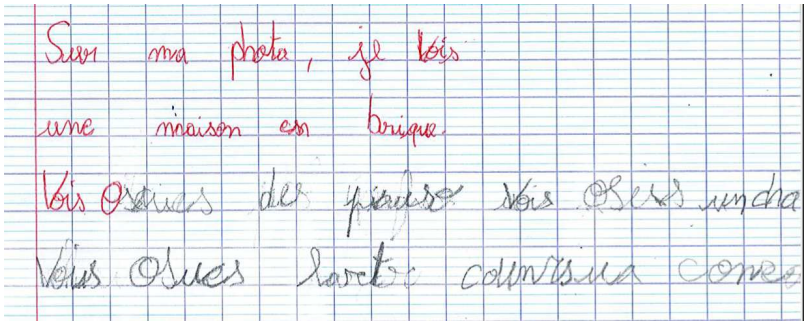
2.2.2. Les écritures inventées ou tâtonnantes

Dans un second temps, nous avons observé des activités d'écriture que nous pouvons qualifier d'inventées ou de tâtonnantes. Les élèves sont mis en situation de produire un écrit, sans modèle, avec parfois, des supports d'aide. L'écriture est alors perçue comme un instrument d'apprentissage mis en place à travers des écrits dits fonctionnels ou à travers des projets d'écriture. Ce type d'écrit renvoie à une pluralité de situations (Garcia-Debanc, 2007) parmi lesquelles nous avons pu observer : la synthèse, le projet d'écriture et la description d'image.
Nous proposons de reprendre la grille d'analyse utilisée précédemment pour analyser la lisibilité des phrases[233]afin d'analyser les productions répondant à ce type d'écrit.

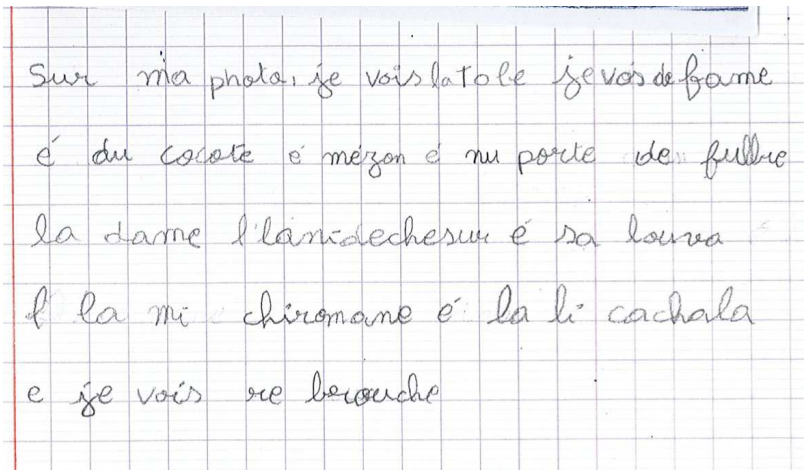
<u>L'écriture tâtonnante comme outil d'entrée dans l'écrit.</u>
Le premier cas d'écriture tâtonnante que nous présentons est celui que nous avons mis en place dans notre propre classe. Nous analysons la production d'élèves pris en charge dans un dispositif dit PLPS. L'activité d'écriture suit une activité de description d'image. Les images

[233] Nous avons enlevé l'item "négation" car les productions n'y avaient pas recours.

proposées sont des photos prises lors d'un voyage à Anjouan[234]. L'objectif est de partir, à travers ces images, de la culture des élèves pour les faire entrer plus facilement dans les activités. La première activité a été faite à l'oral, il s'agissait de décrire l'image. Les élèves ont ensuite dû faire la même chose à l'écrit. Nous avons proposé une phrase d'accroche aux élèves : "Sur l'image, je vois…"[235]. L'objectif est de travailler la correspondance graphophonétique ainsi que la construction de phrases. Voici deux productions :



Production écrite 10 : Production écrite de Noussouroiti (écriture tâtonnante)



Production écrite 11 : Production écrite de Haira (écriture tâtonnante)

Les écrits des élèves témoignent d'une écriture majoritairement phonétique. Noussouroiti ne maîtrise pas la correspondance graphophonétique et la ponctuation, elle obtient un score de 3/11 pour la lisibilité de la phrase. L'écrit de Haira atteste d'une correspondance graphophonétique plus stabilisée même si certains mots restent difficilement déchiffrables et la ponctuation lacunaire. Elle obtient un score 4 sur 11.

Nous pouvons observer que les élèves essaient de produire des phrases, même si l'orthographe et la syntaxe sont incorrectes. Dans la copie de Haira, la syntaxe est lacunaire, car elle a du mal

[234] Île des Comores.

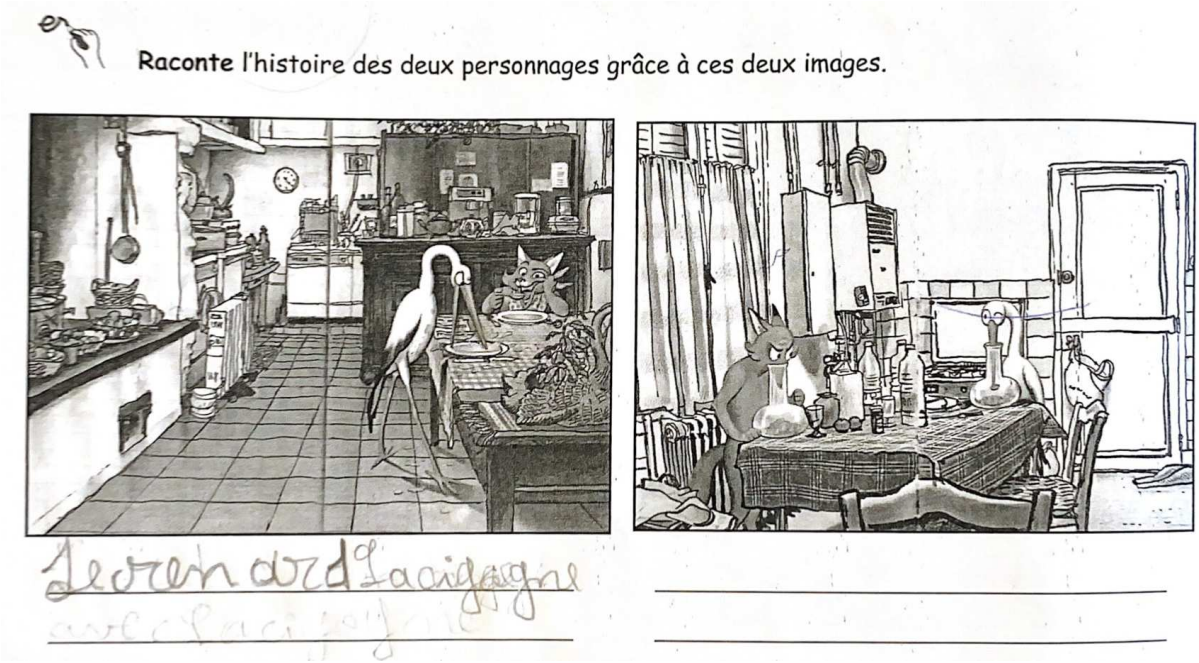
[235] Nous ne l'avons pas comptabilisée dans la production des élèves car cette phrase relève de la copie et non de l'écriture tâtonnante

à séparer les mots. Elle écrit : "*llanidechesur*" pour "elle a mis des chaussures". En plus de la difficulté intralinguale que représente cette activité, "*les perturbations d'ordre phonologique interagissent avec le niveau de la morpho-syntaxe car les confusions de mots et de terminaisons entraînent une mauvaise fixation des catégories de mots, de conjugaison des verbes et de constructions de phrases*" (Cassagnaud, 2007 : 161). Les difficultés sont donc doubles pour ces élèves.

L'utilisation de mots de la culture de l'archipel comme "*salouva*", "s*hiromani*" ou "*kishali*", montre que l'écrit peut permettre la rencontre de deux cultures. Le recours à une image culturellement parlante pour les élèves permet d'entrer dans l'écrit en déviant un potentiel frein culturel, surtout pour des élèves en difficulté avec la langue française et sa culture écrite. L'activité d'écriture inventée est ici un moyen pour penser la littéracie des élèves et proposer des pistes didactiques adaptées. Elle permet de statuer sur un stade de traitement de l'écrit des élèves. Nous voyons que les élèves ont acquis la différence entre graphème et syllabe, mais que l'échelle du mot à la phrase est encore partielle. De plus, leurs écrits permettent de mettre en évidence l'écart qu'il se joue pour passer d'une écriture phonétique à des stratégies orthographiques. Les pratiques enseignantes mises en place dans cette activité permettent de concevoir la littéracie dans ses relations entre l'oral et l'écrit.

<u>L'écriture inventée comme synthèse personnelle (Mégane)</u>

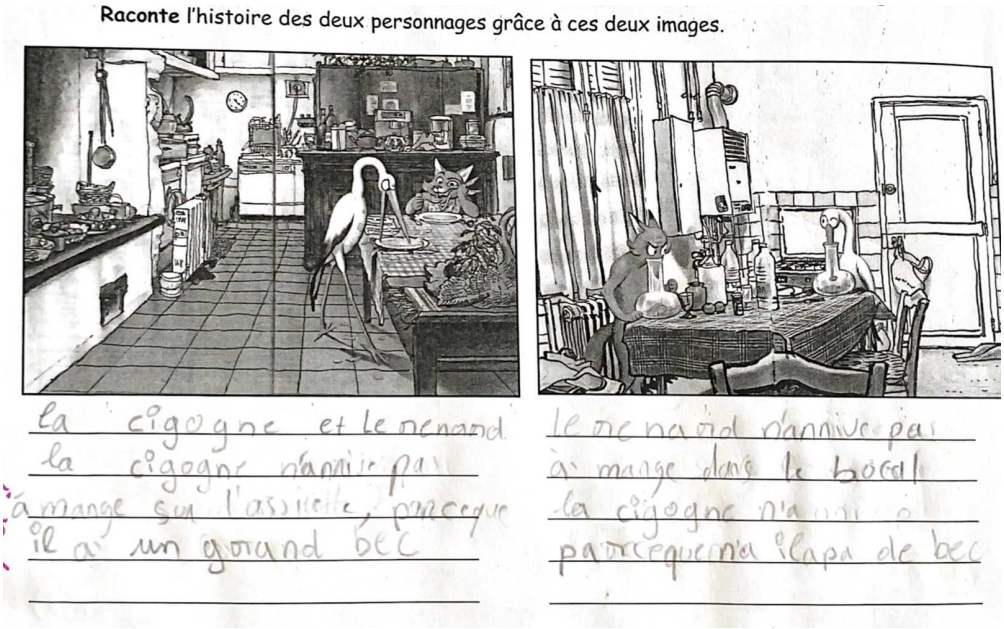
Le deuxième type d'écrit que nous analysons conçoit la littéracie des élèves comme une ressource permettant la construction des savoirs. Il s'agit de la rédaction d'une trace écrite. Suite à l'analyse d'une fable de la Fontaine, l'enseignante propose deux images aux élèves sous lesquelles ils doivent raconter l'histoire. L'écriture inventée est l'occasion de restituer un savoir. Les deux écrits que nous analysons montrent différents stades d'entrée dans la littéracie scolaire. Le premier, celui de Hamidi, montre les difficultés de l'élève d'entrer dans la culture écrite scolaire.



Production écrite 12 : Production écrite de Hamidi (écriture tâtonnante)

Selon notre barème, l'élève obtient le score de 3 sur 11. Nous voyons que son écrit est restreint au titre de la fable, qu'il a peut-être recopié grâce au texte présent dans son cahier. L'élève semble en difficulté et il n'a peut-être pas compris la consigne malgré le pictogramme. Nous pouvons voir que le geste graphique est tâtonnant, un chiffre semble même se glisser parmi les lettres sur la transcription du mot "*renard*". Les compétences littéraciques de Hamidi laissent percevoir un élève en difficulté avec l'écrit qui semble adopter des stratégies de contournement, comme recopier le titre.

Au contraire, la production d'Ismaïl montre un élève avec des stratégies d'écriture plus développées. Il obtient le score de 8 sur 11 selon notre barème. Voici sa production :



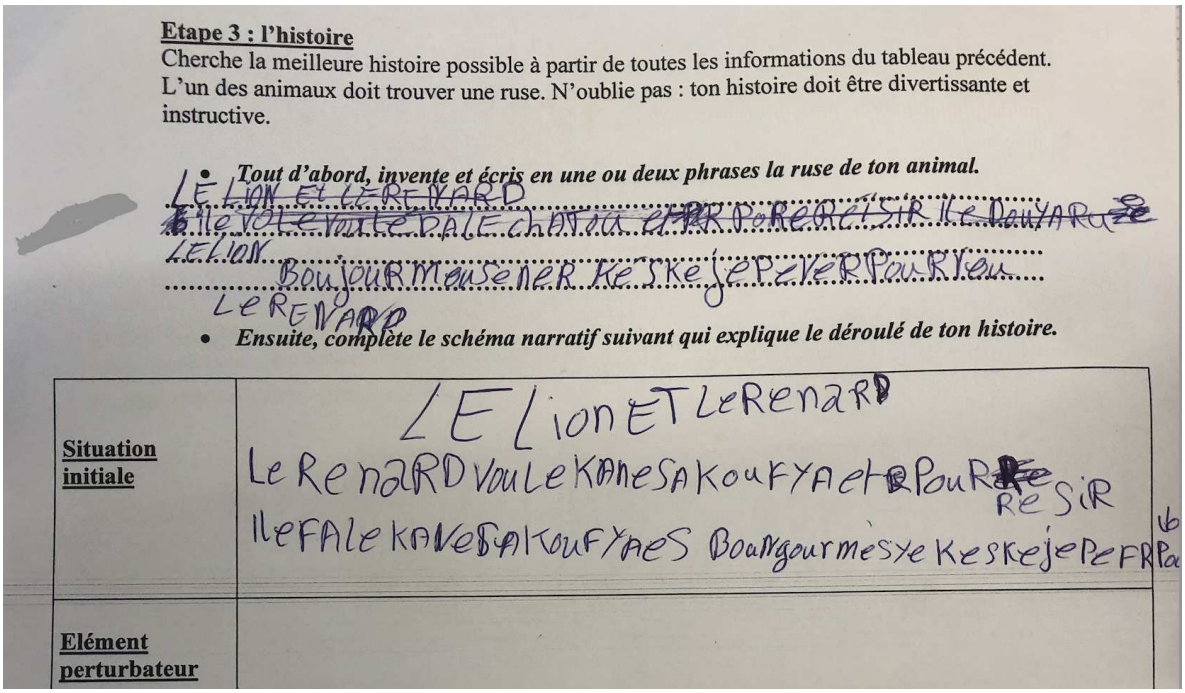
Production écrite 13 : Production écrite de Ismail (écriture tâtonnante)

Nous voyons que la ponctuation est toujours un obstacle pour les élèves quel que soit leur traitement de l'écrit et les stratégies utilisées. La culture écrite, à travers la ponctuation, montre à quel point les élèves sont en décalage avec cette culture qui a du mal à s'installer et à s'automatiser. De plus, les lettres muettes empêchent l'élève de proposer une orthographe correcte ("pas" écrit "*pa*"). Enfin, les points de difficultés sur la syntaxe portent sur la négation et les reprises pronominales. Nous avons vu avec Dureysseix (2022) et Maturafi (2019) que le genre est une difficulté grammaticale notable chez les élèves mahorais.

L'analyse de ces deux productions témoigne de l'adaptation des pratiques enseignantes : aide à l'écriture avec des images et présence du texte ainsi que l'ajout d'un pictogramme pour guider la consigne. L'analyse et la trace écrite ne portent pas sur l'interprétation de la fable mais sur sa bonne compréhension. L'enseignante a pour objectif de travailler la lecture, la compréhension d'un texte littéraire dont elle vérifie la bonne réception à travers une activité d'écriture inventée mais largement accompagnée. Les écrits des élèves montrent à travers leurs différences des stratégies d'écriture des niveaux d'entrée dans l'écrit divers. Toutefois, des similitudes dans les erreurs persistent : la ponctuation et l'orthographe lexicale. C'est le fonctionnement de la langue qui reste un enjeu didactique majeur pour la progression des élèves.

<u>L'écriture inventée dans un projet d'écriture (Mounissa)</u>

Le dernier type d'écrit inventé que nous analysons concerne un projet d'écriture sur une séquence sur la fable. Après avoir étudié plusieurs fables et dégagé les caractéristiques spécifiques de ce genre littéraire, l'enseignante mène un projet d'écriture avec les élèves qui doivent à leur tour rédiger une fable. Pour cela, elle guide chacune des étapes : le choix de la morale, le choix des animaux et de leurs caractéristiques et l'entrée dans l'histoire. Nous analysons cette troisième étape qui permet aux élèves de travailler au brouillon et de comprendre l'importance de la réécriture. L'exercice doit permettre de statuer sur les connaissances de l'élève à ce moment de la séquence. Nous choisissons de présenter deux écrits très divers et qui attestent d'un traitement de l'écrit différent selon les élèves. La production de Houssaine montre un élève qui a recours à des stratégies phonographiques de l'écrit, alors que Kamaria est une élève qui a recours à des stratégies d'ordre orthographique. Nous commençons par analyser le travail de Houssaine.



Etape 3 : l'histoire

Cherche la meilleure histoire possible à partir de toutes les informations du tableau précédent. L'un des animaux doit trouver une ruse. N'oublie pas : ton histoire doit être divertissante et instructive.

- ***Tout d'abord, invente et écris en une ou deux phrases la ruse de ton animal.***

LE LION ET LE RENARD
IL VOLE UNE POULE DU CHAT ET IL PART POUR RÉGLER SIR LE RENARD
LE LION
BONJOUR MONSIEUR LE RENARD

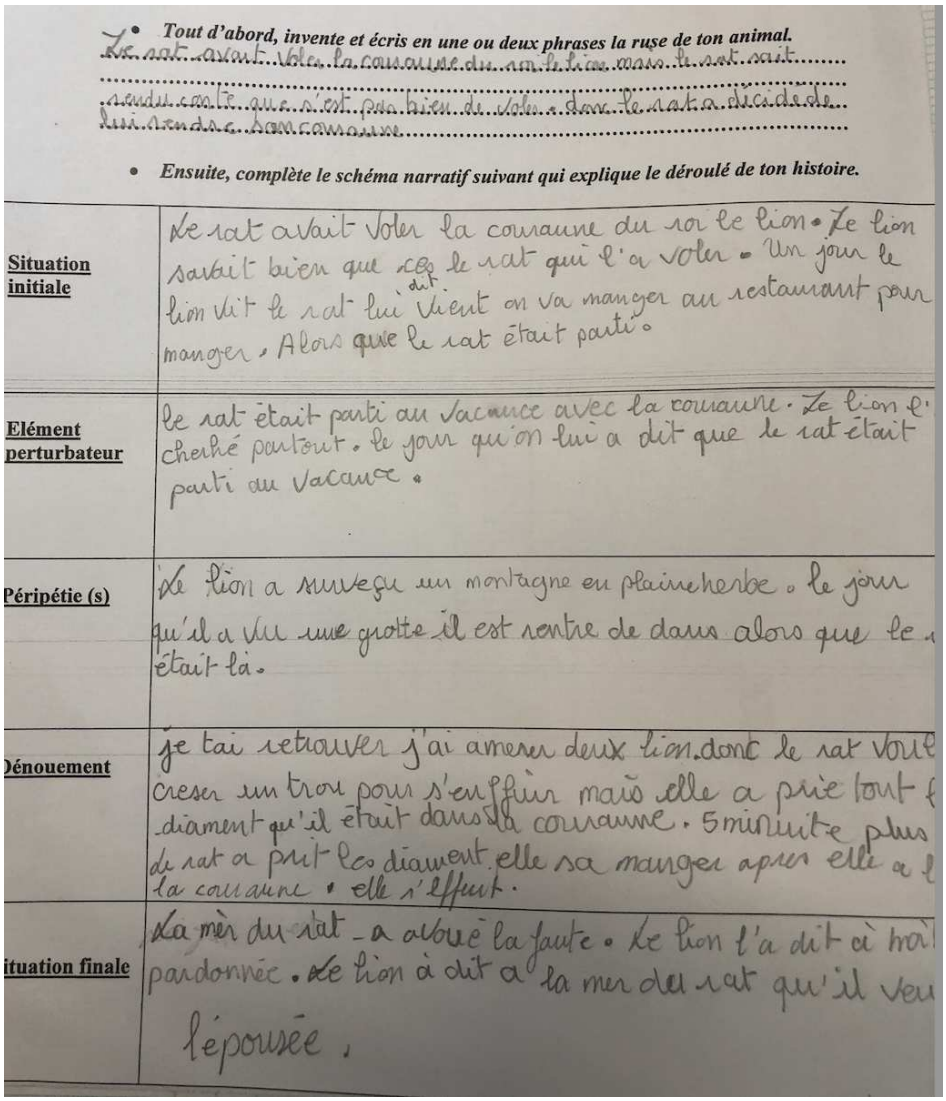
- ***Ensuite, complète le schéma narratif suivant qui explique le déroulé de ton histoire.***

Situation initiale	LE LION ET LE RENARD LE RENARD VOULE KANESA KOUFYA ET IL POUR RÉGLER SIR IL FALE KAVE SA KOUFYA ES BONJOUR MONSIEUR LE RENARD
Elément perturbateur	

Production écrite 14 : Production écrite de Houssaine (écriture tâtonnante)

Houssaine obtient le score de 2 sur 11 selon notre barème. Seules les compétences "longueur" et "accord dans le groupe nominal" sont validées, tout en précisant que les groupes nominaux utilisés par l'élève sont restreints à un déterminant et un nom. Nous pouvons voir que les espaces ne sont pas respectés ce qui peut laisser penser que l'élève à encore du mal à se représenter ce qu'est un mot. En laissant de côté les compétences orthographiques qui semblent encore trop éloignées pour cet élève, nous pouvons voir que l'utilisation de la ponctuation ou la correspondance graphophonétique ne sont pas maîtrisées. L'élève est dans un traitement de l'écrit très proche de l'oral, mais nous pouvons voir qu'il adopte des stratégies pour combler ses lacunes. Par exemple, les mots "*lion*" et "*renard"* sont bien écrits, ce qui peut paraître surprenant au vu de l'ensemble de la production. Cela s'explique par la capacité de l'élève à aller chercher dans son cahier, sur la feuille précédente, le nom des animaux, à les identifier et les recopier. Nous pouvons voir qu'il fait appel à des stratégies de contournement pour pallier ses difficultés.

La production de Kamaria atteste d'une entrée dans l'écrit plus poussée. L'élève obtient le score de 9 sur 11. Au vu de la longueur de la production, nous avons adopté un seuil de tolérance pour certaines compétences comme la ponctuation, l'orthographe lexicale et l'accord sujet/verbe où les erreurs portent majoritairement sur l'accord du participe passé et les terminaisons verbales en (é) qui aurait pu être une compétence à part entière.



- *Tout d'abord, invente et écris en une ou deux phrases la ruse de ton animal.*

Le rat avait Voler la couraune du roi le lion mais le rat sait rendu conte que s'est pas bien de voler. donc le rat a décidé de lui rendre sa couraune

- *Ensuite, complète le schéma narratif suivant qui explique le déroulé de ton histoire.*

Situation initiale	Le rat avait Voler la couraune du roi le lion. Le lion savait bien que c'est le rat qui l'a voler. Un jour le lion dit le rat lui dit vient on va manger au restaurant pour manger. Alors que le rat était parti.
Elément perturbateur	le rat était parti au vacance avec la couraune. Le lion l'a cherché partout. le jour qu'on lui a dit que le rat était parti au vacance.
Péripétie (s)	Le lion a survegu un montagne en plaineherbe. le jour qu'il a vu une grotte il est rentre de dans alors que le rat était là.
Dénouement	je tai retrouver j'ai amener deux lion. donc le rat voulé creser un trou pour s'enffuir mais elle a prie tout le diament qu'il était dans la couraune. 5minuite plus le rat a prit les diament elle sa manger apres elle a la couraune. elle s'effuit.
Situation finale	La mère du rat a aboué la faute. Le lion l'a dit à moi pardonnée. Le lion à dit a la mer du rat qu'il veu épousée.

Production écrite 15 : Production écrite de Kamaria (écriture tâtonnante)

Nous observons que si la ponctuation est relativement utilisée, elle ne l'est pas toujours à bon escient "*le rat sait rendu conte que s'est pas bien de voler. donc le rat a décidé …*". De plus, la majuscule en début de phrase manque à une phrase sur deux. Cet écrit témoigne d'une élève qui adopte des stratégies orthographiques. Elles ne sont pas toujours correctes, mais attestent d'une phonétique juste : "*couraune*", "*mèr*". Son écrit peut se rapprocher des attendus d'un niveau A1, seule la ponctuation et l'orthographe lexicale de mots courants restent des obstacles à surmonter.

Ainsi, nous avons pu voir à travers l'analyse de différentes activités d'écriture inventées que les enseignantes essaient d'adapter leurs activités d'écriture en prenant en compte les difficultés des élèves. En effet, peu d'entre eux atteignent les attendus de 6ème voire même ceux d'un niveau A1, à l'écrit. Les solutions sont diverses, mais restent orientées vers un accompagnement pas à pas de la production : consigne par étape, pictogramme, activités orales en amont qui

permettent l'entrée dans l'écrit, sous-main, pluriculturalité... Deux des enseignantes utilisent le recours à l'image pour permettre aux élèves d'entrer plus facilement dans l'écrit.

D'un point de vue de la production des élèves, nous pouvons voir que les écrits restent majoritairement phonétiques et que la ponctuation simple (majuscule en début de phrase et point en fin de phrase) pose problème. Les élèves essaient de surmonter, détourner leurs difficultés, comme Houssaine qui utilise une photocopie précédente pour écrire des mots. L'activité de copie semble être plus rassurante pour eux. Cette stratégie témoigne d'une grande insécurité scripturale et d'un besoin de manipulation de la langue écrite. Nous pouvons illustrer cette dernière avec les images suivantes :

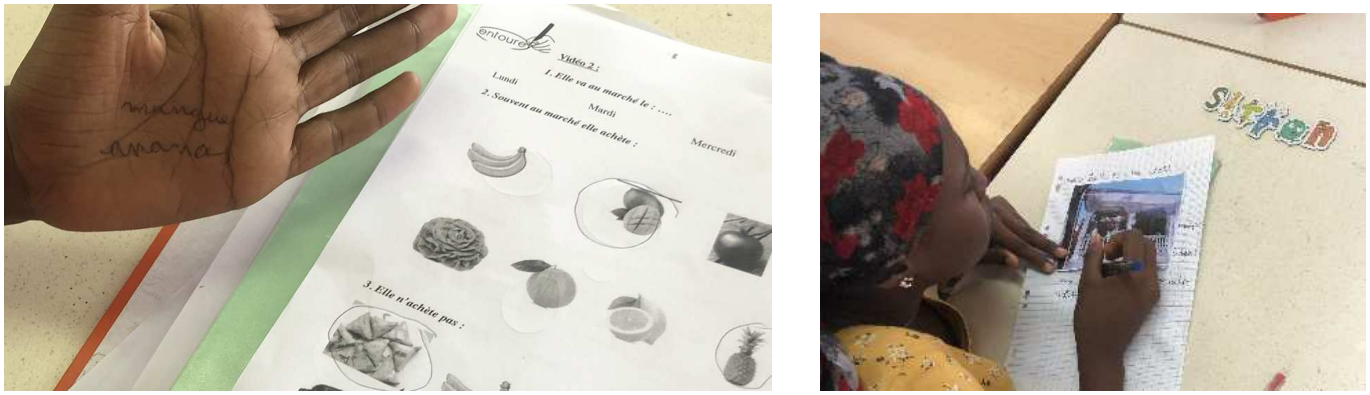


Photo 8 : Stratégie de détournement de la difficulté par la copie

Elles mettent en évidence le besoin des élèves d'être rassurés dans les activités d'écriture qui parfois font peu partie de leur culture, mais sont un incontournable de la culture scolaire française.

3. Synthèse

Ce chapitre avait pour objectif d'analyser notre hypothèse 2 : les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et des adaptations des pratiques enseignantes. Pour cela, il nous fallait d'abord dresser le paysage des compétences littéraciques des élèves de notre terrain. Nous avons procédé à une évaluation de la lecture, à travers un exercice de fluence plurilingue, et de l'écriture.

L'analyse quantitative de la fluence permet de faire ressortir :

- que les élèves sont en grande difficulté avec le code écrit
- que les élèves sont davantage lecteurs en français qu'en langues locales ou en arabe
- des scores similaires entre les élèves allophones et les élèves alloglottes
- des représentations du français peu voire pas influentes sur les compétences de lecture

Quant à l'analyse qualitative de la fluence, elle met en avant que :

- les élèves sont majoritairement au stade alphabétique
- les stratégies de lecture mobilisées sont les mêmes en français et en langue locale
- les élèves les moins lecteurs ont recours au déchiffrement, à la voie indirecte, et marquent de nombreux silences
- les petits lecteurs confondent graphèmes et phonèmes
- les élèves en grandes difficultés mettent en place des stratégies de contournement parfois culturellement ancrées
- les erreurs portent en partie sur la nasalisation des voyelles, les digrammes, les logogrammes, les lettres muettes et morphèmes grammaticaux quel que soit le niveau de compétence de l'élève
- les erreurs peuvent s'expliquer à travers une didactique du plurilinguisme (sons inexistants en langue locale, syntaxe de la phrase différente, harmonisation langagière)
- les erreurs des élèves ne sont pas forcément liées au passage de leur langue maternelle au français mais aux difficultés mêmes du français (difficultés intralinguales). Ces difficultés peuvent être accentuées par le fait que certains sons sont absents des langues locales
- les élèves côtoient peu les langues locales à l'écrit, ce qui peut expliquer que les scores obtenus soient moins bons qu'à la lecture en français

L'analyse de l'écriture montre que :

- les élèves ont recours en grande partie aux stratégies phonographiques (stade alphabétique)
- les élèves en grandes difficulté mobilisent le dessin ou la copie pour répondre à l'exercice
- peu d'élèves produisent un écrit qui respecte les règles orthographiques
- les langues des élèves se lisent dans leurs écrits par la présence de marques transcodiques d'ordre lexical, morphologique ou grammatical
- les erreurs les plus souvent commises portent sur la ponctuation, la correspondance grapho-phonémique et l'orthographe lexicale
- les écritures relevant de la copie ne sont pas une activité valorisée par les enseignantes
- les écoles coraniques et laïques ont toutes deux recours à la copie
- les enseignantes ont recours à la plurisémioticité

Il s'agira désormais d'approfondir nos analyses et d'observer davantage les pratiques enseignantes. Nous avons vu que le recours à la plurisémioticité à travers l'image et la

pluriculturalité semblent se dessiner comme des pistes d'adaptation qu'il convient d'étudier à travers l'étude des vidéos de classe et des auto-confrontations avec les enseignants.

Chapitre 9 : Analyse des pratiques enseignantes : les gestes et postures pour accompagner les élèves

1. Les situations didactiques littéraciées en classe (analyse des vidéos)

Les chapitres précédents nous ont permis de mettre en évidence un public d'élèves plurilingue et majoritairement en difficulté avec l'écrit. Nous proposons dans ce dernier chapitre d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes. Comment les enseignants composent-ils entre les prérogatives institutionnelles et les spécificités des élèves ? Nous avons dans un premier temps porté notre attention sur les activités littéraciées proposées. Nous voulons analyser la place accordée au plurilinguisme et questionner les gestes et postures des enseignants afin de voir s'ils traitent le plurilinguisme des élèves comme de la difficulté scolaire (hypothèse 3). Pour cela, nous avons observé et filmé l'activité de six enseignantes durant deux séances. Nous avons retenu quatre enseignantes pour qui nous avons créé des films de chacune de leurs séances, allant de 13 à 17 minutes[236]. Ces films nous ont permis d'observer les activités littéraciques en prenant en compte la multimodalité, les difficultés, erreurs et stratégies des élèves ainsi que les réponses de l'enseignant à travers sa posture et ses gestes professionnels (voir annexe 6.1) qui seront explicités lors des auto-confrontations.

1.1. Les activités de lecture

Sur les huit vidéos que nous avons analysées, nous avons pu observer 26 activités de lecture de mots ou de textes et une activité de lecture de l'image en lien avec une activité de compréhension de texte.

Les 26 activités de lecture se répartissent de la manière suivante :

- 16 activités de lecture oralisée de la part des élèves (dont 7 concernent la lecture de consignes ou d'exercices)
- 7 activités de lecture silencieuse
- 3 lectures oralisées de la part des enseignantes

Sur les 26 activités de lecture, 17 sont des activités de compréhension et 9 sont des activités d'entraînement à la lecture, de décodage[237]. Toutes les activités de décodage ont été observées dans les classes à dispositifs : PLPS ou UPE2A. Au contraire, nous avons seulement observé

[236] Au total, nos analyses portent sur huit films de séance.

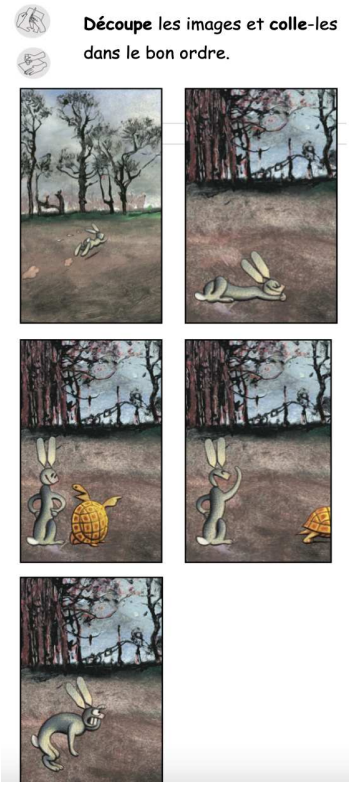
[237] Nous comptabilisons dans les activités de décodage, les activités dont le seul objectif est de travailler la lecture. Ces activités ne nécessitent pas une autre activité comme répondre à des questions ou comprendre une consigne.

les lectures enseignantes en classe ordinaire, soit sous une didactique du FLM. Ces lectures concernent des textes littéraires comme une fable ou des extraits de contes qui donnent parfois lieu à des activités différentes selon les élèves, ce qui nous amène à interroger la plurisémioticité présente en classe.

La question de la plurisémioticité[238]

Nous avons remarqué que pour les activités de lecture, les enseignantes ont fréquemment recours à la plurisémioticité[239](16 activités de lecture sur 26 y ont recours), la première étant le recours à l'image. En effet, l'image est souvent utilisée pour illustrer un texte, une consigne ou vérifier la bonne compréhension d'un mot ou d'une lecture.

Juliette et Mégane utilisent, par exemple, des images pour permettre à l'élève de se construire facilement le sens d'un mot ou d'un texte. Lors d'une activité de lecture sur Quiz let, les élèves de Juliette peuvent s'entraîner à lire des mots et à cliquer dessus pour voir apparaître l'image correspondante au mot lu (annexe 7.1.11). Quant à Mégane, elle utilise les images comme moyen d'évaluer la bonne compréhension d'un texte, comme en atteste le support suivant.



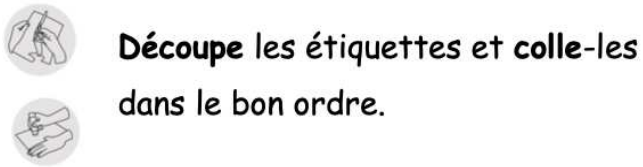
Support élève 1 : Activité de la lecture sur une Fable (CLO)

[238] La plurisémioticité renvoie à l'utilisation de supports de différentes natures pour mener à bien les interactions didactiques (Azaoui et Blanc, 2022)

[239] Ici nous analysons nos observations. La partie 2.2 du chapitre 9 revient pour leur explicitation par les enseignantes lors des entretiens d'auto-confrontation.

Nous retrouvons cette pratique dans les travaux d'Armella-Gautier (2006 : 106), enseignante spécialisée à Mayotte auprès d'élèves en grandes difficultés d'entrée dans l'écrit en primaire. Nous pouvons y voir un réaménagement du support de lecture de niveau 2[240], selon la classification de Millon-Fauré et Mendonça Dias (2023 : 179). La tâche reste la même : retrouver les étapes du schéma narratif, mais le travail littéraire à charge de l'élève est diminué, notamment avec l'effacement, dans un premier temps, du texte littéraire.

L'image[241]se dessine comme la plurisémioticité la plus usitée dans les pratiques auprès d'élèves en difficulté. Tout en permettant de travailler la compréhension en lecture, l'image permet aussi de contourner les difficultés posées par le texte écrit. Elle peut apparaître comme un moyen détourné de travailler la compréhension de texte. Tout comme nous avons soulevé les stratégies de contournement de la part des élèves, nous pouvons nous demander si le recours à la plurisémioticité par l'image n'est pas un moyen pour les enseignants de contourner les difficultés des élèves tout en leur permettant d'entrer dans des activités littéraciées. Cela renvoie à ce que Millon-Fauré appelle le refoulement didactique. L'enseignant cherche à "d'autres systèmes sémiotiques" pour remplacer ou contourner des "dénominations jugées trop complexes" (Millon-Fauré, 2022 : 3), comme nous le verrons dans la partie 2.2.1 de ce chapitre. En ce sens, "l'image peut constituer une aide appréciable" (*Ibid.*) pour l'enseignant comme pour l'élève.
Elles peuvent aussi prendre la forme de pictogrammes qui viennent illustrer la consigne pour permettre à l'élève d'y accéder plus rapidement. En atteste l'exemple ci-dessous :



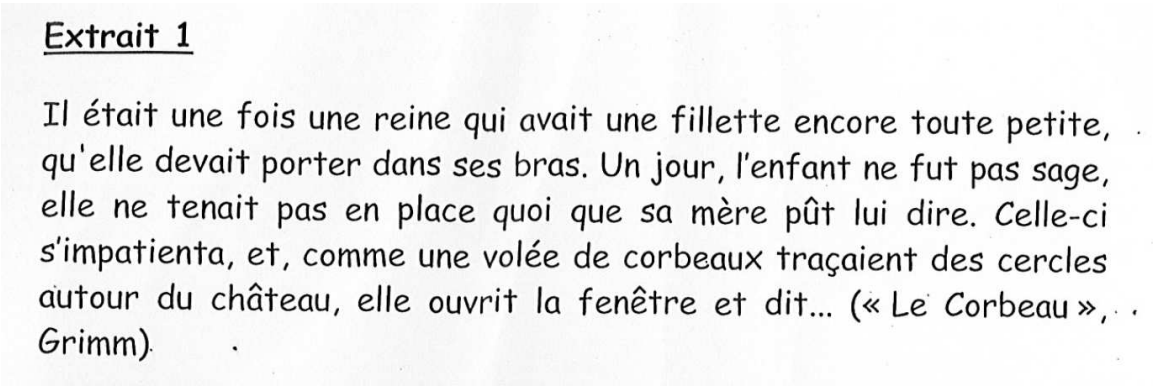
Support élève 2 : Utilisation des pictogrammes (CLO)

Ce "toilettage" du support correspond à des adaptations de niveau 1 selon Mendonça Dias et Millon-Fauré (*op. cit.* : 166). Il s'agit de petits ajustements qui permettent à l'élève d'entrer plus facilement dans l'activité. À cela, nous pouvons ajouter que toutes les consignes ou les textes font l'objet d'une explicitation orale, signe d'une multimodalité[242]importante. Nous

[240] Nous restons ici dans un réaménagement de type 2 car l'objectif de l'enseignante n'est pas la lecture, mais la maîtrise et la manipulation du schéma narratif.
[241] L'image est souvent en lien avec un court texte qui doit être lu et associé par les élèves. Ici le travail de compréhension littéraire s'associe à un travail sur la langue. Notons que la notion littéraire travaillée ici, celle de schéma narratif n'est pas mentionnée par l'enseignante au cours de la séance.
[242] La multimodalité renvoie "à l'étude du langage oral et aux différentes modalités signifiantes qui lui sont attachées" (Azaoui et Blanc, 2022 : 2)

avons fait le choix pour cette recherche de les classer dans la catégorie des gestes professionnels.

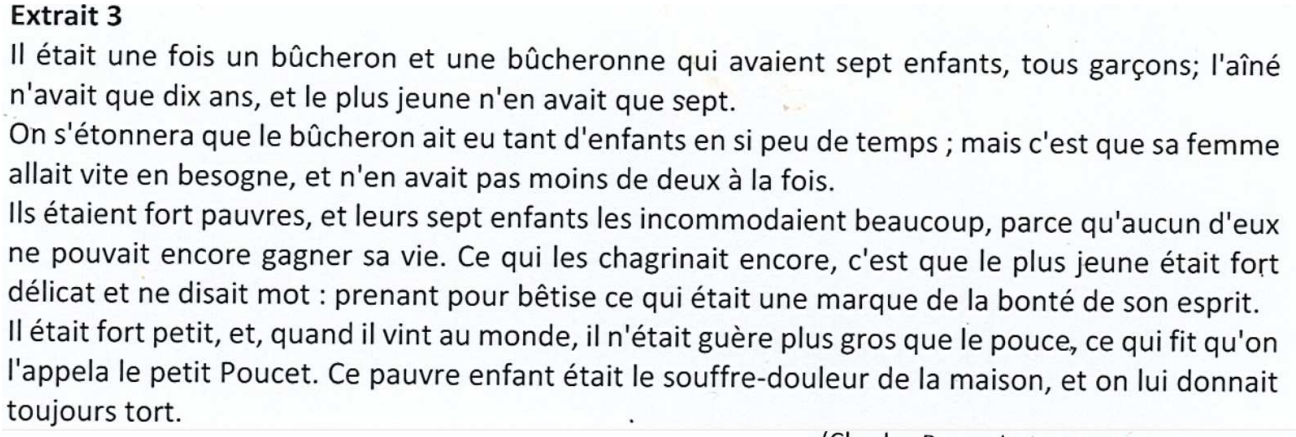
À côté des images, la mise en page et les supports différenciés sont la seconde plurisémioticité la plus souvent utilisée par les enseignantes observées. Elles y ont recours pour gérer l'hétérogénéité de leur classe, c'est pourquoi, c'est une pratique que nous avons observée en classe ordinaire et en UPE2A, mais pas en dispositif d'alphabétisation où les élèves sont en petit groupe plus ou moins homogène. Cette différenciation des supports se traduit souvent par un allégement ou une simplification. Mounissa propose, par exemple, des supports différents pour travailler les caractéristiques du début d'un conte. Voici un exemple :



Extrait 1

Il était une fois une reine qui avait une fillette encore toute petite, qu'elle devait porter dans ses bras. Un jour, l'enfant ne fut pas sage, elle ne tenait pas en place quoi que sa mère pût lui dire. Celle-ci s'impatienta, et, comme une volée de corbeaux traçaient des cercles autour du château, elle ouvrit la fenêtre et dit... (« Le Corbeau », Grimm).

Support élève 3 : Activité de lecture (CLO) - Support élève en difficulté



Extrait 3

Il était une fois un bûcheron et une bûcheronne qui avaient sept enfants, tous garçons; l'aîné n'avait que dix ans, et le plus jeune n'en avait que sept.

On s'étonnera que le bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps ; mais c'est que sa femme allait vite en besogne, et n'en avait pas moins de deux à la fois.

Ils étaient fort pauvres, et leurs sept enfants les incommodaient beaucoup, parce qu'aucun d'eux ne pouvait encore gagner sa vie. Ce qui les chagrinait encore, c'est que le plus jeune était fort délicat et ne disait mot : prenant pour bêtise ce qui était une marque de la bonté de son esprit.

Il était fort petit, et, quand il vint au monde, il n'était guère plus gros que le pouce, ce qui fit qu'on l'appela le petit Poucet. Ce pauvre enfant était le souffre-douleur de la maison, et on lui donnait toujours tort.

(Charles Perrault, Le Petit Poucet, 1797)

Support élève 4 : Activité de lecture (CLO) - Support sans adaptation

Les élèves en difficultés ont des extraits plus courts et/ou jugés plus simples que les autres élèves. Ce geste professionnel est celui le plus cité et utilisé par les enseignants ayant répondu à notre questionnaire (chapitre 7, 2.1.1), il est aussi celui que nous avons observé en école coranique (annexe 2.3.2) avec la réduction de l'activité ou par la proposition d'une activité jugée plus abordable. La simplification des supports que nous présentons correspond à une adaptation de niveau 1 (Mendonça Dias et Millon-Fauré, *op.cit.*). Les textes proposés, leur

longueur et la mise en page sont de petits changements qui tendent à faciliter l'activité des élèves, la tâche restante identique à celle du groupe classe.

Enfin, nous avons remarqué que le recours à l'audio était une modalité peu utilisée par les enseignantes. Mégane et Juliette y ont recours[243]. Les pistes audios utilisées sont des bruitages qui symbolisent le temps qui passe, une carte qui se retourne ou une bombe qui explose. Ces bruits apparaissent comme des stimulateurs pour maintenir l'élève dans l'activité de lecture. Mégane utilise l'audio pour proposer une troisième lecture oralisée d'une histoire. Il apparaît ici comme un moyen de garder l'écoute et l'attention des élèves en variant les modalités de lecture.

Quid du plurilinguisme ?

Le plurilinguisme des élèves s'entend en classe, mais n'est pas mobilisé directement dans les activités de lecture[244]. Nous pouvons entendre les langues des élèves lors de discussions entre pairs. Ainsi demander de la colle à un camarade, demander ce qu'il faut faire, dire de ne pas tricher sont des actions qui se verbalisent en langue locale (majoritairement en shimaore), mais pas dans la relation d'enseignement. Seule une enseignante[245]va y avoir recours, à l'oral, pour préparer une activité de lecture[246]. Lors d'une séquence sur le conte, Mounissa commence chaque début de cours en donnant la parole aux élèves pour qu'ils racontent un conte de leur choix. Elle commence par capter leur attention à travers un appel "*Allahalélé*[247]", auquel les élèves répondent "*Gombé*[248]". Cet appel est un rituel oral qui lance l'histoire dans la culture mahoraise. C'est une élève qui va ensuite raconter un début de conte en shimaore, puis en français. Le recours à une des langues locales sert ici de lancement à l'activité de lecture. Il est une introduction à l'activité, mais on ne les retrouvera pas dans le support écrit[249].

Si elles n'ont pas recours au plurilinguisme des élèves, les enseignantes essaient parfois de contextualiser leurs enseignements en s'appuyant sur la culture locale. C'est par exemple le cas

[243] Nous pouvons émettre l'hypothèse que Juliette étant professeur d'anglais a peut-être davantage l'habitude de travailler avec l'audio contrairement aux autres enseignantes qui sont des enseignantes de lettres.

[244] Nous ne l'avons pas directement observé mais Juliette nous précisera, lors de l'entretien d'auto-confrontation simple, avoir choisi un ouvrage pour travailler la lecture comportant des mots swahilis. Langue proche du shimaore.

[245] La seule de notre terrain parlant les langues locales

[246] Nous avons observé un second cas de recours au plurilinguisme lors d'une activité de décodage dans une classe à dispositif PLPS, mais elle ne fait pas partie des vidéos analysées. Les élèves devaient associer une image d'un poisson à l'étiquette "fi" (poisson en shimaore).

[247] Équivalent au "il était une fois" en français

[248] Nom du patriarche du pays des contes (Mendez et Guyot, 2006 : 43)

[249] Nous avons observé une seule fois, parmi toutes nos observations en classe, la langue shimaoraise écrite. Il s'agissait d'une activité de lecture avec la classe PLPS de Daniela. Lors d'une activité d'association mots/images l'enseignante avait choisi le mot "fi" (poisson en shimaore) pour l'image d'un poisson.

avec Mégane qui ancre sa séquence sur les fables dans un projet interdisciplinaire sur l'environnement et le lagon de Mayotte. Ainsi, avant de travailler la fable "Le lièvre et la tortue", les élèves font un point sur l'avancement du projet avec les indices qu'ils ont dû trouver, notamment le prénom et l'espèce d'une tortue, également présente à Mayotte.

Ainsi, malgré un fort plurilinguisme chez les élèves, ce dernier n'est pas utilisé dans les supports écrits ou pour des activités de lecture. Il est très rarement observé dans la relation enseignant-élève. Le plurilinguisme ou le pluriculturalisme des élèves est seulement utilisé à l'oral comme moyen d'entrée dans une activité littéraciée. Le pluriculturalisme des élèves est davantage didactisé que leurs langues. En effet, nous n'avons pas observé de didactisation de l'alternance des langues, mais des tentatives de prise en compte culturelles.

Difficultés/erreurs et stratégies des élèves

Le chapitre 8 a mis en avant un échantillon d'élèves majoritairement en difficulté avec l'écrit. Nous avons vu que le recours à la plurisémioticité, à la différenciation des supports étaient des moyens utilisés par les enseignants pour faire entrer les élèves dans les apprentissages. Dans les vidéos que nous avons analysées, nous pouvons fréquemment voir des élèves affairés à la tâche donnée, adoptant une posture première ou scolaire (Bucheton et Soulé, 2009 : 39). Nous avons rarement observé des élèves en posture ludique-créative ou de refus. Toutefois, ces premières observations apparaissent parfois trompeuses, car les élèves adoptent fréquemment des stratégies de contournement pour ne pas montrer leurs difficultés. Certaines d'entre elles sont audibles lorsque la lecture est oralisée (recours massif au décodage (voie indirecte), lecture lente et/ou à voix basse, hésitations), mais d'autres peuvent être supposées, notamment quand peu d'élèves sont volontaires pour participer à une activité de lecture, ou quand des élèves ne savent plus se repérer sur la feuille ou dans le déroulement de la séquence.

C'est par exemple le cas lors de la première séance filmée avec Mégane. Les élèves viennent de travailler sur le son [i]. L'enseignant lit "un poème - pour un art poétique" de Raymond Queneau dans lequel les élèves vont devoir retrouver ce son. Après la première lecture à voix haute, l'enseignante interroge les élèves sur le contenu du poème. Pour un élève, le poème parle d'une araignée, sujet d'un poème précédemment travaillé en classe. Cet exemple illustre la difficulté pour l'élève de se situer dans le cours et d'en comprendre les attendus. Sa posture studieuse et volontaire traduit son sérieux, mais sa réponse laisse transparaître la difficulté à tisser des liens et du sens dans ce qui est fait en classe.

Lorsque les élèves sont en activité, ils peuvent réellement s'activer à la tâche ou entretenir une certaine illusion de compréhension par la mise en place de diverses stratégies. Le tableau

suivant catégorise les différentes stratégies utilisées par les élèves pour contourner l'activité de lecture :

Stratégie	Exemple
Évitement/ Attente	Changer plusieurs fois de stylo avant de se mettre en activité / lecture inaudible
Silence	Rester silencieux / verbaliser ne plus vouloir lire
Hasarder	Associer un mot et une image au hasard / coller au hasard les phrases d'un texte
Copier	Copier sur un camarade les réponses à une compréhension de texte / regarder sur un camarade pour répondre
Recourir à l'image	Déduire la lecture d'un mot en regardant en premier l'image
Mémorisation	Répondre à une question en mobilisant des souvenirs de la dernière séance

Tableau 30 : Stratégies des élèves observées lors des activités de lecture en classe

Ces stratégies tendent à masquer les difficultés des élèves, cependant, nous avons pu observer certaines erreurs, notamment lors des lectures oralisées. Nous les avons répertoriées dans le tableau suivant :

Erreur	Exemple
Digramme/trigramme	L'élève lit "mais" pour "maïs" / "dont" au lieu de "doit"
Sons nasaux / sons complexes	L'élève lit "lien" au lieu de "loin"
Absence de liaison	"les images" sans liaison
Mot faux	"la" au lieu de "le"
Troncation lettre ou syllabe finale / phonétisation lettre/syllabe finale	"font un par" au lieu de "font un pari" / "galope" au lieu de "galoper" "patté" au lieu de "patte"
Marque transcodique	"quatti" au lieu de "quatre"
Hypothèse de lecture erronnée	"se passe" au lieu de "se sert"
Compréhension	"elle en était folle", l'élève comprend que la dame est folle

	“persuader” propose comme synonyme “content”

Tableau 31 : Erreurs des élèves observées lors d’activités de lecture en classe

Les erreurs commises rejoignent celles que nous avons identifiées lors de la passation du test de fluence dans les différentes langues (chapitre 8, 1.2). Ainsi, les difficultés internes à la langue française (nasalisation, sons complexes, digrammes, trigrammes, lettres muettes) sont récurrentes et s’ajoutent aux difficultés liées au passage de la langue des élèves au français. Remarquons, cependant, que les marques transcodiques apparaissent peu souvent[250]. Face à une situation problématique, les élèves adoptent souvent des stratégies de contournement ou restent silencieux. Malgré les erreurs, nous avons majoritairement observé des élèves impliqués dans les activités de lecture. Ces dernières sont souvent en lien avec l’oral, car comme nous allons le voir, les enseignantes ont recours à l’explicitation orale des textes lus (texte littéraire ou consigne) afin de permettre à tous les élèves de s’y engager. En effet, toutes les enseignantes observées recourent à la plurisémioticité, en particulier à l’image, et font ressortir la place prédominante de l’oral dans leurs gestes professionnels. Avant d’analyser plus particulièrement leurs pratiques, notamment quant au traitement des erreurs, nous présentons les résultats que nous avons obtenus lors de nos observations d’activités d’écriture.

1.2. Les activités d’écriture

Sur les huit vidéos que nous avons analysées, nous avons pu observer 17 activités d’écriture. Allant de l’écriture de la date, à la trace écrite en passant par un travail de graphie ou d’imagination, l’écriture est une activité très présente. Cependant, lors de nos observations, nous avons pu remarquer que cette activité revenait, dans un premier temps, régulièrement à l’enseignante, mettant ainsi les élèves en situation d’écriture copiée (12 activités d’écriture copiée sur 17, souvent écriture de la date, du titre de la séquence ou de la séance). Nous avons plus rarement observé des activités d’écriture tâtonnante (5 cas observés). Enfin, nous avons pu observer 4 activités d’écriture où l’écriture était travaillée pour elle-même, c’est-à-dire où l’enseignante prêtait attention au geste graphique, à la ponctuation et/ou à l’orthographe.

La question de la plurisémioticité

Au contraire des activités de lecture, les activités d’écriture ne se caractérisent pas par un recours fréquent à la plurisémioticité. En effet, seule une enseignante à recours à la multimodalité à travers l’image et le son pour initier une activité d’écriture. Mounissa commence une séquence de sixième sur le monstre par un brainstorming autour de cette notion.

[250] Nous avons observé une marque transcodique lors de la lecture d’un élève et une soulevée par une enseignante pour anticiper une possible erreur.

Pour cela, elle projette un extrait du film d'animation *Monstres et compagnie*. Suite à cet extrait, les élèves sont invités à écrire au tableau tous les mots en lien avec la monstruosité. En dehors de cette mise en activité, nous n'avons pas observé de supports multimodaux lors des activités d'écriture. Cependant, nous pouvons noter que les enseignantes ont un recours quasi systématique au vidéoprojecteur. Elles utilisent ce dernier pour projeter les supports distribués aux élèves et ainsi guider ces derniers. Quand, il n'est pas utilisé (souvent pour des raisons techniques), les enseignantes reproduisent le support de l'élève au tableau. Le tableau apparaît comme un lieu de reproduction, d'exemple pour le cahier de l'élève. Il est un outil précieux pour la mise en place de gestes d'étayage. En plus de cet outil, Mégane a par exemple recours au sous-main. Sur chacune des tables de sa classe est collé un sous-main sur les mots outils et l'ordre alphabétique. La plurisémioticité s'ancre comme un geste d'étayage pour guider les élèves dans les activités écrites.

Quid du plurilinguisme ?

Lors des activités d'écriture, le plurilinguisme des élèves est absent[251]des supports. Nous avons pu observer un cas de recours au plurilinguisme des élèves lors de l'écriture d'une trace écrite. Après un brainstorming et des échanges autour du mot monstre, les élèves de Mounissa doivent répondre à la question : "Pour vous, qu'est-ce qu'un monstre ?". Voyant un élève passif, l'enseignante traduit à l'oral la question : "*monstre yo tchini ?"*. Le recours au shimaore apparaît ici comme un geste d'étayage pour pallier une possible difficulté de l'élève. C'est un cas de micro-alternance où l'enseignante passe du français au shimaore pour permettre à tous les élèves de comprendre la question. Malgré cela, nous observons que beaucoup d'élèves ont du mal à faire l'activité, certains adoptent même une position de refus quant à l'exercice demandé. Cependant, lors du brainstorming, le recours à la culture des élèves avait été un déclencheur pour permettre de trouver des adjectifs. En effet, après avoir visionné un extrait de *Monstre et compagnie*, l'enseignante a fait appel à la culture des élèves pour décrire un monstre. Nous pouvons voir sur l'extrait vidéo que les réponses sont plus rapides, diverses et que les élèves, prenant aléatoirement la parole, ont du mal à retenir leurs idées.

Ainsi, moins encore que lors des activités de lecture, le plurilinguisme et le pluriculturalisme des élèves sont très rarement utilisés. Seule l'enseignante de notre corpus parlant les langues locales y a partiellement recours. Nous pouvons penser que la non maîtrise des langues ou le peu de connaissances des langues locales par les enseignants ne facilitent pas leurs usages didactiques.

[251] Nous avons observé un cas de recours au plurilinguisme des élèves pour une activité de conjugaison, mais cette séance ne faisait pas partie des séances filmées retenues.

Stratégies, difficultés et erreurs des élèves

Comme nous l'avons analysé au chapitre 8, les élèves de notre corpus rencontrent d'importantes difficultés à l'écrit. Nous avons pu l'analyser dans leurs productions et l'observer dans les séances de classe filmées. Les difficultés lors des activités d'écriture sont plus visibles que lors des activités de lecture. En effet, nous pouvons voir sur les vidéos plusieurs élèves en position de refus, ludique-créative ou passive. Les stratégies pour pallier leurs difficultés sont diverses :

Stratégie	Exemple
Contournement (retarder l'activité, attendre, recours aux chiffres)	Au lieu d'écrire la date en entier l'élève écrit « vendredi 4/02 » Range ses affaires, cherche un autre stylo Position d'attente : « *je vais écrire* », laisse les autres aller au tableau
Refus	L'élève n'écrit rien
Copier (copier le camarade ou attendre la correction)	Copie sur un camarade et/ou la correction
Hasarder	L'élève copie les mots écrits sur le sous-main mais ne correspond pas à l'ordre dicté par l'enseignante

Tableau 32 : Stratégies des élèves observées lors d'activités d'écriture en classe

La mise en place de ces stratégies a pour objectif de ne pas montrer ses difficultés. Nous avons, toutefois, pu observer que les activités d'écriture sont laborieuses pour les élèves. Cela est visible au temps parfois très long mis pour recopier (11 minutes pour écrire la date, le titre de la séquence, le titre de la séance, l'objectif et le support), à la difficulté d'établir des liens entre l'écriture au tableau et celle sur leur cahier[252], au geste graphique encore tâtonnant ou au peu d'implication. Ainsi, en filmant les productions d'élèves, nous avons pu constater les erreurs suivantes :

Erreur	Exemple
Geste graphique (n'écrit pas sur les lignes)	

[252] Un élève demande si lui aussi doit aller à la ligne sur son cahier alors que l'enseignante y est contrainte par manque de place au tableau.

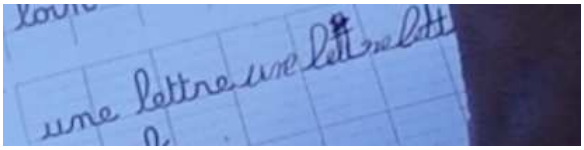
Coupure des mots	
Oubli de graphèmes et/ou mots	Un monste / hippopotom / giraf
Inversion/ confusion des graphèmes	c'esh Lion pour loin
Phonétique	il peut teu possed

Tableau 33 : Stratégies des élèves observées lors d'activités d'écriture en classe

Les erreurs observées lors des séances filmées font échos à celles que nous avons recensées lors de l'analyse des productions (chapitre 8, 2.1.2), avec la mise en place de stratégies d'ordre phonographique ou d'écrits ne respectant pas les normes orthographiques. Nous pouvons observer que le geste graphique, la mise en page sont encore tâtonnants, voire lacunaires pour certains d'entre eux. De plus, malgré la surreprésentation des activités de copie dans notre corpus nous observons que cette activité reste coûteuse (cognitivement et physiquement) pour les élèves, car le temps dédié reste élevé, que des erreurs sont commises et que certains élèves éprouvent des tensions dans les poignets (annexe 7.3.1). Ces difficultés soulèvent la question de l'acculturation à l'écrit et de sa pratique.

Ces erreurs vont amener à interroger les interventions des enseignantes et les gestes professionnels pour y remédier. Nous pouvons déjà avancer que le type d'activité d'écriture proposé n'est pas le même selon la didactique du français suivi. Nous pouvons voir dans les supports et dans les activités choisis une certaine médiation.

<u>Des approches différentes de l'écrit selon la didactique du français</u>

Pour les activités de lecture, nous avons pu observer des pratiques similaires entre les différents enseignements du français. Les activités de lecture courte (une phrase, une consigne) sont souvent attribuées aux élèves pour les entraîner à la lecture et font l'objet d'explications orales. Les enseignantes prennent en charge la lecture de textes longs ou pour avancer plus rapidement dans les activités.

Au contraire, pour les activités d'écriture, nous avons observé des pratiques différentes selon les enseignements du français. Cependant, si la copie est une pratique récurrente, les enseignantes ne lui accordent pas la même valeur. En effet, l'écriture de la date est par exemple une pratique que nous avons observée chez toutes les enseignantes suivies. Dans les classes ordinaires, elle apparaît comme une étape passagère à charge de l'enseignante. Elle ne fait pas l'objet d'explicitation ou d'explication. À l'inverse, dans les dispositifs (PLPS ou UPE2A), la

date est un moment didactique pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et parfois de la culture. Nous avons pu observer que dans les classes à dispositif PLPS, l'enseignante a mis en place un rituel où un élève pioche une carte sur laquelle il doit lire la question « quelle est la date d'aujourd'hui ? », un autre élève doit y répondre à l'oral. Le rituel de la date est ici un moyen didactique pour faire travailler la lecture ainsi que l'oral des élèves, mais ne fait pas l'objet d'une trace écrite. En UPE2A, la date est le premier moment littéracié de la séance. Un élève vient au tableau pour l'écrire. L'exercice permet de travailler l'écriture orthographique des mots et de réviser les jours de la semaine, les chiffres ou les mois de l'année. À deux reprises, nous avons pu observer que la date était aussi le déclencheur de questions culturelles par rapport à un jour férié (le 1er novembre) ou à un formulaire administratif (à compléter avec la date écrite en abrégé).

Les pratiques de l'écrit en dispositif PLPS ou en UPE2A sont plus similaires que celles observées en classe ordinaire. En effet, détachées des programmes officiels, les enseignantes peuvent s'attarder à travailler le geste graphique ou la mise en page par exemple, ce que nous n'avons pas observé en classe ordinaire. Toutefois, si les enseignantes de dispositif et celle d'UPE2A travaillent l'écrit pour lui-même, elles n'y accordent pas la même valeur. En effet, nous avons pu observer qu'en UPE2A, l'enseignante prévoit une heure par semaine pour travailler l'écriture. Le geste graphique, la pince, la mise en page puis l'orthographe sont petit à petit travaillés. L'enseignante a conscience que cela est coûteux pour les élèves ("*vous pouvez faire des petites pauses parce que desfois on est un peu fatigué quand on écrit on a le poignet comme ça vous pouvez vous reposer un peu vous pouvez lire les petits mots quand vous avez fini de vous reposer vous reprenez l'écriture*"[253]). Les enseignantes en dispositif vont aussi travailler la pince, le geste graphique, mais ces activités apparaissent plus comme des occupations, des passe-temps. Juliette dit d'ailleurs « *vous allez devoir les copier en vous appliquant pendant que je prépare le jeu comme ça ça me laisse le temps de préparer le jeu* ». Nous avons pu observer une pratique similaire avec Daniela qui propose des activités de graphie aux élèves ayant terminé leur exercice du jour. Elle confie que cela sert « à *les occuper à côté c'est pas vraiment intéressant sur un plan pédagogique c'est parce que je voulais une mission à faire quand ils avaient fini leur plan de travail* ». Même si les enseignantes prennent le temps de corriger les productions des élèves, l'écrit, notamment la graphie, n'apparaît pas comme un véritable objet d'étude en soi (annexe 6.3.1, 6.3.2).

[253] Extrait auto-confrontation

1.3. Interventions enseignantes : postures et gestes

Les résultats présentés au chapitre 8 ainsi que nos observations de classe font ressortir un public d'élèves en difficulté dans les activités littéraciées. Nous nous sommes donc intéressées à la posture des enseignantes et aux gestes professionnels utilisés pour mettre en activité, guider, corriger les élèves.

Lors de nos observations, nous avons pu constater une surreprésentation des gestes d'étayage. Au vu des difficultés des élèves, les enseignantes proposent des formes diverses et variées de soutien pour aider et accompagner les élèves. Elles prennent régulièrement les élèves par la main pour les accompagner dans les apprentissages. Cela peut se traduire par une adaptation des supports, le recours à la multimodalité et la plurisémioticité ou à une posture bienveillante.

Des gestes d'étayage caractérisés par une posture bienveillante

Lors du questionnaire envoyé aux enseignants de l'île, 64 % d'entre eux disaient avoir recours à une attitude davantage bienveillante envers les élèves en difficulté lors d'évaluations. Nous avons pu à plusieurs reprises observer une attitude bienveillante à l'égard des élèves dans les vidéos analysées parfois lors des évaluations, mais aussi dans la gestion de classe ou dans les gestes professionnels. Cette bienveillance renvoie à ce que Bucheton et Soulé (2009 : 40) définissent comme une posture d'accompagnement. L'enseignant apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective pour surmonter des difficultés. Cette posture se traduit dans les séances filmées par une proximité physique avec les élèves et une médiation individualisée. La photographie ci-dessous témoigne de cette posture d'accompagnement.



Photo 9 : Posture d'accompagnement (UPE2A – Zoé)

L'enseignante se met au niveau de l'élève pour lui expliquer comment tenir son stylo. Elle lui montre l'exemple, accompagne son poignet pour le guider dans la prise en main du stylo tout en explicitant chacun de ses mouvements.
Cette bienveillance se traduit aussi dans les paroles ou dans l'intonation de la voix. Les enseignantes valorisent les apprentissages des élèves et/ou leur production en les félicitant : « *Bravo Samianti* », « *voilà vas-y super encore* » en exprimant leur contentement « *Je suis contente parce que là tu vois tu …….* » ou de manière emphatique : « *19 secondes Ramia c'est super bravo* » ; en instant sur le temps de fluence court et sous-entendant donc les progrès de l'élève.

Cette bienveillance dans les apprentissages scolaires se retrouve aussi à travers un guidage dans l'apprentissage de la posture d'élève. En effet, cinq enseignantes sur les six observées prévoient du matériel (ciseaux, colle, stylo, gomme, pochette) à prêter aux élèves en cas d'oubli. Mégane ironise même avec humour « *il faut que j'ouvre une papeterie avec vous* ». L'accompagnement des enseignantes se caractérise par une forte anticipation qui peut parfois s'analyser comme un geste de contre-étayage, car à l'anticipation des enseignantes fait échos l'absence de responsabilisation des élèves à investir pleinement leur rôle. Sur les six enseignantes, cinq gardent d'ailleurs le cahier ou le classeur des élèves dans la classe. Nous observons que les enseignantes essaient de mettre en place un environnement propice au travail en anticipant toutes difficultés possibles.

À côté de la posture d'accompagnement largement adoptée par les enseignantes de notre corpus, nous avons pu aussi fréquemment les observer en posture de lâcher prise et d'enseignement.
Quand elles adoptent une posture de lâcher prise, les élèves apprennent pendant qu'ils font. Ils ont la responsabilité de leur travail. Juliette, par exemple, a recours au numérique pour permettre aux élèves d'expérimenter et de s'approprier les savoirs (annexe 7.1.11), alors que Zoé distribue des dossiers papiers pour permettre à chacun d'avancer à son rythme. En comparaison, Mégane et Mounissa, enseignantes en classe ordinaire, adoptent cette posture sur un temps plus court. La posture de lâcher prise intervient quand les élèves sont mis en activité suite à l'explicitation de la leçon. Ainsi, un temps de posture d'enseignement est fréquemment observé en classe ordinaire. Comme nous pouvons le voir sur l'image suivante, Mégane formalise les savoirs de la leçon.

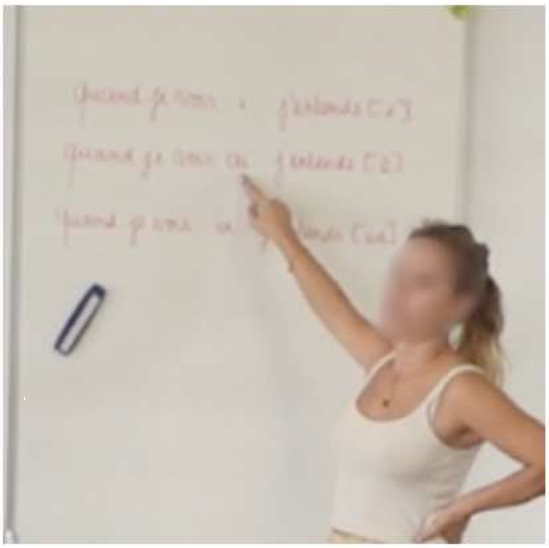


Photo 10 : Posture d'enseignement (UPE2A – Mégane)

L'enseignante adopte cette posture en fin d'atelier pour poser les savoirs et en faire la démonstration. Nous avons observé que les activités de lecture se concluent souvent par un enseignement collectif alors que les activités d'écriture conduisent à un enseignement plus individualisé.

Nous pouvons observer que les enseignantes de notre corpus ont tendance à surinvestir la posture d'accompagnement, particulièrement dans les dispositifs PLSP et en UPE2A. Si nous l'observons aussi régulièrement en classe entière, celle-ci s'alterne avec les postures d'enseignement, parfois de contrôle, peu présentes dans les dispositifs où les enseignantes optent plus fréquemment pour une posture d'apparent lâcher prise, souvent pour individualiser les apprentissages et remédiations. Nous proposons à présent d'analyser plus particulièrement ces gestes de médiation lors des activités littéraciées.

Les gestes d'étayage en lecture

Face aux difficultés des élèves, les enseignantes adoptent divers gestes d'étayage. Ces derniers s'inscrivent dans les interactions mises en place par l'adulte pour aider un enfant à résoudre un problème qu'il ne saurait pas faire seul (Bruner, 2002). Bruner (2002 : 261) en définit six : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. Dans notre corpus, nous avons pu particulièrement observer des gestes d'étayage relevant de la démonstration ou le contrôle de la frustration. Ces gestes s'ancrent dans une posture d'accompagnement. Nous les avons regroupés et classés dans le tableau suivant :

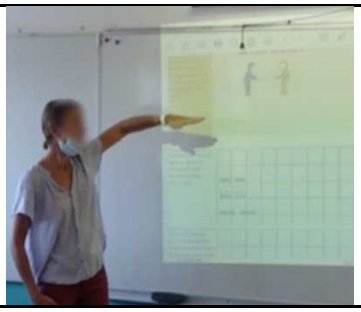
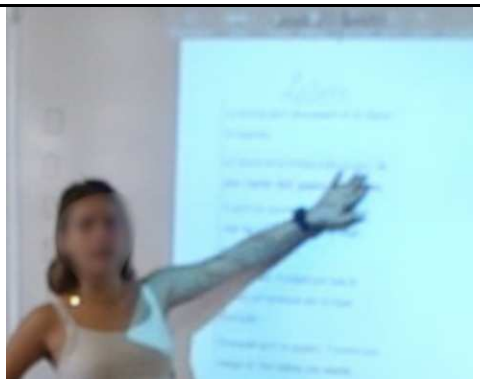
Gestes d'étayage	Exemples
Mimer le mot/ la phrase	
Expliciter	« *d'accord y a combien d'images, il y a cinq images, vous les découper et il faut les mettre dans le bon ordre* » (après lecture de la consigne)
Reformuler (utilisation de synonymes ou d'antonymes)	« *c'est quoi être persuadé, c'est pas il croit c'est il est sûr qu'il va gagner il n'imagine même pas qu'il peut perdre* »
Proposer un exemple (correct ou erroné)	« *ceux qui ont fini l'extrait numéro 1 est-ce que vous voulez bien qu'on fasse un petit exemple pour ceux qui sont perdus* » L'élève n'arrive pas à lire le digramme oi, l'enseignante lui demande son prénom qui comporte ce même digramme.
Corriger (de manière collective ou individualisée)	L'élève lit huit « ou » : « *comment on écrit ou, o u est-ce là tu vois o u non tu vois quelles lettres u i t essaie de prononcer* »
Guider pendant la lecture (marquer les syllabes, suivre avec le doigt, lire le début du mot ou de la phrase, donner l'hyperonyme du mot à lire)	 «*c'est une salade* » (pour lire le mot laitue) / « *c'est un animal comment tu lis ce mot* » (lion)
Recourir à un camarade	 « *Nayra tu regardes est-ce que Nahouda elle a écrit beaucoup de mots ?* *Non* *Non c'est pas grave Nahouda ça veut dire que toi tu écris doucement y a pas de problème* »
Valider la lecture en relisant	L'enseignante relit après l'élève

Tableau 34 : Les gestes d'étayage lors d'activité de lecture

Nous avons pu observer que les enseignantes utilisaient fréquemment le mime, la relecture, et l'explicitation quel que soit l'enseignement du français. L'explicitation orale de la consigne, d'un pictogramme, des étapes d'une activité est fréquente et rythme la mise au travail de l'élève. La correction individualisée ou guider l'élève pendant une lecture oralisée sont des gestes professionnels que nous avons davantage observés en dispositif même si Mégane y a recours, mais rappelons qu'elle intervient dans une classe de niveau ainsi les gestes observés se rapprochent souvent de ceux observés en dispositifs PLPS ou en UPE2A, contrairement à Mounissa qui a une classe de sixième ordinaire. C'est d'ailleurs la seule enseignante chez qui nous n'avons pas pu observer de pratique oralisée de la lecture par les élèves. Dans les classes des autres enseignantes où cette pratique a été visible, nous avons pu entendre les erreurs des élèves et observer les interventions des enseignantes. Leurs remédiations peuvent prendre cinq formes :

Geste de remédiation	**Exemples**
Pointer l'erreur	 L'enseignante montre l'erreur au tableau en disant « *font un* (lecture de l'élève) *non il y a pas écrit par font un* (lecture de l'élève) *pari font un pari* »
Sous-entendre l'erreur	 Sur la photographie l'enseignante répète la proposition erronée de l'élève, nous voyons sur son expression du visage (sourcils froncés, regard interrogateur) que ce n'est pas la réponse attendue
Expliciter l'erreur	*« o i ça fait quoi comme son oui doit pas dont »/ « qu'est-ce que ça fait -er à la fin galoper »*
Corriger l'erreur	L'élève lit « parle », l'enseignante relit « parler »

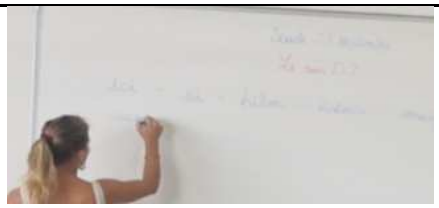
Ne pas corriger directement l'erreur	L'enseignante laisse l'élève finir sa lecture avant de revenir sur l'erreur : "*ok relis moi ce mot*"

Tableau 35 : Les gestes de remédiation lors d'activité de lecture

Ces gestes de remédiation sont ceux que nous avons le plus fréquemment observés. Ils concernent en particulier les activités de lecture décodée, car même quand la lecture est travaillée dans un but de compréhension, les enseignantes proposent aux élèves de lire oralement la consigne, une phrase, ce qui nous a permis de voir de nombreux moments de lecture décodée même si ce n'était pas l'objectif premier de la séance. Les enseignantes alternent les différents gestes de remédiation au cours d'une séance. Nous allons voir que certains d'entre eux sont aussi mobilisés lors des activités d'écriture.

Les gestes d'étayage en écriture

Comme pour les activités de lecture, les enseignantes mettent en place divers gestes d'étayage dont la grande partie s'apparente à une posture d'accompagnement. Nous avons classé ceux que nous avons pu observer dans le tableau suivant :

Gestes d'étayage	**Exemples**
Écrire au tableau	 L'enseignante écrit la leçon du jour
Donner un exemple / illustrer l'erreur	« *Ici je vois le o est-ce qu'ici je vois le o* »
Explicitation des consignes et/ou des étapes	« *Nahouda pose ton stylo aussi on va tous commencer après on répète un petit peu d'accord* »
Mimer	 L'enseignante mime l'inversion des lettres
Corriger individuellement sur le cahier de l'élève	

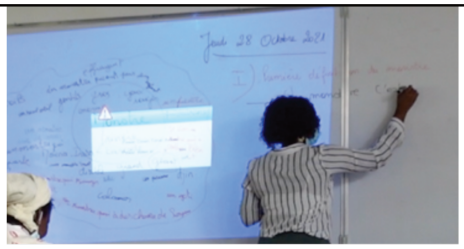
Guider l'écrit (donner une phrase d'accroche, donner des indices sur l'orthographe)	 L'enseignante écrit au tableau : « Un monstre c'est … » + brainstorming présent pour s'aider.
Amener l'élève à s'auto-corriger à travers un questionnement	« *Quel est le problème Qu'est-ce que tu as fait Tahir"*
Reformuler	« *J'ai mal mis les lettres j'ai mélangé les lettres j'ai inversé les lettres* »

Tableau 36 : Les gestes d'étayage lors d'activités d'écriture

Les gestes d'étayage ponctuent les activités d'écriture. Ils sont présents en amont, pendant et après l'activité d'écriture. Dans les séances filmées, nous avons pu observer que les enseignantes accordent beaucoup de soin à la mise en page, à la graphie et peu à l'orthographe. Nous avons pu observer une attitude bienveillante des enseignantes quant au traitement de l'écrit, notamment dans les classes ordinaires. Mégane ne fait aucun retour sur la copie des mots dans le cahier lors de la première séance filmée et ne les fait pas écrire lors de la deuxième séance. Nous observons aussi lors de la première séance filmée avec Mounissa que l'enseignante ne corrige pas les erreurs des élèves au tableau comme dans leur cahier, or des erreurs sont perceptibles à travers la lecture hésitante de l'enseignante. De plus, elle distribue la correction de la trace écrite sous forme de polycopié. Nous n'avons observé aucune séance faisant appel aux stratégies orthographiques en dispositifs PLPS ou en UPE2A. Quant à la graphie, elle est réellement un objet d'étude seulement en UPE2A. Ainsi, à travers les activités d'écriture proposées, l'étayage et l'accompagnement constant dans l'écrit, nous pouvons penser que l'objectif premier des enseignantes est d'abord de familiariser les élèves avec la culture écrite scolaire, de leur donner confiance en leur capacité d'écriture. Nous constatons que les enseignantes guident les élèves, sont attentives à toutes les difficultés qu'ils peuvent rencontrer (scolaire mais aussi culturelle et sociale). Pour cela, elles adoptent des gestes professionnels d'étayage dont peu prennent en compte le plurilinguisme des élèves.

<u>Plurilinguisme et médiation : absence des langues locales et essais de contextualisation</u>

Le plurilinguisme des élèves se dessine comme le grand absent des gestes d'étayage proposés par les enseignantes observées. Nous l'avons observé à quatre reprises :

- comme geste de médiation pour entrer dans une activité d'écriture : l'enseignante traduit oralement la question en shimaore

- comme entrée dans la lecture : association d'une image de poisson à l'étiquette « fi » ou choix d'un ouvrage comportant des mots d'une langue proche de celles des élèves
- comme entrée orale dans la lecture : l'élève raconte le début d'un conte en shimaore puis le traduit en français

Nous aurions pu en observer un cinquième cas, mais cette activité a été contrariée. En effet, Mégane voulait proposer une lecture oralisée de la traduction d'une fable de la Fontaine étudiée, mais cette dernière n'était pas proposée dans l'ouvrage utilisé.

Le recours au plurilinguisme des élèves est souvent de l'ordre de la micro-alternance et semble être utilisé pour préparer une activité ou assurer la bonne compréhension de cette dernière, mais il est rarement perçu comme potentialité didactique ou mis en place dans la volonté d'une approche plurielle[254](Candelier, 2008). Dans les écoles coraniques, où les enseignants sont souvent shimaorephones, les langues locales sont aussi souvent utilisées comme médiation pour traduire la langue arabe. Les enseignantes observées utilisent au sein de la classe le français et l'arabe à l'oral, mais nous avons pu observer dans les cahiers des élèves (écriture 8, p.277) qu'une d'entre-elle utilise le shimaore transcrire phonétiquement, via l'alphabet latin, la langue arabe. Elle est là encore une médiation pour entrer dans la compréhension.

Il en va de même de la culture des élèves qui tend à être valorisée dans la classe mais seulement de manière ponctuelle. Cependant, nous avons remarqué que les enseignantes ont tendance à solliciter l'environnement très proche des élèves pour expliquer une erreur de lecture. Zoé et Mégane par exemple, vont prendre l'exemple d'un prénom d'un élève de la classe pour faire entendre la prononciation et corriger une erreur de lecture sur un digramme. Sans pouvoir parler de pluriculturalisme, nous pouvons voir ici que les enseignantes essaient de mobiliser la sphère proche des élèves pour leur faire comprendre leur erreur[255].

Ces premières analyses viennent corroborer les résultats obtenus aux questionnaires à destination des enseignants où 51 % d'entre eux répondent mettre en place une différenciation pédagogique à destination des élèves en difficulté contre seulement 30 % pour des élèves plurilingues. Les enseignants semblent davantage prendre en considération les difficultés auxquelles peuvent faire face leurs élèves sans tenir compte de leur diversité langagière. Cela

[254] L'approche plurielle se définit selon Candelier (2008 : 68) comme "*toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles*"
[255] Cette pratique correspond aux attendus d'un niveau A1.

peut expliquer pourquoi le recours aux langues des élèves est absent des gestes d'étayage mis en place par les enseignantes, même si ces dernières bénéficient de représentations positives. Enfin, nos observations d'un recours au plurilinguisme des élèves montrent que celui-ci semble être utilisé pour valoriser les langues, la culture de l'élève, mais rarement comme appui pour les apprentissages. L'analyse des discours des enseignantes sur leur propre activité va permettre d'interroger la place et l'objectif qu'elles attribuent aux langues locales.

2. Retour sur sa pratique : gérer l'hétérogénéité linguistique et scolaire de manière bienveillante

Comment prendre en compte la diversité scolaire et langagière des élèves ? Nos observations nous permettent de constater de nombreuses phases de régulation de l'activité. Comment ? Pour qui ? Pourquoi ? et dans quel objectif ? C'est ce que nous cherchons à expliciter dans cette partie à travers la verbalisation que les enseignantes font de leur propre activité. Nous avons classé leur verbatim selon les thèmes abordés (annexe 6.3) afin de faire ressortir la gestion et le ressenti du plurilinguisme, de la multimodalité et l'explicitation des gestes et postures adoptés. Nous nous concentrons dans cette partie à apporter une réponse aux hypothèse 2 : les caractéristiques linguistiques seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et d'adaptation des pratiques enseignantes et hypothèse 3 : les enseignants prendraient davantage en compte les difficultés scolaires des élèves que leur plurilinguisme lors des gestes d'étayage et de remédiation. Ainsi, nous analysons dans un premier temps l'intégration ou la non-intégration du plurilinguisme et les intentions portées par les enseignantes pour ensuite interroger et comprendre la mise en place de certains gestes et postures.

2.1. L'utilisation des langues locales : entre difficultés et obstacles

Pour répondre à notre deuxième hypothèse nous nous sommes concentrée sur ce que les enseignantes disent des langues locales dans le contexte scolaire. Nous avons vu précédemment que les enseignants ayant répondu à notre questionnaire avaient une représentation positive des langues locales et qu'ils pensaient, majoritairement, qu'il était du rôle de l'école de les utiliser (chapitre 7.2), même si quelques doutes et incertitudes étaient formulés, notamment celles d'un manque de formation et de maîtrise de ces langues par les enseignants. Les discours des enseignantes observées mettent en évidence la difficulté d'utiliser les langues locales comme des ressources didactiques. La première raison est le manque de maîtrise de ces langues par les enseignantes, mais aussi par les élèves à des fins scolaires. Cela explique, en partie, pourquoi

nous pouvons seulement parler d'une intégration linguistique des langues locales (Auger, 2020).

2.1.1 Une maîtrise insuffisante pour une utilisation didactique

Le discours des enseignantes quant à l'utilisation des langues locales fait ressortir un manque de formation qui devient un obstacle à leur utilisation. En effet, les enseignantes expriment ne pas avoir l'habitude d'y recourir ou ne pas assez bien les maîtriser. C'est le cas de Juliette :

CR : Est-ce que tu pourrais imaginer un levier là-dessus, toi ?

Ens.[256] : Non, parce que je connais pas assez. Là, je commence à me rendre compte qu'il y a plein de mots qui finissent par i. Je pense qu'à ce moment-là, je me suis pas dit, tiens.

Cela empêche leur intégration dans les gestes de remédiation. Nous pouvons prendre exemple sur l'échange suivant avec Mounissa. Suite à la lecture d'un extrait du *chaperon rouge*, un élève l'interpelle, interrogateur, sur la formulation mère-grand utilisée dans le texte. L'enseignante valide la formulation et la reformule. Cependant, un recours aux langues locales aurait, peut-être, permis d'appréhender cette tournure comme nous l'explique l'échange ci-dessous :

Ens : Ah mais tiens, tu me demandais pour ma... Je suis partie sur la grammaire, mais sur d'autres choses ça peut, ça peut passer. Parce qu'en shimaore on dit par exemple, comment dire, ma tante, la grande soeur à ma mère, ma tante, en shimaore on va dire mambole. Maman grande, mère grande. Maman grande, mambole, mambole. Si ça passe en shimaore, oui, mambole. Et pour la petite sœur, donc à ma mère, c'est mamtiti. Si, si, ça rejoint un peu. Mambole, mamtiti. C'est un peu comme en kibushi. Nindri heli, Nindri heli, c'est-à-dire ma tante, ma petite soeur. Nindri, c'est maman, la maman. Nindri heli, c'est la petite. Nindri heli, heli c'est petit.

CR : D'accord.

Ens. : Namabé, ou sinon Nindribé, Nindribé, le bé c'est...

CR : La grande.

Ens. : Donc ça coïncide plus ou moins.

L'inversion nom/adjectif aurait pu être comparée et trouver une source d'explication dans le recours aux langues locales, mais l'enseignante n'y pense pas. Ainsi le manque d'habitude et de fréquentation de ces langues fait que les enseignantes ont parfois du mal à les envisager comme des ressources didactiques :

[256] Enseignante

CR : Est-ce que c'est un mot shimaore, en fait, que tu ne comprends pas ? Mais tu y penses, ça, à ce moment-là ?

Ens. : Non.

CR : Tu te dis juste…

Ens. : Maintenant, j'y penserais.

CR : Oui.

Ens. : Maintenant, j'y penserais.

De plus, avoir recours aux langues locales, pour un enseignant qui ne les maîtrise pas, peut parfois s'appréhender comme une délégation de la posture d'enseignement. Ainsi, cela est envisageable, mais seulement pour des savoirs jugés moins savants comme l'exprime Zoé :

CR : Tout, tout en français. Tu fais pas reformuler par d'autres en shimaore ou dans d'autres langues. Tu privilégies le français ?

Ens. : Là non. Ça m'arrive sur des trucs beaucoup moins techniques. Là pour le coup quand on travaille cette compétence là j'ai beaucoup de mal à passer par les langues maternelles. En fait ça me vient beaucoup moins spontanément que sur des questions plus lexicales ou de phonétiques. J'y pense moins.

Les dires de Zoé viennent conforter les résultats que nous avons obtenus auprès des enseignants où 28 enseignants sur 41 affirment avoir recours aux langues locales notamment pour des activités de vocabulaire (chapitre 7.2). La traduction est d'ailleurs une des activités régulièrement citée pour inclure les langues dans la classe.

Au contraire, les activités littéraciées sont moins souvent l'occasion de recourir aux langues locales. Deux des quatre enseignantes soulignent d'ailleurs les difficultés des élèves à maîtriser ces langues à l'écrit, notamment lors des activités de lecture. Mégane en faisant référence au test de fluence que nous avons fait passer aux élèves dans sa classe :

" *Quand t'as fait tes tests, c'est pas mieux. Ou un poil. Parce que peut-être qu'ils vont rencontrer un mot qu'ils connaissent et donc ils vont savoir le lire, mais…"*

et Juliette lors d'une activité de lecture[257]*:*

"Je sais pas, non. J'ai essayé de regarder, j'ai pas trouvé qu'ils lisaient mieux", " Ouais, peut-être. Mais en fait, je me suis rendu compte qu'ils connaissaient pas. C'est leur langue, le shimaore, mais je

[257] Y a-t-il des ours en Afrique ? Satomi Ichikawa (1998)

me rends compte qu'il y a plein de mots qu'ils connaissent pas. Et par exemple, l'hippopotame, ils savaient pas le dire en shimaore. La girafe non plus."

Comment expliquer que les élèves ne connaissent pas les mots de leur propre langue ? Une piste de réponse et de réflexion quant à l'utilisation des langues locales au sein des classes est que la langue shimaoraise subit une certaine forme de métissage (Miguel Addisu, 2011 : 144) au contact du français et des langues de l'archipel comorien (Maturafi, 2019). La langue maternelle des élèves peut être polymorphe aux contacts des diverses langues (Perregaux, 2004 : 153). Ainsi, tous les élèves ne parlent pas le même shimaore. Langue transmise et apprise à travers l'oralité, les compétences linguistiques de l'élève dans cette langue vont dépendre de son environnement. De plus, l'absence d'un apprentissage codifié de la langue ne favorise pas les réflexions métalinguistiques comme le souligne Mégane :

"*Et même en shimaore, ils ne le savent pas. Parce que le problème, il vient de là, ils ne connaissent pas le fonctionnement de leur langue à eux. Ils ne savent pas comment on conjugue un verbe. Ils savent pas ce que ça va conjuguer. Pas en français, mais même pas en shimaore. Le problème vient de là.*"

En plus de la question de la maîtrise de la langue française, la question de la maîtrise des langues locales semble se poser à la fois pour les enseignants et pour les élèves : quelles langues maîtrisent-ils ? à quels degrés ? Pour quelles compétences ? Tout autant de questions qui rendent difficiles leur utilisation didactique. À cet aspect linguistique, se pose aussi la question culturelle. La classe de Mounissa reste silencieuse à sa question "quels sont les monstres que vous connaissez à Mayotte ?". Elle réagit à cela lors de l'entretien d'auto-confrontation :

Ens. : J'insiste

CR : Et pourquoi tu insistes justement ? Qu'est-ce qui se passe ?

Ens. : Parce que je sais qu'ils le savent, ça. Et il n'y a pas un petit mahorais qui ne sait pas ce que c'est qu'un djinn ou un mwendro, je ne sais pas quoi, ils le savent, ou un mwanaïsa, ils le savent. Donc là, j'insiste parce que je voudrais qu'ils me sortent parce que je sais qu'ils le savent, et que ça appartient à leur culture, ils sont censés les connaître aussi bien que les monstres qui passent à la télé.

Est-ce le révélateur d'une connaissance lacunaire des langues et cultures locales ? D'un effet de surprise de voir sa culture entrer dans l'école ? Les retours des enseignantes mettent en évidence plusieurs freins à l'utilisation des langues locales en classe, le plus récurrent semblant être leur maîtrise. Cela peut expliquer pourquoi leur intégration est avant tout d'ordre linguistique.

2.1.2. Une intégration majoritairement linguistique

"*Ens. : Mais j'ai toujours autorisé les mots shimaore. Enfin, je n'ai jamais interdit les mots shimaore en classe*."

Cette antiphrase de Mégane traduit bien toute la complexité de la place accordée aux langues locales au sein des classes. Elles ne sont pas interdites dans les interactions entre pairs, mais ne s'entendent pas pour autant dans la relation didactique. L'enseignante opte pour un "plurilinguisme de tolérance" (Miguel Addisu, 2011 : 149) qui témoigne d'une attitude bienveillante. Cependant, quand les langues locales figurent dans l'échange didactique, c'est pour traduire un manque de savoir dire en français :

" *Oui, oui. Des fois, ils communiquent dans toutes mes classes, d'ailleurs. Enfin, mes classes de non-lecteur, d'ailleurs, pas les autres classes. Mais pas les 303, quand ils me parlent, ils me parlent en shimaore*[258]."

Le recours aux langues maternelles est perçu comme une difficulté à s'exprimer en français. Il est associé aux élèves en difficulté. C'est pourquoi leur utilisation est d'abord faite dans un objectif de faciliter la compréhension, comme en témoigne Mégane :

CR : Comment t'as eu l'idée de ça ?

Ens. : Parce que l'année dernière, j'ai fait un travail sur les fables avec une sixième. Et pour les 400 ans de la mort de la fontaine, de la naissance, là...de la naissance. La naissance. Et du coup, je m'étais dit que c'était pas mal, on a présenté le travail au recteur et tout, je m'étais dit que c'était pas mal de traduire au moins le titre des fables en shimaore, donc j'ai acheté le bouquin de Nassur Attoumani, là. Et après, je me suis dit que les fables, c'était déjà ultra compliqué à comprendre. Enfin, déjà, pour nous, en fait, le sens d'une fable, là, c'est pas... Ça vient pas tout de suite. Et du coup, d'autant plus en français, pour des shimaoreophones, je me suis dit que ça peut être pas mal de rentrer par la lecture en shimaore.

CR : C'était le but.

Ens. : Pour la compréhension globale. Oui, je voulais leur lire en shimaore pour qu'ils comprennent de quoi ça parle.

La traduction peut s'analyser comme un geste d'étayage qui a pour but de faciliter la compréhension et ainsi la mise en activité des élèves. C'est une ressource pour la passation de consigne, ce geste a été d'ailleurs cité par 27 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire (chapitre 7.2.1), à l'image de Mounissa :

[258] Mégane sur la vidéo 1

Ens. : Est-ce à un moment donné que j'avais fait le tour et que ça n'avance pas, certains n'arrivaient pas à écrire certaines choses, Donc du coup, en fait, j'ai rebondi un peu à shimaore pour… Il y en a qui ont rigolé, il y en a qui sont appliqués tout de suite

CR : C'est un déclencheur tu trouves ?

Ens. : Ils se disent, mais en fait, c'est ça ce qu'elles me demandent là, peut-être Bah, monstre uyo, ça commence tout de suite, on a l'élan pour pouvoir… Là, je passe en kibushi

La traduction peut être un moyen pour permettre aux élèves en difficulté de s'exprimer et participer aux activités comme le propose Mounissa :

"*Mais là, en me regardant là, j'ai l'impression que je suis trop speed et qu'il faut que je laisse le temps aux élèves de s'exprimer. Quitte à ce qu'ils s'expriment en shimaore, ou kibushi, mais il faut que je leur laisse ce temps-là*."

Au vu de leurs utilisations et explicitations, nous pouvons qualifier l'intégration des langues locales de linguistique (Auger, 2020), c'est-à-dire faites seulement dans le but de valoriser l'élève et sa culture. L'intégration linguistique est un premier pas vers l'élève, mais les langues ne sont pas mises en interaction pour accéder à un savoir scolaire. Leur utilisation est assez restreinte comme l'illustrent les propos de Mégane :

"*Oui, je réfléchis beaucoup moins quand je fais mes cours. Enfin, je fais des cours complètement classiques avec la 613, que j'adapte un petit peu au contexte forcément de Mayotte, mais je fais des cours classiques, quoi*."

Par classique, l'enseignante sous-entend des cours répondant à une didactique du français langue maternelle avec des ressources et supports essentiellement issus de la culture française métropolitaine. Nous pouvons d'ailleurs remarquer que cette intégration des langues se fait parfois à l'initiative des élèves, qui arrivent à établir des ponts entre les différentes langues et cultures comme en témoigne le retour sur la vidéo de Mounissa :

Ens. : Alors, en fait c'était au moment, je crois que c'est un jour avant cette séance, et j'ai commencé à leur introduire un peu la séquence. On va parler du conte, etc. Et il y en a qui commencent à dire, ah madame, c'est Ale Alele et tout. Et donc du coup, je dis oui, c'est ça. Et donc si vous voulez, est-ce que vous avez des contes pour nous narrer un peu ? Est-ce que vous connaissez un peu en shimaore ? Donc il y avait plein de mains qui se levaient, et donc du coup j'ai dit, bah écoutez, on va faire comme ça. Et comment ça débute ? Bah Ale Alele et tout le monde, et en kibushi, c'est comment ça donne quoi ? Et comme spontanément ils ont pris la parole, ils ont raconté en shimaore tout de suite. Donc là, je n'ai pas mis de contraintes. Il y en a une qui s'est lancée, elle a raconté, et puis je dis, bah le lendemain, soit on va poursuivre ton conte, soit on va donner la parole à quelqu'un d'autre pour le faire.

CR : C'est parti d'une idée des élèves, en fait. Tu aurais pensé, toi, ou pas ?

Ens. : Pas du tout, pas du tout. Non, non, non. Justement, la séance précédente, c'était sur le début d'un conte, etc. J'ai pas pensé, j'ai pas pensé du tout. Et là, franchement, pour le début, ça tombait bien qu'ils ont eu ce réflexe juste de lancer Ale Alele. Et pour pouvoir déjà voir la différence, un en shimaore, un Français et un Kibushi, plus ou moins on a le même début. Il était une fois, c'est comme, Ale Alele, c'est comme s'il était une fois, etc. On commence.

Nous retrouvons dans les propos de Mounissa la difficulté à voir ces langues comme des ressources didactiques. Quand elles sont intégrées dans les séances de classe, c'est d'ailleurs souvent un moyen de valoriser la culture des élèves plus qu'un appui sur leurs langues. Nous avons pu observer cela lors de notre échange avec Mounissa par exemple :

"Oui, c'était un petit extrait où on devait travailler un point de langue autour de... autour de l'imparfait, l'imparfait, justement. Et j'avais pris un texte de Nassur Attoumani qui parlait des marantoudes, en fait, qui ont des petits boutons à l'époque, qui ont des petits boutons sur les pieds, là, en fait, parce qu'ils portaient pas des chaussures, etc. Donc ils ont plein de boutons qu'on appelle des marantoudes, etc. Donc on est parti de ça, mais pas dans le but vraiment de travailler le monstre, mais de repérer le repérage du temps du passé"

Les textes issus de la culture locale servent de support pour un apprentissage de la langue française. Cependant, quand la question de la culture est abordée par les enseignantes, c'est davantage pour exprimer un besoin de transmettre la culture française aux élèves :

" *J'ai plus une approche. Déjà, le but, c'est ce truc de culture, quoi, qui lisent des œuvres littéraires, qui voient des tableaux, qui regardent des pièces de théâtre. Je trouve que c'est important et ça les marque en plus* " explique Mégane en évoquant sa séquence sur *le Médecin malgré lui* de Molière.

L'importance de la culture s'exprime en faveur du français qui reste la langue et la culture cible. Le recours à la culture locale est parfois vu comme un enfermement sur sa propre culture, comme l'exprimer Mounissa :

"D'accord. Moi je pense que si je serais partie des monstres qu'ils connaissent au niveau de Mayotte local, j'aurais l'impression de trop limiter leur vision ou leur choix. Ils vont se limiter. Ils vont me dire, oui il y a tel, tel, tel. Mais est-ce qu'ils auront en vue aussi d'autres types de monstres ? Justement, soit mythologiques. Donc en fait c'est vraiment laisser une certaine ouverture, oui. Là j'aurais trop limité. Ils seraient carrément, peut-être qu'ils se seront dit, on va parler des djinns, de Mayotte, etc, etc. (...)".

Notons, enfin, deux freins mentionnés par les enseignantes pour permettre une inclusion langagière des langues locales. La première réside dans ce que nous avons mentionné précédemment (chapitre 9.2.1.1) à savoir une maîtrise insuffisante du fonctionnement des langues locales par les élèves. En témoigne notre échange avec Mégane :

“J'ai l'impression que ça m'a... Sur la négation, sur l'identification du verbe, ça m'a aidé un peu. Sur les conjugaisons, franchement. Et en plus, c'est super compliqué, parce que t'as... En shimaore, t'as l'accompli... Le présent habituel, le présent progressif, déjà. En français, on n'a pas ça. On a le présent, tu vois ? Donc déjà, la différence entre les deux, c'est... Enfin, ils ne savent pas ce que c'est en infinitif. Ils ne conjuguent même pas forcément les verbes, je pense, tout le temps quand ils les disent, tu vois ? ”

Un autre point que souligne Mégane dans ces propos et que nous retrouvons chez Mounissa est la difficulté à établir des ponts entre les langues, à trouver des points de rencontre :

CR : Est-ce qu'il y a assez de textes, tout ça, pour que ça soit un support de lecture analytique ?

Ens. : Non, justement, parce que j'avais deux textes à la base que j'ai pris sur des œuvres d'auteur Mahorais, et j'arrivais pas vraiment à trouver la description d'un monstre vraiment de manière précise pour pouvoir vraiment l'utiliser en classe. Et même là, par rapport aux marantoudes, on raconte juste, il était une fois, etc. Et on fait parler de marantoudes, de le personnage de marantoudes, etc. Mais on ne le décrit pas. On ne le décrit pas comme un être monstrueux, etc. Et je crois qu'il y a un peu ça qui manque, en fait. Ça manque quelque chose de précis. Et je veux pas dire que je veux pas dire que c'est une faute en particulier, mais peut-être c'est pas dans la culture mahoraise. Et puis c'est pas dans la culture mahoraise où on se calque pas sur ce qui a été fait à Métropole ou à l'Occidental, et ils racontent leur…

À côté des différences linguistiques, les différences culturelles issues d’une confrontation entre culture écrite et culture de l’oral se font ressentir et compliquent la tâche des enseignantes pour dépasser le stade de la valorisation des langues et des cultures des élèves afin d’en faire un outil de médiation cognitive dans les apprentissages fondamentaux. Ainsi, si les langues et cultures des élèves semblent peu utilisées dans les gestes professionnels, nous nous intéressons désormais aux postures et aux gestes adoptés par les enseignantes pour gérer l’hétérogénéité.

2.2. Postures, gestes ou outils pour gérer l’hétérogénéité

L’hétérogénéité est inhérente à la classe. Du moment où il y a un groupe, il y a hétérogénéité (Mendonça Dias, Karine-Fauré 2023 : 163). Celle-ci peut être d’ordre scolaire et linguistique. Nos analyses précédentes (chapitre 3.1, chapitre 3.2, chapitre 8) illustrent cette diversité scolaire des profils. À Mayotte, il en va de même pour l’aspect linguistique où le français, souvent langue seconde, n’a pas le même statut et le même usage selon les élèves. L’hétérogénéité concerne la maîtrise du français, mais aussi des langues locales. De plus, elle peut être d’ordre inter-individuelle, c’est-à-dire entre les élèves ou d’ordre intra-individuelle, c’est-à-dire qu’un élève n’a pas la même maîtrise d’une langue à l’oral qu’à l’écrit *(Ibid.)*. Zoé constate qu’à “*l’écrit c’est beaucoup plus hésitant*” par exemple. Toutes les enseignantes que nous avons suivies font ce constat d’une difficulté prépondérante à l’écrit : “*Ils savent pas lire*” témoigne

Mégane, " *C'est dur l'écriture, le passage à l'écriture c'est difficile*" nous dit Mounissa. Juliette s'interroge même sur la provenance de ces difficultés :

"*Moi, je pense qu'il y a certains élèves qu'il y a autre chose. Quand tu vois qu'en métropole, il y a 10 % des élèves qui souffrent de dyspraxie, dysphasie, dyslexie, dysorthographie, etc. Pourquoi ici, on n'a pas d'élèves comme ça ? Il y a forcément des élèves qui ont d'autres troubles, des apprentissages, c'est obligé, quoi*."

L'expression orale, même lacunaire semble plus maîtrisée :

" J*e ne sais pas. Oui, moi, je les comprends, mais ce n'est jamais des phrases très complexes, ce n'est jamais une conversation très suivie. Ça va rester des phrases, des mots. Évidemment, on se comprend, mais après, ce n'est pas des phrases complexes. C'est des mots isolés, parfois* "

explique Juliette, contrairement à la compréhension de texte : " *En fait, ils doivent comprendre entre 5 et 10 % de ce qu'on fait*" se résigne Mégane. Le profil d'apprentissage et les niveaux de compétences en français atteints au cours de la scolarisation complètent ce constat d'une forte hétérogénéité (*Ibid*.) dans un niveau de maîtrise généralement faible (chapitre 8). Comment accompagner ces élèves ? Nous revenons dans cette partie sur la posture bienveillante largement adoptée par les enseignantes ainsi que le recours à la multimodalité.

2.2.1. Une trop grande bienveillance ?

Quels gestes les enseignantes mettent-elles en place ? Quelles postures adoptent-elles pour faire classe ? En nous appuyant sur les gestes reconnus par Bucheton (2011) nous avons pu majoritairement observer le recours aux gestes d'étayage. Comme nous l'avons signalé (chapitre 9, 1.1., 9.1.2.) les langues locales sont peu usitées dans ces gestes, mais relèvent plus de la mise en place de gestes d'atmosphère, c'est-à-dire de gestes visant à maintenir un climat favorable à la mise en activité et à la reconnaissance de l'individualité plurilingue de l'élève. Notre échange avec Juliette en témoigne :

CR : Est-ce que ça te gêne qu'il parle shimaorais entre-eux ?

Ens. : Non pas tant que ça. Après c'est sûr si je comprenais ça serait mieux mais

CR: Oui tu l'interdis pas en classe ou

Ens. : Non

L'enseignante les autorise, même si elle ne les maîtrise pas, comme signe de bienveillance et de reconnaissance à l'égard des élèves. Si elles utilisent peu les langues locales dans leurs

gestes, les enseignantes multiplient les gestes d'étayage, c'est-à-dire relevant de la préoccupation didactique à construire et transmettre des savoirs scolaires (*Ibid.)*. Mégane et Mounissa l'explicitent lors de l'entretien d'auto-confrontation :

" *Je me sens toujours obligée de réexpliquer*." (Mounissa)

" (...) *Même si je ne différencie pas, je vais forcément différencier parce que je vais aider ceux qui sont en difficulté*" (Mégane)

Ces gestes d'étayage se multiplient quitte à être dans un sur-étayage, comme l'exprime Zoé :

"*Bah nécessaire mais je trouve que je vais trop loin dans la décomposition et dans la reformulation et dans l'exemplification vraiment c'est un peu élastique, c'est jamais fini je pense qu'il faudrait que je m'arrête plus tôt ou alors que j'ai des supports peut-être plus efficaces*"

Ce sur-étayage conduit les enseignantes à adopter une posture bienveillante en misant un accompagnant presque systématique voire maternel :

"*Déjà, là, je suis beaucoup plus maternelle, on va dire. Je les guide beaucoup plus. Il n'y a pas d'autonomie, donc… Enfin, j'ai déjà de la manière dont je leur parle. Je leur parle beaucoup plus comme à des bébés qu'aux autres, alors que finalement, ils ont le même âge* " (Mégane)

" *Le côté affectif tu vois, avec eux la bienveillance à fond, mais d'un côté il faut que l'année prochaine avec le cours il faut que je sois beaucoup plus sévère*." (Juliette)

"*Peut-être que j'ai les materne en trop Je sais pas*" (Mounissa)

Cette posture bienveillante, poussée à l'extrême entraîne les enseignantes à baisser leurs attentes tant au niveau du comportement :

E*ns. : Je les accompagne trop j'ai l'impression Il y a trop de...*

CR : Tu les prends un peu par la main

Ens. : Voilà c'est ça

CR : Plus carré ?

Ens. : Ouais ouais parce que I. Il dort en classe, il se lève, là c'est n'importe quoi (Juliette)

que des savoirs scolaires :

"(...) et je suis moins exigeante là-dessus. Moi, ce que je demande après, c'est juste les documents qui sont dans leur cahier, s'ils les ont, s'ils les ont comme il faut, et s'il y a une partie de l'exercice qui a été fait. Je ne demande pas plus que ça. Je ne fais pas attention à l'écriture. (...) Alors que je sais pas Il faut que je baisse un peu mes attentes Peut-être par rapport à ce que je demande aux élèves" (Mounissa)

"Oui je donne des devoirs. L'année dernière, je n'en donnais pas. J'arrivais à Mayotte, les pauvres, ils vivaient dans des conditions, je ne leur donne pas de devoirs. Et maintenant, je n'en donne pas systématiquement, jamais du jour pour le lendemain, mais je leur donne toujours des devoirs, un petit exercice, apprendre une leçon. Et s'il y en a qui ne le font pas, ce n'est pas grave, je ne vais pas les punir Leur mettre des heures de colle (...)." (Juliette)

Nous pouvons voir dans ces exemples un certain refoulement didactique (Millon-Fauré, 2022). Les attentes scolaires sont revues à la baisse et les gestes d'étayage se caractérisent souvent par une fuite de l'enseignante qui ne propose pas de remédiation :

CR : *Du coup tu essaies d'aller en chercher une autre. Du coup tu te sens comment toi à ce moment là ? Tu te dis ok trop compliqué*

E ns : Je laisse tomber (Mégane)

Ou qui s'interdit d'utiliser un lexique spécifique jugé trop difficile pour les élèves :

CR : Là, t'attends Cédille? T'attends qu'ils disent c cédille ? Je sais pas en fonction de ce que vous avez vu.

Ens. Non, on ne l'a pas vu. C Cédille, je ne crois pas.

CR : Non, mais je ne sais pas.

Ens. Non, mais je me dis peut-être qu'ils vont me dire avec un petit truc dessous.

CR ; Oui, oui, non.

Ens. Je n'attends pas le mot Cédille (Juliette)

Alors que dans la suite de la vidéo, nous entendons un élève nommer correctement cette lettre. Si les enseignantes gardent une exigence vis-à-vis d'elles-mêmes pour respecter le programme et les attentes institutionnels :

CR : Et là pourquoi vous la répétez ensemble justement ?

Ens.: C'est la morale, il faut qu'il...

CR : Tu gardes quand même ton objectif de français.

Ens. : Ouais, de reprendre un peu la morale (Mégane)

elles ajustent leurs attentes en fonction des élèves. La baisse des exigences traduit ici une forme de différenciation pédagogique. Nous avons constaté cette adaptation chez les enseignantes ayant des classes ordinaires ou des classes à dispositif. Toutefois, en UPE2A, la dynamique est inversée :

"*Mes attentes ont augmenté parce que je trouve qu'ils ont les moyens de répondre à ces attentes là et que je trouve que c'est aussi rendre service pour l'entrée dans l'écrit*." (Zoé)

Dans le jeu des attendus scolaires, les enseignantes jonglent entre différentes pistes didactiques qui illustrent parfois la difficulté de prendre en compte la réelle zone proximale de développement des élèves (Vygotski, 1997/2003)[259]. Où placer la barre des attendus ? Trop haute ou trop basse, les enseignantes témoignent de la difficulté à correctement la positionner. Comment accompagner, aider, les élèves à atteindre les savoirs scolaires ? Avec quels gestes ?

La didactique du français induit des gestes et postures professionnels différents selon son statut. Comment savoir si ces gestes traduisent une adaptation linguistique ou une prise en charge de la difficulté des élèves ?

Zougs (2017) dresse une liste des gestes professionnels d'adaptation linguistique. Afin de favoriser la compréhension, elle retient, parmi les gestes que nous avons aussi observés dans les vidéos analysées :

- la traduction
- la répétition
- l'appui sur un support visuel
- l'utilisation de la gestuelle
- la reformulation
- l'adaptation de la prononciation
- l'explicitation
- l'exemplification

Certains de ces gestes sont faits avec une intention de prendre en compte la différence linguistique des élèves, notamment lorsque ces derniers font partie d'un dispositif d'alphabétisation ou UPE2A

[259] Cette dernière peut se définir comme la zone où l'élève, avec l'aide de l'enseignant, peut réaliser la tâche demandée.

" *En fait, la gestuelle, elle accompagne, un peu comme dans la langue des signes. Et en anglais, je m'en sers aussi. Pour quelques petits trucs, tu vois. Ça s'appelle la grammaire comportementale. Par exemple, le S, voilà, ils savent que c'est la marque de la troisième personne. alors tout, il y a un mouvement, donc tu vas faire tout. Enfin, tu vois, il y a des petits trucs comme ça qui peuvent créer des réflexes* " (Juliette)

"*Ouais sur vraiment répète c'est pas juste redis tout recommence à zéro va jusqu'au bout de la phrase et ça en contexte de FLE, FLS c'est quand même hyper fondamental pour moi. Sinon ils ont trop l'habitude de s'exprimer uniquement avec des mots isolés qu'ils connaissent et on en oublie la syntaxe et l'ordre des mots ça vraiment plus ça avance dans le temps et plus je fais répéter systématiquement*." (Zoé)

"*Là contexte plurilingue gestuelle à fond. Ça j'ai commencé en fle et j'ai vraiment approfondi et systématisé.* " (Zoé)

La gestuelle ici mentionnée par Zoé peut s'analyser comme le recours à une multimodalité caractérisée par des gestes coverbaux dont le but est de donner à voir la parole (Azaoui, Blanc, 2022). Si certains gestes, comme l'adaptation de la prononciation, de la lecture se retrouve chez les enseignantes :

"Pas parler comme des bébés, mais je vais parler beaucoup plus lentement, je vais répéter beaucoup plus, je vais beaucoup plus répéter, demander 15 fois si les choses ont été comprises ou bien faites (...) Oui, j'essaye. Même là la manière dont je lis je lis beaucoup plus doucement beaucoup plus. je veux qu'ils entendent " (Mégane)

"C'est un peu plus lent rythme un peu plus large pour leur laisser le temps, mais aussi pour ceux qui vont moins vite Je ne sais pas pourquoi mais j'ai l'impression déjà de leur donner du travail en plus avec le surlingueur Il ne faut pas que j'aille trop vite non plus Il leur laisse ce temps-là, ce qu'ils ont posé, et qu'ils puissent s'en saisir" (Mounissa)

"Et le débit de parole aussi. J'essaye à chaque fois d'être dans des formulations pas trop complexes. Et ça c'est vraiment aussi avec l'expérience. (...) Mais ça c'est vraiment la formation fle où plein de fois j'ai éliminé les subjonctifs et il faudrait que vous fassiez (...)" (Zoé)

L'intention donnée à ces gestes n'est pas la même. Zoé prend en compte l'aspect plurilingue des élèves, en classe où le plurilinguisme est reconnu, le processus d'étayage est "*également porté par la multimodalité du geste professionne*l" (Azaoui, Blanc, *op. cit.* : 4) alors que Mégane et Mounissa adaptent leur langage en prenant en compte les difficultés scolaires des élèves. Nous avons signalé précédemment (chapitre 9.1) que les enseignantes avaient d'ailleurs tendance à ôter le lexique disciplinaire. Certains gestes sont donc faits avec l'intention de prendre en compte la difficulté scolaire de l'élève :

"*Pas du tout Tu vois gageons je m'arrête avec les 613 Là j'explique ça me parait trop compliqué En fait ils ont pas le lexique et élémentaire Donc je trouve qu'il n'y a pas trop d'intérêt*" (Mégane)

"*Bon après, je marque souvent les objectifs, je leur fais marquer les objectifs. On en parle, je ne marque pas juste comme ça, sans qu'ils sachent. On en parle, à votre avis, qu'est-ce que c'est, comprendre, étudier, comprendre quoi, étudier quoi. Donc on en parle ensemble, en même temps qu'ils notent. Et surtout pour les sixièmes…*" (Mounissa)

Si certains gestes sont les mêmes, l'intention d'utilisation et la conscientisation du geste n'est pas la même. Aux gestes que nous avons cités s'en ajoute un qui vient valider notre troisième hypothèse : les enseignants prendraient davantage en compte les difficultés scolaires des élèves que leur plurilinguisme lors des gestes d'étayage et de remédiation. C'est celui de la simplification. La baisse des exigences s'illustre souvent par un "toilettage du support" (Millon-Fauré et Mendonça Dias, 2023) plus mime, comme l'illustrent les propos de Mounissa :

"*Elles sont en difficulté de lecture Je veux pas leur imposer devant leurs yeux un texte d'aussi long Parce que finalement ils vont se dire, mais ils abandonnent en fait Ils abandonnent, ils vont même pas prendre la langue C'est un peu démotivant quand on comprend pas et qu'on te donne quelque chose dedans comme ça Au moins au niveau de la longueur, c'est un peu moins (...)* "

"*J'ai changé des mots, j'ai simplifié*" (Juliette)

Notre hypothèse se vérifie donc. Les gestes professionnels d'adaptation linguistique se retrouvent majoritairement en classe d'UPE2A où le français est reconnu comme langue étrangère pour les élèves. Ils sont parfois observés en dispositif d'alphabétisation où les élèves sont pris en charge par rapport à leur compétences scolaires, notamment en maîtrise de la langue française. Ces mêmes gestes sont présents dans les classes ordinaires, mais l'intention des enseignantes et davantage de guider les élèves et de prendre en considération leurs difficultés scolaires plus que leur profil plurilingue. Ces gestes d'étayage sont omniprésents et poussent parfois les enseignantes à faire à la place de l'élève sous couvert de bienveillance. Nous allons voir que le recours aux outils numériques, à la plurisémioticité participent à la mise en place de cette posture d'accompagnement.

2.2.2. La plurisémioticité : une ressource pour la différenciation pédagogique[260]

Le terme de plurisémioticité se "*réfère à la prise en compte des supports écrits, iconiques, audio, vidéo et numériques* (...)" (Azaoui et Blanc, 2022 : 2). Nous nous concentrons ici sur les

[260] Cette partie propose d'aborder ce qui a été présenté au chapitre 9 parties 1.1 et 1.2 mais du point de vue des enseignantes elles-mêmes.

supports autres que gestuels et langagiers utilisés lors de l'échange didactique afin de mettre en place une différenciation pédagogique. Cette dernière peut se définir comme la différence de moyens d'enseignement et la diversification des méthodes pour parvenir à apporter des réponses pédagogiques adéquates en fonction de l'hétérogénéité des niveaux linguistiques et scolaires (Mendonça Dias et Millon-Fauré, *op. cit.*) d'une classe.

Les enseignantes que nous avons observées ont largement recours à "*la visualisation qu'autorise le support matériel* » afin d'appréhender une notion disciplinaire (Azaoui et Blanc, *op. cit.*). Le recours à la visualisation est adopté dans une dynamique de différenciation pédagogique. Il est souvent utilisé par les enseignantes soit pour créer un apprentissage ludique :

Ens. : Et du coup, le fait d'associer, bon, ben ça leur... En fait, ce qui est génial aussi, c'est le Quiz let Live.

CR : Oui.

Ens. : Ouais, ça, c'est bien. Mais bon, voilà, c'est ludique. Là, quand ils font tout seul, comme ça, de lire et de retourner (…) (Juliette)

soit comme aide à la compréhension :

« Non, parce que je ne suis pas encore au mieux dans mes supports donc c'est vrai que là j'imprime le poème mais ça aurait été pas mal qu'il y ait le petit pictogramme entoure avec entoure le son parce que du coup quand ils se relisent ils ne savent pas ce qu'ils ont fait quoi » (Mégane)

Comme l'exprime Mégane, le recours à l'image et notamment aux pictogrammes permet de contourner les difficultés de lecture de l'élève en lui donnant à voir ce qu'il faut faire. L'élève peut comprendre la consigne et entrer dans l'activité. L'image est utilisée par les enseignantes comme une aide à la compréhension pour les élèves en difficulté :

CR : Donc là tu distribues les images. Ce que tu fais avec les autres sixièmes ou pas du tout ?

Ens. : Non

CR : Ça pourquoi tu penses aux images ?

Ens. : C'est beaucoup plus parlant que de l'écrit

C'est un moyen de les faire entrer dans une activité orale ou écrite :

« Ok. Au départ, je trouve que c'est pertinent parce que le support est pertinent parce que c'est visuel, cette image iconographique, donc c'est visuel, ça peut donner justement le réflexe d'entrée. Si j'étais partie sur peut-être juste des questions ou une phrase, un texte, peut-être ça leur parlera moins tandis que visuellement parlant, ça incite déjà à ce qu'ils aient...Peut-être qu'ils ont déjà une image, qu'ils aient déjà un avis sur ce qui va être abordé, sur ce qui va être abordé. » (Mounissa)

La visualisation est un geste de pilotage qui contourne les difficultés littéraciques des élèves tout en leur permettant de réaliser l'activité. C'est une manière de les impliquer et de les rassurer dans les apprentissages en leur proposant des activités à leur niveau ;

« *Bah ouais. Ils y arrivent surtout. En fait Découper des étiquettes et les coller Même s'ils font faux. Ils ont quand même fait quelque chose. Plutôt que s'ils sont devant une feuille Avec des questions et ils doivent répondre aux questions Ils n'arrivent pas, ils sont bloqués Alors que là ils doivent couper, coller Même si c'est faux, ils ont coupé, ils ont collé Ils l'ont fait quoi* » (Mégane)

À côté de la visualisation, l'adaptation de supports est une pratique courante pour gérer l'hétérogénéité. Au sein d'une même classe, nous avons seulement observé des adaptations de la tâche demandée et non pas du type de tâche, ce que les enseignantes explicitent :

"Je fais les mêmes séquences avec eux, que avec les autres 6e" (Mégane)

Cette adaptation passe par des supports moins longs ou jugés moins difficiles :

« *J'ai proposé des extraits différents* » (Mounissa)

« *Complètement. Je te dis, il faudrait différencier encore un niveau dans la classe. Il faudrait qu'il y en est certains Qui aient un support encore plus simpl*e. » (Mégane)

Leur volonté est bien d'inclure tous les élèves dans l'apprentissage. Nous avons vu (chapitre 9, 1.1.) que Mégane utilisait un sous-main collé sur toutes les tables de la classe. Cette adaptation répond à une préoccupation bienveillante de les accompagner. Là encore, nous pouvons nous interroger sur un sur-étayage parfois contre-productif pour l'élève. Lors de l'entretien d'auto-confrontation, nous entendons Mégane faire une dictée de mots outils en -a. La caméra s'avance sur la copie d'un élève qui recopie les mots outils dans l'ordre du sous-main et non dans celui dicté par l'enseignante. On peut alors questionner la tâche réellement réalisée par l'élève. L'enseignante, elle, s'exprime en faveur d'une dynamique de bienveillance et de valorisation de la production :

« *Bah s'il arrive à lire et à recopier les mots c'est déjà bien* » (Mégane)

Nous pouvons nous demander si nous ne sommes pas là devant un exemple de trop grande bienveillance ou une difficulté à bien organiser la plurisémioticité. Cette dernière est parfois difficile à mettre en place. Les enseignantes font face à des contraintes numériques :

« *Au début, oui. Et puis là, maintenant, déjà, lundi dernier, ça ne marchait pas. Il n'y avait pas d'internet* » (Juliette)

Ou à un temps et une organisation du temps didactique restreints qui ne leur permettent pas de s'approprier pleinement les activités proposées et de les mener à bien :

« *J'ai un peu du mal parce que je n'arrive pas bien à comprendre comment je vais faire pour corriger. S'ils n'ont pas tous le même... Pour les évals, c'est moins compliqué parce que du coup, je corrige sur le support d'aide. Je corrige tout avec le support d'aide. Puisqu'ils ont des éléments en plus (…)* » (Mégane)

Elles expriment une difficulté ou une absence de savoir-faire qui les interroge, surtout pour celles qui ont un effectif important :

« *(…) et je n'y arrive plus par rapport à la différenciation, je n'y arrive pas. je n'y arrive pas (…) Là j'ai vraiment pas vu l'intérêt J'ai proposé des extraits différents* » (Mounissa)

Enfin, à côté de la plurisémioticité, les enseignantes ont recours à l'interdisciplinarité, notamment à travers la mise en place de projets. Cela peut permettre de catalyser les compétences, de motiver les élèves et de mettre du lien entre différentes disciplines :

"Et vu que c'est en lien avec l'EPS, ils ont eu un cycle de CO où tous les... À chaque fois, ils devaient chercher des lettres. Chaque balise, il y avait une lettre, ils devaient rapporter un mot à C. Et ils devaient revenir en français et me donner le mot. Et après, avec chaque mot code, on lisait la suite de l'histoire. Et là, c'est au tout début, ils devaient me donner le nom du personnage" (Mégane)

L'interdisciplinarité peut aussi être pensée comme un temps pour "*dompter le temps didactique*" (Millon-Fauré et Mendonça Dias, *op. cit.*) en permettant un ralentissement. Elle peut permettre aux élèves de proposer plusieurs rencontres avec les objets didactiques comme l'explique Juliette :

"*Voilà. Par exemple, là, je suis en train de... La prof de musique, elle travaille sur une super chanson, C'est de l'eau, où il y a beaucoup de vocabulaire. Donc, je leur fais une liste au Quiz let justement avec*

tout le vocabulaire de la chanson parce qu'ils ont du mal à chanter la chanson parce qu'ils ont du mal à lire les paroles."

Ainsi, les enseignantes essaient, en plus de leur langage et de leur gestuelle, de penser à des méthodes, à des chemins détournés et originaux pour permettre la mise au travail des élèves et l'acquisition des savoirs scolaires avec l'intention les inclure dans l'école quitte à revoir leurs attentes disciplinaires :

"*Et finalement, la lecture linéaire et intégrale et analytique de la fable, on s'en fout pour des classes comme ça. Mais enfin, on peut pas dire, bah on va faire que du CP, Taoki et compagnie, et pas leur faire ce truc-là en fait*." (Mégane)

3. Synthèse

Ce chapitre avait pour objectif de vérifier deux de nos hypothèses. L'hypothèse 2 : les caractéristiques linguistiques seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et des adaptations des pratiques enseignantes et l'hypothèse 3 : les enseignants prendraient davantage en compte les difficultés scolaires des élèves que leur plurilinguisme lors des gestes d'étayage et de remédiation.

En ce qui concerne l'hypothèse 2, nous avons vu au chapitre précédent que :

- les marques transcodiques apparaissent peu dans les productions et erreurs des élèves
- les erreurs des élèves peuvent s'expliquer par les difficultés intralinguales de la langue française
- les élèves fréquentent peu les langues locales à l'écrit, ce qui peut expliquer des résultats de fluence meilleurs en français

Les analyses menées dans ce chapitre nous permettent d'ajouter que :

- les enseignantes témoignent d'une maîtrise insuffisante des langues locales par les élèves pour s'en servir comme support didactique.
- d'un manque de formation et de sensibilisation à ces langues pour pouvoir les utiliser dans les apprentissages.
- de la difficulté à établir à trouver des points de rencontre entre les cultures orales locales et la culture écrite française.
- d'une intégration linguistique effective des langues locales.

Quant à l'hypothèse 3, nous pouvons conclure que :

- nous retrouvons les mêmes gestes dans une classe reconnue plurilingue (UPE2A) et des classes dites ordinaires où une didactique du FLM domine
- si les gestes professionnels sont les mêmes, les intentions diffèrent. Certaines enseignantes font ces gestes en prenant en compte le plurilinguisme des élèves alors que d'autres sont dans une démarche de gérer la difficulté scolaire
- le plurilinguisme est majoritairement absent des gestes d'étayage et de remédiation
- le recours à la culture ou à l'environnement proche de l'élève est plus souvent utilisé dans la remédiation
- la multimodalité et la plurisémioticité sont largement utilisées par les enseignantes pour aider les élèves à entrer dans les apprentissages, à proposer des méthodes ludiques d'apprentissage, ou pour aider à contourner les difficultés des élèves.
- les enseignantes sont dans le sur-étayage conduisant parfois à un refoulement didactique

Conclusion à la troisième partie

Pour conclure, cette partie nous permet d'apporter des réponses à nos trois hypothèses de départ. Pour la première hypothèse[261]nous pouvons répondre que les élèves expriment une identité plurilingue spatialement marquée, mais sans heurt. Leur identité plurilingue est changeante, selon les lieux et les interlocuteurs. Cette absence de passage des langues d'un endroit à l'autre peut potentiellement être un frein à une utilisation des langues locales dans l'enseignement. L'analyse des questionnaires à destination des enseignants, en poste comme stagiaire, fait ressortir des attitudes et des représentations positives envers les langues locales, y compris quant à leur utilisation à des fins didactiques. Le frein semble donc davantage résider dans l'application ou la formation des enseignants déjà en poste à une didactique du plurilinguisme. Pour notre deuxième hypothèse[262]recherche, nous pouvons conclure que la totalité des élèves suivis a des besoins identifiés en lecture par rapport aux attendus nationaux[263], une part importante se trouve en situation d'illettrisme. Les difficultés intralinguales du français sont accentuées par des difficultés liées au passage à la L2. À l'écrit, les langues des élèves apparaissent peu. Si des marques transcodiques sont visibles, elles traduisent davantage une insécurité scripturale et une difficulté de lecture.

[261] Les langues locales ne disposent pas d'un prestige social et universitaire suffisant pour être utilisées à des fins de valorisation didactique.
[262] Les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et des adaptations des pratiques enseignantes.
[263] https://eduscol.education.fr/document/31165/download

Enfin, nos résultats viennent valider notre troisième hypothèse[264],car les enseignantes observées multiplient les gestes d'étayage en surinvestissant une posture bienveillante. Ces pratiques amènent parfois à un refoulement didactique où les enseignantes s'interdisent l'utilisation d'un lexique jugé trop savant ou mobilisent différents outils afin de contourner la difficulté allant parfois à contourner l'objectif visé par l'activité. Cette baisse des attentes s'observe davantage chez les enseignantes de classe ordinaire et celles des dispositifs PLPS que chez celle d'UPE2A. De plus, leurs dires et leurs gestes professionnels traduisent une volonté de prendre en compte la difficulté scolaire plus que le plurilinguisme des élèves.

[264] Les enseignants prendraient davantage en compte les difficultés scolaires des élèves que leur plurilinguisme lors des gestes d'étayage et de remédiation.

Conclusion générale

Vers un enseignement du français contextualisé et exigeant.

Rappel du projet de recherche et de la démarche

À travers les représentations des langues et les compétences littéraciques des élèves, nous cherchions à déterminer quels étaient les gestes professionnels et les postures enseignantes en contexte plurilingue lors d'activités de lecture et d'écriture. Notre réflexion visait à interroger l'influence du plurilinguisme des élèves sur les pratiques enseignantes.

Pour cela, nous avons adopté une démarche ethnographique en enquêtant dans les différents systèmes éducatifs auxquels sont confrontés les élèves de Mayotte. Nous avons pu retourner sur les bancs de trois collèges (auprès de 6 enseignantes) et découvrir ceux des écoles coraniques (auprès de 2 enseignantes). Ces différents milieux professionnels regorgent de gestes de métiers, de savoirs faire, de savoirs savants et sont aussi des lieux de rencontre et de contacts entre les langues. Le champ de la clinique de l'activité nous a permis d'ouvrir un "espace-temps" (Clot et Faïta, 2000), propice au dialogue avec les enseignants afin d'expliciter leur activité à des fins de formation et d'apprentissage (Bonnemain, 2019) communs, ce que nous avons pu faire avec 4 des enseignantes suivies.

Le français est une langue polymorphe, aux multiples aspects et aux intonations et colorations locales. Cette diversité de la langue française résonne d'autant plus sur l'île aux parfums, où d'abord appelé *shifaranza*, il devient au contact des langues *shimaozungu* (Maturafi, 2019). L'école reconnaît ce statut particulier, cette xénité linguistique seulement pour des élèves venus d'ailleurs. Les autres, plurilingues, avec souvent le français comme langue seconde, tendent à être oubliés (Gouaïch, 2018). C'est pourquoi nous avons voulu comparer les différents enseignements du français dans des disciplines aux didactiques et attendus divers : français classe ordinaire (2 classes), en UPE2A (1 classe) et en dispositif d'alphabétisation (2 classes).

Enfin, comment travailler, analyser et échanger autour des élèves sans les interroger ? Il nous paraissait essentiel d'entendre leur discours sur les langues présentes, c'est pourquoi nous avons suivi 102 élèves dans 3 établissements aux aires linguistiques différentes.
Le champ de la psychologie sociale nous a dotée d'un outil : le portrait des langues. L'usage de cette technique a permis aux élèves de s'exprimer sur leur plurilinguisme (Moro, 2012). Le facteur langagier est indispensable dans l'adaptation des pratiques enseignantes tout comme

l'hétérogénéité (Goigoux, 2016). Aussi, il nous fallait décrire les compétences littéraciques des élèves que nous avons pu suivre. C'est pourquoi un exercice de fluence plurilingue, analysé dans toute sa complexité (Goigoux, 2022), ainsi que la production de différents types d'écrits (Garcia-Debanc, 2006), nous ont permis de statuer sur un niveau de compétence littéracique des élèves à travers la création d'un critère de lisibilité de la phrase (Mendonça Dias, 2012). Cette démarche avait pour objectif de mettre en place une dynamique de recherche réciproque entre élèves et enseignants. Nous voulions questionner les acteurs principaux de la relation didactique afin de comprendre comment ils peuvent influer l'un sur l'autre.

Réponses aux hypothèses

Notre projet de recherche portait sur les influences réciproques entre élèves et enseignants dans un milieu social et scolaire plurilingue. Pour cela, nous avions trois hypothèses de départ auxquelles nous pouvons désormais apporter les réponses suivantes.

À la première hypothèse : les élèves et les enseignants auraient des représentations négatives sur les langues locales ce qui freinerait leur utilisation à des fins didactiques, nous avons vu au chapitre 7 que les élèves ont des représentations intimistes et identitaires des langues locales. Langues de la maison, des habitudes culinaires ou des activités familiales et amicales, elles peinent à entrer dans l'espace scolaire, laïque comme religieux. L'école est, quant à elle, le lieu dominance langagière française (Vigner, 2001) : stylos, professeurs, déplacements tous les dires des élèves nous mènent vers elle. L'explicitation des portraits des langues fait ressortir une identité plurilingue spatialement marquée (les langues sont très fréquemment associées à des lieux comme l'école ou la famille) mais qui ne semble pas être subie par les élèves. Aucun d'eux ne témoigne explicitement de représentations négatives du français, mais la moitié d'entre eux (49 % des élèves interrogés) a le français comme contact (chapitre 7 1.3.2). Nous pouvons définir leur identité plurilingue comme étant mouvante, changeante, selon les lieux et les interlocuteurs. Cette absence de lien, de passage des langues d'un endroit à l'autre (chapitre 7 1.3.1) peut potentiellement être un frein à une utilisation des langues locales dans l'enseignement. C'est la permission, l'interdiction ou les utilisations de l'enseignant qui vont permettre leur intégration. Les analyses de la deuxième partie du chapitre 7 montrent que les enseignants en postes sont plutôt favorables à leur intégration scolaire : 70 % pensent qu'il est du rôle de l'école de les utiliser. Ils expriment une attitude positive envers une didactique du plurilinguisme (Candelier, 2008), tout en faisant part de leurs doutes et interrogations. Cette dernière s'ouvre et œuvre en faveur de leur inclusion (Dureysseix, 2022). Les enseignants-stagiaires interrogés se disent en grande majorité (64 % des enquêtés) satisfaits de la formation universitaire en termes de préparation à la réalité langagière de leurs classes. Ainsi, les

enseignants, en poste comme stagiaires, expriment des attitudes et des représentations positives des langues locales, y compris quant à leur utilisation à des fins didactiques. Le frein semble davantage résider dans l'application ou la formation des enseignants déjà en poste à une didactique du plurilinguisme que dans les représentations des langues locales (chapitre 7 2.1.1). De plus, nous pouvons penser que la mise en place de cette didactique n'est pas une priorité pour certains enseignants qui découvrent le métier et ont d'autres préoccupations, comme par exemple se former à l'enseignement de leur discipline.

Le chapitre 8 apporte un début de réponse à la deuxième hypothèse de notre recherche : les caractéristiques linguistiques des langues locales seraient une piste d'explication des difficultés littéraciques des élèves et des adaptations des pratiques enseignantes. Ce chapitre se concentre principalement sur la première partie de l'hypothèse qui interroge les langues locales et les difficultés littéraciques des élèves. À travers une analyse de productions écrites et d'un exercice de fluence plurilingue, ce chapitre dresse le portrait littéracique des élèves suivis. Il permet de conclure que la totalité des élèves suivis ont des besoins identifiés en lecture par rapport aux attendus nationaux[265]. Parmi eux, une part importante se trouve en situation d'illettrisme (stade alphabétique au collège) adoptant des stratégies de contournement pour masquer leurs difficultés. Certaines de ces stratégies sont contextualisées avec le recours à la psalmodie ou au chant par exemple (chapitre 8 1.3). De plus, les élèves obtiennent quantitativement, de meilleurs scores à la lecture en français qu'en langues locales. Nous avons pu déduire que les difficultés intralinguales du français sont accentuées par des difficultés liées au passage à la L2 que l'élève soit en situation d'allophonie ou d'alloglottie (Mendonça Dias, 2022, Gouaïch, 2018). À l'écrit, les langues des élèves transparaissent faiblement. On retrouve des marques transcodiques d'ordre lexical et/ou grammatical accentuant la difficulté de lecture et de compréhension. Les écrits restent aussi difficilement accessibles à cause d'un recours massif aux stratégies phonographiques. L'écrit est une pratique qui traduit l'insécurité linguistique des élèves, car peu d'entre eux ont fait cet exercice lors de notre test. Pour les accompagner dans ce domaine, les enseignantes observées proposent régulièrement des exercices relevant de la copie ou avec de la plurisémioticité, mais les langues locales se dessinent comme les grandes absentes des adaptations didactiques. Les spécificités culturelles sont, elles, plus régulièrement prises en compte.

Enfin, nous apportons des réponses quant à l'adaptation des pratiques enseignantes au chapitre 9. Dans celui-ci, nous avons pour objectif de répondre à notre troisième hypothèse : les

[265] https://eduscol.education.fr/document/31165/download

enseignants prendraient davantage en compte les difficultés scolaires des élèves que leur plurilinguisme lors des gestes d'étayage et de remédiation. Les chapitres 1 et 2, ainsi que le chapitre 7.1 nous ont permis de démontrer le fort plurilinguisme présent sur l'île où la langue française se retrouve elle-même en situation d'extranéité. C'est sa primauté dans le cadre scolaire, notamment, qui met les élèves face à une situation d'allophonie que nous pourrions qualifier d'allophonie scolaire ou institutionnelle. À côté de ce constat plurilingue, le chapitre 8 et le chapitre 4.3, interrogent spécifiquement l'environnement littéracique et les compétences des élèves. Nous avons pu montrer que les pratiques littéraciques se confondaient dans les pratiques scolaires, républicaines ou coraniques, et que les élèves étaient en difficultés évidentes. Les difficultés littéraciées des élèves influent sur les pratiques de classe des enseignantes observées qui multiplient les gestes d'étayage voire de sur-étayage (Bucheton et Soulé, 2009) en surinvestissant une posture bienveillante, d'accompagnement (Bucheton, 2011) voire même maternelle. Ces pratiques amènent parfois à un refoulement didactique où les enseignantes s'interdisent l'utilisation d'un lexique jugé trop savant ou ont recours à la plurimiotiscité qui permet de contourner l'objectif visé par l'activité. Cette baisse des attentes s'observe et est exprimée par les enseignantes de classe ordinaire et celle de dispositifs PLPS. Leurs dires et leurs gestes professionnels traduisent une volonté de prendre en compte la difficulté scolaire plus que le plurilinguisme des élèves. Elles mettent en place des pratiques pour gérer l'hétérogénéité scolaire plus que celle langagière. Au contraire, en classe d'UPE2A, c'est l'aspect plurilingue de l'élève qui est davantage pris en compte dans les gestes professionnels. On peut alors se demander si la reconnaissance institutionnelle du statut plurilingue de l'élève favorise l'intention et la mise en place de gestes professionnels d'adaptation linguistique (Zougs, 2017). Toutefois, si nous observons des tentatives d'une didactique plurilingue et pluriculturelle, nous pouvons les qualifier de pratiques inclusives-exclusives valorisantes. En effet, si les enseignantes tentent d'inclure les langues et les cultures locales, elles le font régulièrement dans le seul objectif de valoriser l'identité plurilingue de l'élève et non pas comme un réel levier dans les apprentissages, car elles estiment ne pas assez les maîtriser et que les élèves eux-mêmes ne les maîtrisent pas suffisamment. Cela interroge sur une potentielle vision normalisée et normaliste de la langue par les enseignantes, mais aussi sur le métissage des langues locales parlées par les élèves. À l'hétérogénéité linguistique en langue française, s'ajoute celle en langue locale. Au défi que cela représente, les enseignantes avancent souvent à tâtons vers une intégration linguistique bancale des langues locales (Auger, 2020) et parfois en lâchant prise.

Sur nos trois hypothèses de départ, nous pouvons conclure que les langues locales bénéficient de représentations positives, mais restent associées à la sphère intime pour les élèves. Elles ont

aussi du mal à trouver une place dans les pratiques enseignantes. Quand nous les observons dans les pratiques littéraciées, elles traduisent chez les élèves une difficulté de maîtrise de la langue française en production écrite ou de fluidité de lecture. Dans les pratiques enseignantes, elles sont absentes des activités littéraciées. Les enseignantes expriment davantage une adaptation de leurs gestes professionnels face aux difficultés des élèves qu'à la prise en compte de leur identité plurilingue. Ces premiers résultats nous permettent d'apporter des éléments de réponse à la problématique de cette recherche.

Réponse à la problématique

Au début de cette recherche, nous nous étions posé la question suivante : en quoi les compétences littéraciques des élèves plurilingues, à Mayotte, influent-elles sur les pratiques des enseignants de français quant à la prise en compte de leur plurilinguisme lors des activités de lecture et d'écriture ?

Au cours de nos réflexions, nous avons pu mettre en avant que malgré un plurilinguisme et un pluriculturalisme socialement présent, comme cela est aussi le cas dans d'autres territoires ultramarins, l'école crée une situation de diglossie (Ferguson", 1959), renforcée par les pratiques enseignantes qui ont du mal à tendre vers une didactique des approches plurielles ou d'éveil aux langues (Candelier, 2007), même si la formation universitaire œuvre en ce sens (Dureysseix, 2022). À Mayotte, parler d'élèves plurilingues est une réalité nécessaire sur laquelle l'école a encore du mal à s'appuyer afin de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves qu'elle accueille. Les enseignants disent être favorables et prêts à leur intégration, mais dans les faits, c'est davantage l'aspect "élève en difficulté" qui influe sur leurs pratiques, notamment dans les classes où le plurilinguisme des élèves n'est pas institutionnellement reconnu. Ainsi, les difficultés des activités littéraciques sont contournées par les enseignantes ou proposées sans réelle valeur, importance et ou exigences didactiques (Millon-Fauré, 2022).

Limites et perspectives

Si dans notre recherche, nous avons essayé d'analyser et de comprendre la réciprocité des échanges et pratiques didactiques entre élèves plurilingues et enseignants des français à Mayotte, nous devons reconnaître un certain nombre de limites.

Le nombre d'élèves et d'enseignants enquêtés est un frein qui ne permet pas de refléter la complexe réalité linguistique et scolaire de l'île. Nous n'avons pu suivre qu'une enseignante kibushophone, les autres ayant le français comme langue maternelle. Étendre notre corpus à des enseignants locuteurs des langues locales aurait, peut-être, permis de dresser un autre portrait

des pratiques scolaires et gestes professionnels. De plus, notre corpus est majoritairement constitué d'élèves en difficulté. Si ce profil d'élève est une des réalités scolaires de Mayotte, il ne reflète pas l'étendue des capacités, des connaissances et des compétences des élèves de cette île. Comme dans tous les territoires, des élèves scolairement brillants sont présents sur les bancs des écoles. Peut-être leurs productions écrites, leurs fluences, leurs rapports aux langues auraient-ils apporté des éléments de réponses différents nous permettant d'enrichir et nuancer nos données. De plus, nous nous sommes principalement centrée sur les difficultés littéraciques des élèves, mais ces dernières soulèvent aussi les questions relatives aux troubles de l'apprentissage ou de l'attention. À Mayotte, très peu d'élèves sont testés et diagnostiqués, faute de professionnels. Ainsi, parmi les élèves que nous avons suivis, il est fortement possible que la difficulté à entrer dans l'écrit rejoigne d'autres troubles des apprentissages, ce que nous n'avons pas pu mettre en avant dans cette recherche. Le plurilinguisme n'est pas la cause des difficultés que peut rencontrer un élève, mais il peut s'y ajouter.

En ce qui concerne les élèves, une perspective possible à cette recherche serait d'interroger des élèves entrant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les années de primaire et notamment de CP sont des années déterminantes pour poser les bases de ces apprentissages. Questionner l'intégration des langues locales à ce stade constitue une perspective de notre recherche afin de proposer des ressources didactiques et pédagogiques permettant le développement des compétences plurilingues et littéraciées des élèves.

Pour une question de faisabilité dans la conduite de la recherche, il n'a pas été possible d'explorer tous les paramètres au vu de l'échantillon et de l'accès négocié au terrain. Cela étant, plusieurs pistes apparaissent pour affiner les résultats et la connaissance du milieu, comme questionner les partenaires, principalement, les familles. Nous pensons qu'un des freins de cette recherche a été de se focaliser majoritairement sur l'aspect scolaire de jeunes. Pour avoir une réflexion plus complexe et détaillée des difficultés littéraciques, il faudrait également davantage interroger l'impact des conditions de vie des élèves. Pour certains, les enjeux scolaires peuvent bien vite s'effacer au regard de problématiques plus tangibles (situation précaire des parents, menace d'expulsion) qui ne leur permettent pas d'avoir un cadre favorable aux apprentissages. Questionner aussi la place de l'école dans la culture et des activités écrites aurait permis de mieux cerner le rapport à l'écrit des élèves et aurait pu être une piste d'explication des potentielles difficultés littéraciques.

Si Mayotte est une île riche de ses langues et cultures, mais leurs interactions et apprentissages regorgent aussi d'obstacles et d'inattendus. Cela a constitué une limite majeure au suivi de notre

cohorte d'élèves et à notre régularité sur le terrain de recherche. C'est évidemment une limite pour la présentation de nos résultats qui ne comprennent pas toujours le même nombre d'élèves entre le début et la fin de la recherche, mais aussi pour leur exhaustivité et leur finesse. Par exemple, tous les élèves n'ont pas pu parler de leur portrait des langues et quand cela a été possible, ils n'ont pas pu le faire en détail. Ainsi, la réflexion sur l'apprentissage et d'inclusion des langues locales que nous avons voulu conduire s'est vite essoufflée auprès de certains élèves, mais aussi des enseignantes. Les différents obstacles au bon déroulement et à la tenue des cours ont plongé les enseignantes dans une course contre la montre pour répondre aux programmes et autres attendus institutionnels, leur disponibilité s'est trouvée amenuisée, on ne peut que les comprendre.

De plus, si notre connaissance du terrain, en tant qu'enseignante nous a facilité certains aspects de cette étude, il nous a été difficile de nous détacher de notre posture de praticienne. Si nous avons essayé de nous plonger avec rigueur dans les méthodes scientifiques retenues, notre regard et notre subjectivité doivent certainement transparaître. Par souci d'objectivité, nous avons écarté nos vidéos de classe de l'analyse de nos propres pratiques. Là encore, un corpus plus large et diversifié nous aurait permis de davantage investir la posture de chercheur afin de creuser et de nous approprier plus finement les concepts utilisés. Par exemple, examiner le contact entre les langues, les passerelles didactiques entre elles aurait nécessité une expertise plus poussée et maîtrisée. De plus, nous avons interrogé la formation enseignante, mais nous nous sommes concentrée que sur celle des enseignants titulaires. Or, comme nous l'avons souligné, une grande partie des enseignants de l'île sont des contractuels. Questionner leur formation du point de vue de la formation à la diversité langagière aurait, peut-être, permis de mieux comprendre les pratiques de classe. Enfin, plus que la formation au plurilinguisme, c'est peut-être même l'ensemble de la formation et du recrutement enseignant[266]qu'il conviendrait d'interroger pour mieux comprendre les pratiques enseignantes et trouver des ressources pour la formation.

Enfin, malgré ces différentes limites, notre réflexion constitue un signal d'alerte quant aux difficultés littéraciées des élèves de Mayotte et permet de penser des ressources à la formation enseignante. Nous avons essayé de montrer qu'une praxéologie exigeante et contextualisée par la mise en place d'approches plurielles peut être un levier de remédiation et d'étayage dans les gestes professionnels. Prendre en compte les difficultés des élèves est une nécessité, mais nous

[266] Nous rappelons ici qu'un concours à affectation locale a été mis en place. Cela interroge à la fois l'attractivité de l'île ainsi que les critères de recrutement.

ne pouvons faire fi de ce qui est déjà existant et une des conditions d'accès aux savoirs : leurs langues. De plus, réfléchir à des méthodes ou des manuels prenant en compte les traditions orales ou l'absence d'entrée dans la littéracie pour des élèves plurilingues s'avèrent indispensables. Ainsi, si dans les territoires ultramarins la situation sociale et scolaire plurilingue est davantage visible et didactiquement urgente, il ne faut pas minimiser son importance au niveau de la métropole. Quand les mouvements de population se conjuguent à tous les temps, prendre en compte la diversité des élèves afin de les accompagner au mieux dans leurs apprentissages des français (social et/ou scolaire) quel que soit leur profil scolaire devient une obligation scolaire et citoyenne. Notre réflexion soulève la question des enjeux relatifs à l'inclusion de cette diversité langagière et culturelle : sont-elles tout le temps souhaitables ? Pour quels enjeux ? Comment les concilier ? Comment faire de la diversité langagière et culturelle une richesse sans perdre de vue les objectifs scolaires et une certaine exigence ? Comment inclure la langue française dans le répertoire langagier des élèves pour favoriser leur réussite scolaire et éviter qu'ils s'endorment sur des leçons non comprises ?

"*Jura, me disais-je, Jura ? Jura … Et je répétais le mot, inlassablement, comme un enfant qui n'en finit pas de mâcher, et ne pas avaler, répéter et ne pas assimiler, jusqu'à la totale décomposition du goût et du sens, mâcher, répéter, Jura, Jura, jura, jura, jus, rat, jus, ra ju ra ju ra jurajurajura, jusqu'à ce que le mot devienne une masse sonore indéfinie, sans le plus petit reliquat de sens, un bruit pâteux d'ivrogne dans une cervelle spongieuse … C'est ainsi qu'on s'endort sur une leçon de géographie*." ou de français …. (Pennac, 2007 : 21)

Pistes didactiques

Dans ce contexte scolaire particulier, comment amener les élèves à renforcer leur maîtrise de la langue française et à développer leurs compétences littéraciées ? Au moment où nous écrivons ces lignes, les politiques éducatives s'orientent vers la constitution de groupe de niveaux homogènes[267]et la diffusion d'une méthode : *Néo je décode* (Goubier *et al*, 2022), à destination du primaire dont le secondaire s'empare aussi pour les dispositifs PLPS[268]. Mais nous pouvons questionner la pertinence didactique de ces méthodes et politiques calqués de la métropole. Notre recherche a davantage une valeur descriptive, cependant, nous pouvons formuler quelques propositions didactiques.

Du point de vue des politiques éducatives nationales, la reconnaissance des langues locales ainsi que leur utilisation à des fins didactiques nous paraît être une réelle avancée. Dans cette

[267] Mayotte applique la réforme « Choc des savoirs » prévue pour la rentrée 2024.
[268] Petits lecteurs / Petits scripteurs.

dynamique, le développement de dispositifs d'accueil en langues locales (ILM, Éveil aux langues, Plurilinguisme) dès les premières années de scolarisation peut être une ressource didactique. Toutefois, un suivi qui s'inscrit dans la durée, un accompagnement des enseignants et une évaluation régulière doivent permettre de pérenniser les dispositifs en les améliorant, au lieu de multiplier des offres éducatives qui périclitent et se renouvellent. De plus, mettre en place une option "langue locale" pour reconnaître scolairement le plurilinguisme des élèves dans le cadre de la validation des acquis du socle commun de connaissances et compétences, ce qui avait déjà donné lieu à des préconisations pour le volet didactique du rapport Evascol (Armagnague *et al*., 2018, Mendonça Dias, 2020). Cette mesure permettrait de dépasser la simple reconnaissance de l'identité plurilingue des élèves pour l'inscrire dans le cadre des apprentissages. Pour cela, la formation doit être largement sollicitée. La formation initiale et continue des enseignants doit prévoir davantage d'unités pédagogiques en lien avec cette réalité du métier. Il semblerait judicieux que tous les enseignants exerçant sur le territoire mahorais suivent une formation aux langues et cultures locales afin de pouvoir les prendre pour appui dans la mise en place d'une didactique intégrée des langues.

Au niveau académique, l'entrée dans la littératie doit être pensée de manière plus innovante et ambitieuse. Les partenariats avec les associations culturelles promouvant la lecture doivent être renforcés dès le cycle 1. De plus, cette entrée dans la littératie ne doit pas attendre une standardisation des langues locales pour pouvoir entrer dans les écoles. Les élèves les utilisent déjà à l'écrit, alors pourquoi ne pas débuter les apprentissages littéraciées en prenant appui sur les langues locales ? Cela permettrait aux élèves d'activer leurs représentations mentales et de construire plus facilement le sens de ce qu'ils lisent. Aussi, le développement de dispositifs, comme "comparons nos langues" (Auger, 2005) permettrait aux élèves d'aborder les aspects linguistiques et métalinguistiques dans leur langue. Construire une compétence linguistique littéraciée solide en L1 semble être indispensable pour pouvoir construire cette compétence en L2 (ici en français). Dans cette optique, une contextualisation des méthodes d'apprentissage, mais aussi des manuels scolaires peut être pensée. Permettre une ouverture sur le monde tout en s'adaptant au territoire sur lequel les savoirs sont dispensés permettrait une contextualisation des savoirs potentiellement bénéfique à l'élève pour qui les référents mobilisés feraient partie de son environnement. Enfin, il semble important de garder à l'esprit que pour une partie importante des élèves, l'immersion linguistique en français se déroule principalement à l'école. Dans ces conditions, avant de promouvoir un français de scolarisation, attribuer des heures à l'apprentissage d'un français de communication offrirait une passerelle profitable.

En ce qui concerne les établissements, inscrire la prise en charge et la réussite de tous les élèves à travers la mise en place de dispositifs d'accompagnement personnalisé nous semble nécessaire. Il convient pour cela de pouvoir proposer un accompagnement linguistique et/ou scolaire à chaque élève que cela soit pour combler un manque, des lacunes ou pour l'amener plus loin dans ses apprentissages. De plus, il nous semble que cet accompagnement ne peut se penser sans la mise en place d'une collaboration solide avec les parents. Pour cela, ces derniers doivent partager la culture et les enjeux de l'école, réciproquement l'équipe éducative peut mieux appréhender et se décentrer sur les représentations et les attentes vis-à-vis de l'école, pour éviter des incommunicabilités. Des dispositifs tels "ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants" doivent se généraliser et être encouragés. Enfin ouvrir des espaces de rencontres dans l'établissement ou au sein des classes (à travers des ouvrages ou des projets plurilingues, des affiches en langues locales) éviterait pour les élèves une rupture brutale entre l'école et la maison. La continuité qu'elle soit langagière ou scolaire, avec le développement de l'interdisciplinarité, permettrait, selon nous, aux élèves de construire des apprentissages plus solides et harmonieux. Mayotte est une île de tous les défis pour le système scolaire français. L'école doit se montrer ambitieuse et innovante pour accompagner des jeunes trop souvent en situation d'illettrisme[269], ou sans aucun diplôme qualifiant[270].

[269]D'après les évaluations réalisées dans le cadre de la journée "Défense et citoyen" de 2015, la moitié des jeunes de 17 à 18 ans sont en situation d'illettrisme (Roinsard, 2024).
[270] D'après les évaluations réalisées dans le cadre de la journée "Défense et citoyen" de 2015, 3 mahorais sur 4 âgés de 15 ans ou plus sont sortis du système scolaire sans aucun diplôme qualifiant (Roinsard, 2024).

Bibliographie

Ahmed-Chamanga, M., (2011). La langue comorienne. Unité et diversité. In *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (coord) Laroussi, F. et Liénard, F., PURH.

Akinci, M-A. (2016). *Le plurilinguisme à Mayotte : écrits scolaires et extrascolaires* [Diapositives]. Université de Rouen. https://projet-ppm.univ-rouen.fr/sites/projet-ppm.univ-rouen.fr/files/20160116_akinci_plurilinguisme_mayotte_rouen_2016.pdf

Akinci, M.-A., Laroussi, F. & Yagmur, K., (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. In : Laroussi F., et Liénard, F., *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte* ? PURH. p.37- 52.

Ali Saanda, N., (2019). *La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en métropole*. (Thèse de doctorat). Université Lumière Lyon 2.

Armagnague, M., Cossee, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., Tersigni, S., (2018), *Rapport de recherches EVASCOL Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Paris, Défenseur des droits & INSHEA.

Armella-Gautier, N., (2006). Recontextualiser l'apprentissage de la langue d'école. In : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°36, p.99-106.

Auger, N., (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans J.-L. Chiss (Éd.), *Immigration, École et didactique du français* (p. 187-230). Didier.

Auger, N., (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? *Éla* n°174, p.165-173

Auger, N., (2020), Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive. In : C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école,* Limoges, Lambert-Lucas, p. 171-183.

Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E., (2021), Défis et richesses des classes multilingues, Construire des ponts entre les cultures. Paris, ESF Sciences humaines

Auger, N. (2023). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes. In : *Glottopol* n°38.

Azaoui, B. & Blanc, N., (2022) Multimodalité (gérer la). In : Geiger-Jaillet A., Fonseca Favre M., Vaissière S., Verney Y. (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.

Barbier, M.-L., (2012). L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L1 et en L2. Le français dans le monde. *Recherches et applications*, CLE international.

Bautier, E. (2001). Notes de synthèse Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie* n°137, p.117-161.

Bemporad, C., & Vorger, C. (2014). Dessine-moi ton plurilinguisme. Analyses de dessins entre symbolisation et réflexion. In : *Glottopol*, n°24, p. 122-141.

Bertrand, D., Viala, A., & Vigner, G. (coord), *Le Français Langue Seconde,* Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, 2000, p.44

Bigot, V., Maillard, N. & Kouame, J.-M., (2014). Les enseignants face à la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves : représentations en tension. *Actes du 4e Congrès mondial de linguistique française*, CMLF.

Billiez, J. (2007). Être plurilingue handicap ou atout ? *Écarts d'identité*, *111*, 88-90.

Bonnemain, A., (2019). Affects et comparaison dans le dialogue en auto-confrontation. In : *Activité* n°16. DOI : 10.4000/activites.4007

Blanchy-Daurel, S. (1990). *La vie quotidienne à Mayotte (archipel des Comores)*. L'Harmattan.

Bourdieu, P., (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In : Revue français de sociologie 7-3. Les changements en France, p. 325-347. [En ligne]. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934

Bourdieu, P., (1975), Le fétichisme de la langue. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol 1, n°4. p. 2-32

Bucheton, D., & Soulé, Y., (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. In : Éducation et didactique vol.3, n°3. p.29-48. [En ligne]. https://journals.openedition.org/educationdidactique/543

Bucheton, D. (2011). Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements. In : Bucheton D. (dir.), L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés. Toulouse : *Octares éditions,* (2e Ed., 1re Ed. 2009).

Boukadida, N., (2008). *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale)*. Education. Université Rennes 2 ; Université de Tunis. Français. Tel-00300544

Bruner, J. (1983/2002). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF

Candelier, M. (2016), Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. In : Le *Français aujourd'hui* n°192, p.107-116

Candelier, M. (2008), Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. In : *Recherches en didactique des langues et des cultures*.

Cassagnaud, J., (2007). *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*. (Ed.) Connaissances et Savoirs.

Cassagnaud, J., (2008). Le français en situation de langue minoritaire à Mayotte. *Observatoire européen du plurilinguisme*. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Recherche/Cassagnaud/dossier%20mayottev2.pdf

Cassagnaud, J. (2011). La construction identitaire à l'école : le cas de Mayotte. In Laroussi F. & Liènard F. (Éds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairages pour Mayotte ?* (PURH éd., p. 53-66). PURH.

Castaingts, E., (2022). *L'accueil des élèves allophones en France : le défi de l'interdidacticité pour l'apprentissage progressif et raisonné des langues disciplinaires et de la langue seconde*. (Thèse de doctorat). Université d'Aix-Marseille.

Castellotti, V., & Moore, D., (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. *Conseil de l'Europe*. https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d

Castellotti, V., & Moore, D., (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imaginés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (Éds.), *Le dessin réflexif. Éléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF. p. 45-85.

Catach, N., (1978/2011). L'orthographe. Collection : Que sais-je ? *PUF*.

Catach, N., (1980/2022). L'orthographe française : un traité théorique et pratique. *Nathan Université*.

Causa, M., & Stratilaki-Klein, S., (2002), Alternances codiques en classe (gérer les). In : Geiger-Jaillet A., Fonseca Favre M., Vaissière S., Verney Y. (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.

Chiss, J-L., (2008). Littératie et didactique de la culture écrite, *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 14 novembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/ pratiques/1158

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P., (2009). FOS-FLS : des relations en trompe-l'œil ? *Le français aujourd'hui* n°164, p. 73-86.

Chnane-Davin, F., Félix, C., Roubaud, M.N., (2011), *Le français langue seconde en milieu scolaire français, Le projet CECA en France,* PUG.

Chnane-Davin, F., & Gouaïch, K., (2020). Enseigner aux allophones et aux alloglottes : des défis pour la classe de français ? Dans Mendonça-Dias C. et al. (Éd.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 239-257). Lambert-Lucas.

Chnane-Davin, F., (2020). Le français langue de scolarisation, un débat faire évoluer … ». In : David, J. et Weber, C. *Le français et les langues. Histoire, linguistique, Didactique, Hommage à Jean-Louis Chiss*. Paris : Lambert Lucas, 101-113.

Chomentowski, M. (2008). Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver. *Tréma*, *30*, 5-17.

Chomentowski, M., (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Savoir et formation, l'Harmattan.

Chomentowski, M., & Gohard-Radenkovic, A., (2014). Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques. *Revue française de linguistique appliquée*, *Vol. XIX* (2), 57-70.

Cicurel, F., & Aguilar, J., (2014). Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? Pensée enseignante et didactique des langues. In : *Recherches et applications*, °56, p. 7-13.

Clot, Y., & Leplat, J., (2005). La méthode clinique en ergonomie. *Le travail humain* n°8, p. 289-316

Clot, Y., & Faita, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* n°4, p. 7-42

Coste, C., Moore, D. & Zarate, G., (2009). (2e éd.), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (Édition originale 1997). (En ligne), consulté le 21 mai 2022. URL : https://rm.coe.int/168069d29c

Côté, D., Dubé, J., & Arsenault, M., (2020). L'approche ethnographique : illustration dans un contexte de réadaptation au travail. In : Corbière, M., & Larivière, N., (2020). *Méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes*. Presse Universitaire de Québec. Chapitre 3, p.59-83.

Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques*. Hachette.

Cuq, J.-P., (1995). Le FLS : un concept en question. Tréma, 7. [En ligne]. http://journals.openedition.org/trema/2153

Cuq, J-P., (dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

Dagenais, D., & Moore, D., (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 1, pp. 11-32.

Dagenais, D., (2012). *Littératies multimodales et perspectives critiques*. [En ligne]. https://journals.openedition.org/rdlc/2338

Davin-Chnane, F., (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité ». *Éla, 133*(1), 67-77.

Davin-Chnane, F., (2005). *Didactique du français langue seconde en France : le cas de la discipline "français" enseignée au collège*. (Thèse de doctorat). Université d'Aix-Marseille.

Davin-Chnane, F., (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans Chiss Jean-Louis (Éd.), *Immigration, École et didactique* (p. 23-61). Didier.

Delabarre, É., & Gonac'h, J., (2011). Discours de lycéens mahorais sur les langues à l'école. In : Laroussi F. & Liénard F. (Éds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairages pour Mayotte ?* (P. 67-86). PURH.

Denis, I., (2010). Les religieuses de Saint-Jospeh de Cluny à Mayotte, 1846-1905. In Histoire et mission chrétiennes. *Karthala*.

De Serres, L., (1998). *Stratégie de lecture en langue maternelle et en langue seconde, motivation et style épistémique d'étudiants inscrits à la maîtrise*. [Thèse de doctorat]. Université Laval - Québec.

Dureysseix, F., (2022, février). *Écritures plurilingues à Mayotte : les graphies d'hier à aujourd'hui*. [Conférence]. Centre universitaire de Mayotte.

Dureysseix, F., (2022). Littératie en français et inclusion des langues des élèves à Mayotte : outils pour la formation des enseignants du premier degré. *Repères* n°65, p. 59-75.

Dureysseix, F. & al. (2021). *Carte linguistique de Mayotte. Dans L. Maturafi et F. Dureysseix, Rapport d'évaluation des dispositifs bilingues 2014-2021 et proposition de plan d'action pour le plurilinguisme dans l'Académie de Mayotte*, p.5. Mamoudzou, Rectorat de Mayotte

Escudé, P., (2013). *Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales*. LACES Bordeaux. [En ligne]. https://laces.u-bordeaux.fr/wp-content/uploads/2015/12/2013-HSLF-histoire-de-l%C3%A9ducation-imposition-du-fran%C3%A7ais-et-r%C3%A9sistance-des-langues-r%C3%A9gionales-339-353.pdf

Escudé, P., (2020). Langues régionales, langues de France : la première allophonie dans le système scolaire. In Mendonça Dias M, Azaoui B. et Chnane-Davin F. *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. p. 259-274

Farmer, D., & Prasad, G., (2014). Mise en récit de la mobilité chez des élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol*, n°*24*, p.80-98.

Faure, M., (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. In : *Le français aujourd'hui* n°174, p. 19-26. [En ligne]. https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-19.htm

Ferguson, C., (1959). *Diglossia,* WORD, 15:2, p. 325:340.

Ferreiro, E., (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette éducation.

Fijalkow, J., (1997) Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle,* n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école. pp. 113-129 ;

Fijalkow, J., & Liva, A., (1994). *Clarté cognitive et entrée dans l'écrit. Construction d'un outil d'évaluation*. Évaluer les troubles de la lecture. p. 225-247.

Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D., (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socio-constructivisme. Éducation et didactique. [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 08 décembre 2020.

Fontaine, G., (1995). *Mayotte*. Karthala.

Garcia-Debanc, C., (2006). Place et fonctions de l'écrit au collège : développer un regard d'artisan. In : *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Observatoire national de la lecture. p.51- 80.

Garcia-Debanc, C., (2018). Évaluer les productions écrites ; enjeux, critères, point de vigilance. In : *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. (Dir.) Brissaud, C., Dreyfus, M., & Kervyn, B., Diptyque, n 36, collection CEDOCEF. p.15-38

Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G., (2021). Échelle multidimensionnelle de la fluence : un nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5ème. In L'*Année psychologique,* PUF. p.19-43.

Goigoux, R., (2022). Qu'est-ce que l'éducation nationale appelle la fluence ? In : *Cahiers pédagogiques*. [En ligne]. https://www.cahiers-pedagogiques.com/quest-ce-que-leducation-nationale-appelle-fluence-episode-2/

Goigoux, R., & Cèbe, S., (2018). *Lectorino / lectorinette. Apprendre et comprendre les textes narratifs*. Retz.

Goigoux, R., (2016). L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur l'apprentissage initial de la lecture. Conférence, *ENS de Lyon* : Lire, Comprendre, Apprendre. [En ligne]. https://www.dailymotion.com/video/x3zss9u

Goigoux, R., (2007). Un modèle d'analyse de l'activité enseignante. *Éducation et didactique 1-3*. [En ligne]. http://journals.openedition.org/educationdidactique/232

Goody J.& Birat K., (2006). La littératie, un chantier toujours ouvert. Entretien avec Jack Goody. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132. p. 69-75

Goody, J., & Lejosne, J-C., (2006). La technologie de l'intellect. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131- 132. p. 7-30.

Gouaïch, K., (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. [Thèse de doctorat]. Université d'Aix-Marseille. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02375888

Gouaïch, K., & Chnane-Davin, F., (2022). L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire. *Repères n°65*. p.145-164. [En ligne] https://journals.openedition.org/reperes/5109

Goubier, I., Dorion, C., Ruchmann, C., & Mesme, C., (2022). *Néo je décode, apprendre à lire et à écrire*. Nathan.

Gros, D., (2019). Privés d'école. In : *Plein droit* n°120. p.28-31.

Grosjean, F., (2018). Être bilingue aujourd'hui. In : *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XXIII, p.7-14.

Groupe DILTEC-IDAP. (2014). Outil de recherche. La fabrique d'un entretien d'auto-confrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses. *Recherches et Applications*, *56*, 184-190.

Groux, D., (2009). Penser la comparaison en éducation. In Groux, D., & Chnane-Davin, F. (2009). *Méthodologie de la comparaison en éducation*. L'Harmattan. p. 63 - 87.

Gumperz, J.J., (1977). The sociologic signifiance of conversational code-switiching. *RELC journal*. [En ligne] https://scholar.google.fr/scholar?q=Gumperz+code-switching&hl=fr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Hélias. P.-J., (1975). *Le cheval d'orgueil, Mémoires d'un Breton du pays bigouden*. Éditions Plon.

Jaquin, M., (2009). Répartition des langues à Mayotte : une approche statistique. In : Laroussi F. (Éd.), *Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte*. PURH.p. 45-54.

Krumm, H.-J., (2008). Plurilinguisme et subjectivité : « portraits de langues » par les enfants plurilingues (A. HU et D. Vandystadt Trad.). Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines. p.109-123

Lahire, B., (2021). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. PUL.

Laroussi, F., (2009). *Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte*. PURH.

Laroussi, F., & Liénard, F., (2011). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairages pour Mayotte ?* PURH.

Laroussi, F., (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 à 48

Le Ferrec, L., (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. In : Chiss J.-L., (Éd.), *Immigration, École et didactique du français*. Didier. p. 102-147.

Le Ferrec, L., (2012), Le Français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. In : *Le français aujourd'hui n°176*, p.37 à 47

Liénard, F., (2011). « Le SMS à Mayotte. Le cas d'un écrit ordinaire et quotidien favorisant la pratique des langues ». Dans Laroussi Foued (Éds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairages pour Mayotte ?* PURH. p. 99-120.

Lüdi, G., (2004/2). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*. p. 125-135

Lüdi, G., & Py, B., (2003). *Être bilingue*, 4ème édition. Suisse, Peter Lang.

Madi, H., (2011). La diversité des langues à Mayotte et les problèmes scolaires consécutifs. Dans Laroussi F. & Liénard F. (Éds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* PURH. p. 121-128.

Mad,i H., (Éd.). (2012). *La sagesse de mes aïeux. Recueil de proverbes mahorais*. Dans Christophe Cokser (2018) *Anthologie des lettres francophones à Mayotte,* Harmattan. p. 105.

Maalouf, A., (1998). *Les Identités meurtrières*. Livre de poche.

Maquair, C., (2016). *Étude des erreurs d'une élève allophone en français écrit et propositions de remédiation*. Éducation. [Mémoire de Master MEEF, Mention premier degré]. Université de Grenoble.

Maturafi, L., (2019). *Le français et le shimaore à Mayotte : influences réciproques* [Thèse de doctorat]. Université Paul-Valéry Montpellier 3.

Marchive, A., (2012/1). Introduction. Les pratiques dans l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 7-14.

Marchive, A., (2012/2). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle,* 45(4), 77-94.

Martinet, C., Cèbe, S., & Pelgrims, G., (2020). *Scriptum : apprendre à lire écrire : copier et orthographier cycle 3*. RETZ.

Maurer, B., (1995), La didactique du FLS, entre approche communicatives et français de scolarisation, *Tréma*, 7. p.13-25.

Mbom, C., (2011). Le français comme ressort du développement de Mayotte. In : Laroussi F et Liénard F. (Éd.2011), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairages pour Mayotte ?* PURH. p. 129-140.

Maynard, C., & Armand, F., (2016). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheuses en éducation, 6 (2).

Menendez, S., Guyot, J-L., (2006). Prévenir et aider à résoudre les difficultés d'apprentissages en milieu plurilingue. In : *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°36, p.39-56.

Mendonça Dias, C., (2012). Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement. *Colloque ACEDLE*. Apprendre les langues autrement, Nantes, France. Hal-0135582

Mendonça Dias, C., (2012). L*es progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. [Thèse de doctorat]. Université de Nice - Sophia Antipolis.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F., (2020), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas.

Mendonça Dias, C., (2020). « Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones », in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas, p. 187-201.

Mendonça Dias, C., (2022). Article « Allophonie », dans Geiger-Jaillet A., Fonseca Favre M., Vaissière S., Verney Y. (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, & M.-L., Sensevy Gé., (2002). Vers une didactique comparée. In : *Revue française de pédagogie,* volume 141. p. 5-16

Miguel Addisu, V., (2011). Approche sociolinguistique du plurilinguisme des élèves mahorais. Posture plurilingue et rapport aux normes du français de scolarisation. In : Laroussi F. & Liénard F. (Éd.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairage pour Mayotte ?* PURH. p. 141-152.

Millon-Fauré, K., (2022). Refoulement didactique. In : Geiger-Jaillet A., Fonseca Favre M., Vaissière S., Verney Y. (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.

Millon-Fauré, K. & Mendonça Dias, C., (2023). *Mathématiques en français langue seconde et en langue étrangère*. Hachette FLE, coll. F.

Molinié, M., (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Recherches et Applications* éd., Vol. 39. Cle international.

Morano, A., (2016). *La catégorie sociale des mineurs isolés à Mayotte, Définitions, places et prises en charge*. [Thèse de doctorat]. Université Aix-Marseille.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S., (2015), Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. In : *Le français aujourd'hui* n°188, p.65-77.

Moro, M.R., (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école, entretien avec Joanna et Denis Peiron*. Bayard.

Nonnon, E., & Goigoux, R., (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères* 36, p. 5-36.

Mori, M., (2018). L'avenir linguistique de Mayotte par rapport à la politique linguistique, l'éducation plurilingue et la forme écrite des langues autochtones : la perception des étudiants du premier cycle. In : *Carnets de recherche de l'océan indien*, 1, p.113-130. [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02106406

Mori, M., (2021). L'identité, les langues et l'école : une analyse des attitudes linguistiques chez le professeur des écoles stagiaire mahorais. In : M. Priolet (Ed). *L'école à Mayotte. Approches plurielles*. Paris : Sépia, l'Harmattan. p. 209-258

Moro, M-R., (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école, entretien avec Joanna et Denis Peiron*. Bayard.

Noyau, C., (2019). Apprendre l'écrit du français L2 après une entrée dans l'écrit en arabe, fondements psycholinguistiques et pratiques de classe. *Revue TDFLE*, (73).

Noyer- Martin, M., (2005). Écrire avant de savoir écrire. *Presse Universitaire de France*. "Enfance" n°57, p. 11 à 23.

Noyer-Martin, M. & Baldy, R. (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse. *Bulletin de psychologie n°497*, p. 449-459.

Olson, D. R., (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques explications de l'anthropologie de Jack Goody. (J.C. Lejosne Trad). *Pratiques,* N°131/132, 83-94.

Parfait, C., (2020). *Panorama des littératures francophones des îles de l'océan Indien*. Anibwe.

Pellat, J.-C., & Fonvielle, S., (2016). *Le Grévisse de l'enseignant*. Magnard

Pelletier, L., (2021). Rapports aux langues et à l'école de la République des parents de Mayotte. In Priolet, M., (2021), *L'école à Mayotte*, Sépia.

Pennac, D., (2007). *Chagrin d'école*. Collection Folio. Gallimard

Perregaux, C., (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. In : *Repères, recherches en didactique de français langue maternelle*, n°29, 2004. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? p.147-166

Perregaux, C., (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. In : *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°4 p. 173-182

Prasad, G., (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, *17,1*, 51-77.

Prax-Dubois, P., (2020). Comment former des enseignants inclusifs en outre-mer, Propositions didactiques pour une éducation langagière inclusive dans les écoles françaises de l'océan indien, *Spirale - Revue de recherches en éducation* n°65-2, p. 147-168

Priolet, M., & Salone, J-J., (2021). La formation initiale des enseignants de l'école primaire à Mayotte : approche contrastive et perspective historique. In : Priolet, M. (dir.), *L'école à Mayotte. Approches plurielles*, Paris, Sépia Éditions, p. 155-185.

Potvin, P. & Rousseau, R., (1993). Attitude des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. In : *Canadian journal of Education*. [En ligne] https://www.researchgate.net/publication/239925652

Rafoni, J-C., (2007). *Apprendre à lire et à écrire en français langue seconde*. L'Harmattan.

Rasetto, C., Mendonça Dias, C., (à paraître), « Les langues d'héritage face à la langue de l'école, à Mayotte ». In : Davin-Chnane F., Gouaïch K., Tretola J., *Plurilinguisme et littéracie face à la diversité*, Lambert Lucas.

Razafimandimbimanana, E., & Traisnel C., (2017), Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français. *Mots. Les langages du politique* n°115, p.111 à 126

Reuter, Y., (2021). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Persée*. [En ligne]https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2124

Rispail, M., (2023). « Le regard sociodidactique ». Historique et piliers fondateurs. Recherches en didactique des langues et des cultures. [En ligne] https://journals.openedition.org/rdlc/1286

Rombi, M-F., (1983). *Le shimaore (île de Mayotte, Comores) Première approche d'un parler de la langue comorienne*. PEETERS/SELAF, p.266.

Rombi, M.-F., (2003), Les Langues de Mayotte. Bernard Cerquiglini. *Les Langues de France,* PUF, pp. 305-318. Hal-00432799

Roinsard, N., (2019). *Une jeunesse en insécurité*. cairn.info. [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03372719/

Salone, J.-J. Y. Bureau, & D. Hilali Bacar, (2021). Deux écoles coraniques du village de Choungui. (Éds.), *L'école à Mayotte. Approches plurielles*. Sépia.

Simonin, M. C., & Thamin, N., (2021). Mieux connaitre la réalité sociolinguistique des familles mahoraises en métropole pour mieux accueillir leurs enfants en maternelle Une enquête en Franche-Comté. *Les cahiers de l'Acedle*. [En ligne] https://journals.openedition.org/rdlc/9718?lang=en

Soihili, S., (2011). La langue française dans l'archipel des Comores : statut, usages et pratiques de langue. In : Laroussi F. & Lièrnard F. (Éds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairage pour Mayotte ?* PURH. p. 175-187.

Spelo, R., (2011). Propositions pour une graphie normalisée des langues de Mayotte - kibushi et shimaore - en caractères latins. In Laroussi, F. & Liénard, F. (2011). Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ? PURH, p.167-174.

Stratilaki-Klein, S., & Nicolas, C. (2020). *Plurilinguisme et inclusion scolaire*. [En ligne] http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2020/10/RAPPORT-SCIENTIFIQUE.pdf

Stratilaki-Klein, S., (2022). Plurilinguisme, représentations identitaires et inclusion scolaire : biographie langagière des élèves allophones. *Tréma* 58. [En ligne] http://journals.openedition.org/trema/7753

Varro, G., (1999). La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels. *Mots,* n°61, p.49-66.

Verdelhan-Bourgade M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. PUF.

Vigner, G., (2015). L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? *Éla, Études de linguistique appliquée* n°179, p.269-280. [En ligne] https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-269.htm

Vigner, G., (2009). *Le français langue seconde*. Hachette éducation.

Vigner, G., (2001). Depuis quand enseigne-t-on le français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle. In : *Éla* n°123-124, p.425-444.

Vygotski, L., (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. (F. Sève & G. Fernandez, Trad). Paris : La Dispute.

Vygotski, L., (2003). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Zamir, A., (2016). *Anguille sous roche*. Le Tripode.

Zeniter, A., (2017). *L'Art de perdre*. Flammarion.

Zougs, M., (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*. (Thèse de doctorat). Université d'Aix-Marseille.

Références institutionnelles

AIF, FIPF, & AUF. (2003, mars). *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne*.OIF.https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=5485

Anlci, (2013, novembre). *Repérer les parents en situation d'illettrisme pour les mettre en confiance*.

Archives Départementales de Mayotte, (2017), *Dir*. Boissel P., et Gendry P., Dossier pédagogique, L'école *à Mayotte du XIXème siècle à nos jours*.

ARS Mayotte. (2020, mars). *Comment porter son masque ?* [Communiqué de presse]. https://www.mayotte.ars.sante.fr/system/files/2020-05/affiche-bien-porter-masque.pdf

Candelier, M. & al (2007), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Version 2, Centre Européen pour les Langues Vivantes.

CASNAV Mayotte (coord.), Kervyn, B. & Sandoz, M.-O. (2018-2021). Alphado [projet de recherche].

CASNAV Mayotte, (document interne non daté). *Quelques éléments pour découvrir le shimaore*.

CASNAV - Réunion. (2019, mai). *Nisusoma shimaore*. https://medias.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Formation/Sensibilisation_aux_langues_indianoceaniques/NISUSOMA_SHIMAORE.pdf

Circulaire n°86-120 du 13 mars 1986, Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées.

Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 : Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre commun de référence pour les langues*.

Cour des Comptes, (2023, mars). *La scolarisation des élèves allophones*. https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230315-Scolarisation-eleves-allophones.pdf

INSEE (2017). *Mayotte : les langues en 2007*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2569783

Insee Mayotte infos. (2014, février). *La difficulté face à l'écrit en langue française* (No 70). https://www.insee.fr/fr/statistiques/1291829

Insee Flash. (2015, novembre). *Trois mahorais sur quatre sans diplôme* (No 21). https://www.insee.fr/fr/statistiques/1300733

INSEE (2022). Mayotte, un territoire riche de ses langues et de ses cultures. [En ligne] https://www.insee.fr/fr/statistiques/6467148

INSEE infos (2004, février). La scolarisation à Mayotte. [En ligne]. https://www.bnsp.insee.fr/ark:/12148/bc6p06xr9qb.pdf

Loi n° 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion

Ministre de la culture, (2018). Océan indien, Mayotte, patrimoine immatériel. Musique de Mayotte 2018.

MEN, (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire [En ligne]. https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl

MEN (2009), Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale. *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* (N 2009-082). [En ligne] https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000287.pdf

MEN, (2015, août). BO. Programme d'enseignement de langue et littérature. [En ligne]. https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1518361A.htm

MEN, (2018, septembre) Rapport IGÉSR. *Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue*.[En ligne]. https://eduscol.education.fr/document/1039/download?attachment

MEN, (2013 juillet). *Coord*. Goi, C. *Ressources pour le français langue de scolarisation. L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. [En ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

MEN, (2015, mars). Le socle commun de connaissances, compétences et de culture. Décret n°2015-372, publié au BOEN n°17 du 23 avril 2015. [En ligne]. https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

MEN. (2019, mars). *Faire progresser tous les élèves en langues étrangères*. [En ligne]. https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249

MEN, (2019, mai) *Nisusome shimaore. J'apprends le shimaore*. [En ligne]. https://medias.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Formation/Sensibilisation_aux_langues_indianoceaniques/NISUSOMA_SHIMAORE.pdf

MEN (2021, juin). *Journée défense et citoyenneté 2020 : près d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture* / Léa Chabanon. [En ligne]. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/doc/SYRACUSE/49895/journee-defense-et-citoyennete-2020-pres-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture-lea-ch

MEN, (2021, novembre). DEPP. *Évaluation de début de sixième 2021. Premiers résultats*. [En ligne]. https://www.education.gouv.fr/evaluations-de-debut-de-sixieme-2021-326107

MEN, (2022), Académie de Mayotte. Dire-Lire-Écrire.[En ligne]. https://dle.ac-mayotte.fr/

MEN, (2023). D'après le *BOEN* n 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN. no 25 du 22 juin 2023.[En ligne]. https://eduscol.education.fr/document/50990/download

MEN, Vice-Rectorat de Mayotte, (2012). *Projet académique 2012/2015*.

MEN, Vice-Rectorat de Mayotte, (2016). *Projet académique 2016/2019*.

MEN, Rectorat de Mayotte. (2020). *Projet académique 2020/2023*. [En ligne]. https://www.ac-mayotte.fr/projet-academique-20202023-121451

MEN, Rectorat de Mayotte. (2023). *Projet académique 2023/2027*.

Ministère de la culture, (2023). coord. Berthomier, N., Louguet, A., M'Barki, J., et Octobre, S., Culture études. *Langues et usages des langues dans les consommations culturelles en France*.

Organisation Internationale de la Francophonie. (2018). *La langue française dans le monde*. Gallimard. [En ligne]. https://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf

Organisation Internationale de la Francophonie. (2007). *La francophonie dans le monde*. Nathan. [En ligne]. https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/Synthese-Langue-Francaise-2006-2007.pdf

Presse

Abdil-Had, K., (2020, décembre). "Les langues mahoraises (shimaore et kibushi) bientôt à l'école". Mayotte la 1ère. [En ligne]. https://la1ere.francetvinfo.fr/mayotte/les-langues-mahoraises-kibushi-et-shimaore-bientot-a-l-ecole-902730.html

Deleu, Y. (2018, 8 décembre). « Shimaore : les défis du passage à l'écrit ». *Journal De Mayotte*. [En ligne]. https://lejournaldemayotte.yt/2018/12/08/shimaore-les-defis-du-passage-a-lecrit/

Mayotte la 1ère. (2020, 15 octobre). Le conseil départemental a tranché, l'alphabet des langues mahoraises se fera en caractères latins et arabes. *Franceinfo*. [En ligne]. https://la1ere.francetvinfo.fr/mayotte/le-conseil-departemental-a-tranche-l-alphabet-des-langues-mahoraises-se-fera-en-caracteres-latins-et-arabes-881430.html

Orn, (2017, 20 juin). De plus en plus de demandeurs d'asile à Mayotte. *Mayotte Hebdo*. [En ligne].https://www.mayottehebdo.com/actualite/dossier/de-plus-en-plus-de-demandeurs-d-asile-a-mayotte/

Perzo, A. (2020, 11 décembre). Le shimaore et le kibushi officiellement reconnues comme langues régionales. *Journal De Mayotte*. [En ligne]. https://lejournaldemayotte.yt/2020/12/11/le-shimaore-et-le-kibushi-officiellement-reconnues-langues-regionales/?fbclid=IwAR0YpOK5TM0gycEG4O948nG_mMFIUiH6HBR97A-di-RqFg--AxIKy8qENoo

R.G., O. (2021, 10 septembre). À Mayotte, 59% de la population souffre d'illettrisme ou d'analphabétisme. *Mayotte Hebdo*. [En ligne].

https://www.mayottehebdo.com/actualite/societe/mayotte-59-pour-cent-population-illettrisme-analphabetisme/

Roinsard, N., (2024). Mayotte ou les symptômes d'une société fragmentée et désorganisée. *Analyse Opinion Critique*. [En ligne]. https://aoc.media/analyse/2024/02/06/mayotte-ou-les-symptomes-dune-societe-fragmentee-et-desorganisee/

Index des auteurs

A

Aguilar, 169, 340
Ahmed-Chamanga, 185, 337
Akinci, 55, 125, 175, 177, 178, 181, 184, 185, 191, 197, 211, 337
Ali, 131, 149, 240, 337
Armagnague, 161, 236, 337
Armand, 87, 345
Arsenault, 341
Auger, 1, 14, 90, 168, 308, 313, 332, 338
Azaoui, 76, 168, 288, 289, 321, 322, 323, 338, 342, 346

B

Bailly, 162, 343
Barbier, 95, 338
Bautier, 84, 338
Bemporad, 147, 159, 338
Bertrand, 28, 338
Bigot, 213, 216, 220, 338
Billiez, 67, 338
Birat, 86, 343
Blanc, 168, 288, 289, 321, 322, 323, 338
Blanchy-Daurel, 36, 37, 38, 43, 56, 338
Bonnemain, 169, 329, 338
Bosse, 162, 343
Boukadida, 46, 339
Bourdieu, 50, 55, 126, 127, 130, 133, 339
Bruggeman, 343, 352
Bucheton, 168, 292, 299, 316, 332, 339, 347

C

Candelier, 30, 73, 234, 306, 330, 333, 339, 350
Carayon, 347
Cassagnaud, 8, 11, 15, 37, 38, 41, 42, 44, 53, 54, 55, 56, 57, 71, 79, 81, 85, 136, 139, 159, 197, 212, 271, 279, 339
Castaingts, 119, 339
Castellotti, 50, 213, 339, 340
Catach, 49, 267, 340
Causa, 59, 340
Cèbe, 97, 98, 272, 343, 345
Chiss, 86, 88, 197, 338, 340, 341, 344
Chomentowski, 26, 64, 67, 122, 202, 217, 230, 340
Clot, 142, 168, 329, 340
Coste, 67, 341
Côté, 11, 139, 341
Cuq, 1, 25, 27, 28, 29, 53, 69, 70, 71, 72, 86, 160, 252, 340, 341
Cussac-Pomel, 342

D

Dagenais, 86, 87, 341
De Serres, 91, 92, 93, 162, 248, 250, 257, 341
Delabarre, 124, 125, 341
Denis, 79, 341, 347
Dubé, 341
Dureysseix, 4, 15, 39, 53, 57, 60, 77, 88, 163, 213, 245, 267, 281, 331, 333, 342

E

Escudé, 75, 76, 342

F

Faita, 340
Faucanié, 347
Faure, 86, 342
Félix, 165, 340
Ferreiro, 92, 163, 260, 261, 264, 342
Fijalkow, 93, 94, 95, 96, 97, 163, 263, 264, 342
Fontaine, 36, 37, 38, 40, 47, 48, 56, 280, 306, 342
Fonvielle, 269, 347

G

Garcia-Debanc, 98, 278, 330, 343
Godde, 162, 343

Goi, 64, 343, 351, 352
Goigoux, 97, 136, 142, 143, 330, 343, 347
Goody, 86, 91, 343, 347, 348
Gouaïch, 4, 11, 64, 65, 67, 139, 140, 141, 145, 150, 213, 329, 331, 340, 343
Gros, 225, 343
Grosjean, 207, 344
Groux, 144, 344
Gumperz, 56, 344
Guyot, 39, 291, 346

H

Hannouz, 342

J

Jaquin, 41, 43, 51, 344

K

Kouame, 338
Krumm, 177, 344

L

Lahire, 88, 344
Laroussi, 1, 23, 36, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 125, 175, 177, 178, 181, 184, 185, 191, 197, 211, 218, 257, 337, 339, 341, 344, 345, 346, 349
Laux, 347
Le Ferrec, 85, 86, 87, 88, 344
Lejosne, 86, 91, 343, 347
Leplat, 168, 340
Liénard, 48, 57, 58, 135, 218, 257, 337, 341, 344, 345, 346, 349

M

Maalouf, 21, 23, 345
Madi, 35, 55, 73, 225, 345
Maillard, 338
Maquair, 49, 345
Marchive, 139, 140, 141, 345
Martinet, 97, 98, 272, 345
Maturafi, 23, 39, 44, 45, 47, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 155, 163, 202, 207, 208, 241, 245, 248, 257, 265, 269, 281, 310, 329, 342, 345
Maurer, 345
Maynard, 87, 345
Mbom, 50, 55, 72, 345
Mendonça Dias, 1, 3, 7, 24, 26, 27, 28, 29, 63, 65, 69, 76, 162, 164, 213, 269, 289, 290, 315, 322, 326, 330, 331, 337, 338, 346, 348
Mercier, 144, 346
Miguel Addisu, 54, 310, 311, 346
Molinié, 159, 340, 346
Moore, 50, 67, 87, 213, 339, 340, 341
Morano, 66, 346
Morel, 168, 347
Mori, 51, 52, 231, 347
Moro, 246, 330, 347

N

Noyau, 15, 96, 164, 347
Noyer-Martin, 15, 93, 163, 347

O

Olson, 86, 88, 89, 347

P

Parfait, 59, 347
Pelgrims, 97, 98, 272, 345
Pellat, 269, 347
Pelletier, 80, 81, 347
Pennac, 336, 347
Perregaux, 72, 310, 347, 348
Potvin, 168, 348
Prasad, 147, 155, 342, 348
Prax-Dubois, 218, 348
Priolet, 231, 347, 348
Py, 49, 345

R

Rafoni, 69, 70, 91, 92, 93, 162, 239, 240, 244, 245, 249, 348
Rasetto, 3, 19, 23, 24, 178, 213, 348
Razafimandimbimanana, 348
Reuter, 85, 87, 88, 89, 90, 348
Rispail, 147, 348
Roinsard, 81, 349
Rombi, 15, 36, 49, 56, 348
Roubaud, 151, 165, 340
Rousseau, 168, 348

S

Salone, 4, 15, 105, 106, 109, 192, 195, 231, 255, 348, 349
Sensevy, 144, 346
Simonin, 56, 79, 182, 191, 349

Soihili, 59, 349
Soulé, 168, 292, 299, 332, 339
Spelo, 41, 44, 45, 52, 196, 241, 349

T

Thamin, 54, 56, 79, 182, 191, 349

V

Varro, 65, 349
Verdelhan-Bourgade, 27, 28, 29, 69, 70, 72, 73, 92, 349
Viala, 28, 338
Vigner, 27, 28, 69, 70, 72, 88, 330, 338, 349
Vorger, 147, 159, 338
Vygotski, 85, 320, 349

Y

Yagmur, 125, 175, 177, 178, 181, 184, 185, 191, 197, 211, 337

Z

Zamir, 85, 349
Zarate, 67, 341, 344
Zeniter, 63, 350
Zougs, 320, 332, 350

Index des concepts clés

A

Alloglotte, 5, 6, 10, 28, 67, 68, 71, 83, 147, 171, 257
Allophone, 18, 63, 338, 340, 342, 346
Attitudes, 12, 15, 16, 168, 216, 217, 348
283, 284
Auto-confrontation, 5, 116, 149, 152, 162, 165, 167, 283, 284

E

Écrit, 20, 146, 166
Écriture, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 32, 33, 39, 49, 50, 64, 65, 66, 67, 83, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 116, 117, 120, 126, 144, 145, 156, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 171, 174, 181, 188, 200, 205, 206, 207, 219, 223, 237, 242, 244, 245, 249, 254, 257, 261, 268, 269, 271, 274, 275, 276, 277, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 323, 325, 326, 336, 338, 349, 354, 355, 364, 365, 366, 370

F

Français langue seconde, 9, 20, 27, 28, 29, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 87, 104, 112, 118, 144, 145, 274, 320, 340, 341, 343, 345, 352

G

Gestes professionnels, 5, 6, 15, 80, 180, 182, 306, 309, 313, 317, 318, 319, 322, 325, 336, 340, 342, 348, 349, 353, 354, 356, 359, 360, 361, 368, 369, 373

L

Langues locales, 5, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 26, 27, 31, 32, 42, 49, 57, 58, 62, 66, 67, 68, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 96, 112, 117, 150, 151, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 175, 179, 181, 182, 184, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 265, 268, 271, 272, 285, 303, 304, 310, 315, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 347, 350, 351, 353, 354, 355, 356
Littératie, 10, 90, 340, 342, 344, 347
Littératiées, 3, 14, 15, 16, 17, 32, 60, 66, 85, 91, 96, 97, 106, 110, 112, 147, 159, 164, 169, 182, 227, 236, 237, 238, 241, 244, 249, 250, 269, 275, 277, 306, 308, 318, 321, 330, 352, 353, 355, 356

M

Mayotte, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 93, 95, 96, 100, 101, 102, 105, 108, 110, 112, 114, 117, 118, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 144, 145, 149, 150, 163, 173, 185, 186, 188, 196, 197, 199, 200, 202, 209, 213, 214, 220, 225,226, 228, 230, 231, 239, 241, 243, 246, 249, 254, 258, 269, 273, 289, 292, 311, 313, 314, 315, 316, 318, 329, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353

P

Plurilingues, 1, 3, 4, 8, 10, 12, 13, 27, 32, 33, 37, 67, 68, 72, 77, 80, 83, 84, 88, 90, 94, 101, 110, 127, 131, 135, 147, 148, 150, 154, 155, 161, 167, 169, 170, 180, 185, 210, 227, 231, 240, 245, 326, 350, 353, 354, 355, 357, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 370
Plurilinguisme, 3, 4, 5, 46, 74, 305, 337, 339, 341, 344, 345, 346, 348, 349
Portrait des langues, 17, 30, 146, 183, 187, 348

R

Représentations, 9, 12, 50, 173, 213, 230, 239, 243, 246, 249, 339, 341