

Université François Rabelais de Tours
Master *Appropriation du français et Diversité* Option B *Didactique des langues*

Etude d'une expérience de l'enseignement bilingue en école maternelle à Mayotte

Mémoire professionnel pour l'obtention du Master 2
Sous la direction de Dominique Macaire

Année 2006-2007

Je remercie en premier lieu Mme Bonnifet-Ferkatadji, Proviseur à la Cité Scolaire du Nord sans qui l'opportunité de réaliser ce stage n'aurait été possible,

M. Villerot, Inspecteur de l'Education Nationale, qui m'a donné accès aux écoles maternelles dont la visite était nécessaire à mon étude,

Ducass, directeur-formateur de l'école maternelle d'Acoua, Ali, directeur de l'école de Doujani, qui m'ont aimablement introduite dans leurs écoles,

Mme Tourbati-Bint, Abdu, Fatima, Ali, Eldine qui m'ont accueillie dans leurs classes et qui ont bien voulu répondre à mes questions,

M. Bouchet, et M. Gary, professeurs de Lettres et d'Histoire, qui ont eu la curiosité de me laisser intervenir dans leurs classes,

Mme Cassagnaud, chargée de formation à la direction de l'équipement, qui a eu la gentillesse de m'accorder un entretien et présenté son ouvrage,

Anouoiri, sociolinguiste, chargé de mission dans le projet bilinguisme et interculturalité, qui m'a orienté dans mes recherches,

Citina, responsable pédagogique bilinguisme, qui a eu la patience d'écouter mes réactions.

I CONTEXTE HISTORIQUE ET POLITIQUE DE L'ILE.....	6
1. Mayotte, une ancienne colonie au statut actuel ambigu	6
1.1 Le rattachement à la France.....	6
1.2 Le statut de Collectivité départementale	7
1.3 Les problèmes que ce statut suscite.....	8
2. La présence française sur l'île, néo-colonialisme ?	9
2.1 Des institutions à la française.....	9
2.2 La place des mahorais dans ce système.....	9
2.3 Le statut des instituteurs	10
3. Vers la départementalisation ?.....	11
3.1 Les enjeux d'une mutation de statut.....	11
3.2 Avantages et inconvénients	12
3.3 Pour une défense de la tradition mahoraise.....	12
II STATUT DU FRANÇAIS ET DES LANGUES LOCALES.....	14
1. Le français, « langue de m'zungu » ?	14
1.1 Le français, langue officielle.....	14
1.2 Le français « langue de savoir ».....	14
1.3 Le français langue identitaire ?	15
2. Français / Shimaoré / Kibushi : Une double diglossie.....	16
2.1 Description brève du shimaoré et du kibushi	16
2.2 Les tentatives d'homogénéisation de la langue.....	17
2.3 Les mahorais et leurs langues.....	17
3. Vers une disparition des langues locales ?	18
3.1 Les tentatives de transcription des langues	19
3.2 Le manque de conviction de certains acteurs du bilinguisme et des élus locaux....	19
3.3 La perception des locuteurs.....	20
III LA REPRÉSENTATION DES LANGUES À MAYOTTE.....	21
1. Les clichés habituellement véhiculés.....	21
1.1 Le maoré et le kibushi, « langues pauvres » ?.....	21
1.2 L'évolution des comportements face aux 'langues locales'.....	21
1.3 Etre bilingues	22
2. L'indifférence générale quant aux langues.....	23
2.1 La nécessité de « parler français ».....	23
2.2 Le manque de communication par le Vice-Rectorat	24
2.3 La volonté d'assimilation	25
3. L'avis d'élèves de deux classes de sixième.....	25
3.1 La distinction langue de l'école / langue de la maison.....	25
3.2 L'évocation de l'interdit.....	26
3.3 Langue locale, langue dévalorisée ?.....	27

IV LES PROGRÈS SUPPOSÉS DE L'INSTAURATION DU BILINGUISME À L'ÉCOLE.....	27
1. Une meilleure continuité maison-école.....	27
1.1 Le rôle de l'école maternelle.....	28
1.2 La possibilité d'impliquer davantage les parents dans la scolarité des enfants.....	28
1.3 Faire du bagage culturel de l'enfant quelque chose de positif.....	29
2. Une reconnaissance et revalorisation des langues locales.....	30
2.1 Les langues locales dans un cadre institutionnel.....	30
2.2 L'obligation de créer des supports en langue locale.....	31
2.3 La théorie de Hammers, colloque sur le bilinguisme, mars 2006.....	32
3. L'obligation de changer et d'adapter sa pédagogie.....	33
3.1 Le travail en binôme.....	33
3.2 Vers une évolution du rapport maître-élève.....	33
3.3 Repenser l'éducation à Mayotte.....	34
V LES PARADOXES DE L'EXPÉRIENCE BILINGUE À MAYOTTE.....	34
1. Le problème de l'alternance.....	34
1.1 Une diglossie renforcée.....	34
1.2 L'interdiction du mélange.....	35
1.3 Le problème de l'écrit.....	36
2. Un bilinguisme assimilationniste.....	36
2.1 Le but affirmé de « parler la langue de la République ».....	37
2.2 Sauver la diversité ?.....	38
2.3 Une égalité des langues, est-ce possible ?.....	38
3. Le bilinguisme à l'école maternelle, et après ?.....	39
3.1 Un bilinguisme « décroissant ».....	39
3.2 Quelles perspectives ?.....	40
3.3 Quelles améliorations possible ?.....	40

La volonté de mettre en place un enseignement bilingue à l'école maternelle est issue d'un constat simple : la collectivité départementale de Mayotte compte un nombre d'enfants en échec scolaire beaucoup plus important qu'en métropole : un enfant sur deux est admis en 6^{ème}, un jeune sur quatre est admis en seconde et un jeune sur huit obtient le baccalauréat. (Rapport du Vice-Rectorat)

On pourrait penser qu'il est incongru de comparer l'île de l'Océan Indien à la métropole, cependant Mayotte fait partie de la République. De plus, le système scolaire métropolitain a été plaqué au contexte mahorais, les résultats attendus sont donc les mêmes.

Polémiquer sur cet état de fait n'est pas notre intention, cela serait vain, mais il est tout de même nécessaire de souligner ce premier non-sens, même si comparer les résultats des élèves mahorais à ceux des métropolitains relève de la logique républicaine égalitaire.

L'urgence quant à l'éducation à Mayotte, est de trouver des adaptations possibles à un cadre établi. « Un plan académique d'action » a été lancé dès 2003 par le Vice-Rectorat (V.R) de Mayotte, Ph. Couturaud étant Vice-Recteur, son souhait est d'enrayer « la spirale de l'échec scolaire » :

Il s'agit à la fois de respecter, et de valoriser, la langue maternelle et la culture spécifique des élèves mahorais, tout en les amenant à s'appropriier le plus rapidement et le plus complètement possible la langue et la culture de l'école de la République.¹

L'idée de faire intervenir les langues locales à un niveau institutionnel date de 2003. Un virage est pris dans la gestion de l'Education à Mayotte.

De ce « plan académique d'action » découle l'instauration d'une expérience bilingue dans les écoles maternelles, dont la mise en place de façon centralisée, date d'octobre 2006.

Six écoles sont choisies (nous verrons plus tard sur quels critères) et servent de « pilotes », l'expérience durera trois ans ; au terme de ces trois années, il pourra être décidé de l'opportunité d'une poursuite de l'expérience.

Notre but ici est de présenter la manière dont a été menée cette expérience bilingue – pourquoi ces choix ont-ils été faits – et de faire part de nos analyses.

Pour cela, il nous semble indispensable de présenter, dans un premier temps, le contexte social, politique et linguistique de l'île. Ensuite il nous apparaît important de tenter de présenter un aperçu de la représentation des langues à Mayotte, s'appuyant entre autres sur un questionnaire expliqué à deux classes de sixième et sur des entretiens divers, dont le contenu sera développé.

¹ V.R de Mayotte, « Plan académique d'action 2005-2008 », disponible sur le site www.ac-mayotte.fr

Notre ambition a été de tenter de comprendre les prises de positions affichées de cette expérience, et de les comparer aux résultats sur le terrain.

I Contexte historique et politique de l'Ile²

1. *Mayotte, une ancienne colonie au statut actuel ambigu*

1.1 Le rattachement à la France

Mayotte est promise à devenir colonie française en avril 1841. La France achète Mayotte (Maoré en mahorais) au sultan Andriantsoly, roi Sakalava à Madagascar, afin d'assurer sa présence militaire dans l'Océan Indien. La France venait alors de perdre le contrôle de l'Ile Bourbon – l'île Maurice – au profit des anglais. L'accord est clos en 1843.

Dès 1848-1849, La France tente d'imposer sa culture occidentale aux insulaires. Cependant cette tentative échoue, La France échoue également dans sa tentative d'imposer la monoculture sucrière : les mahorais sont trop attachés à leur économie de subsistance.

En 1886, la Grande-Comore, Mohéli et Anjouan deviennent protectorat sous la direction du gouverneur de Mayotte.

De 1912 à 1946 Les Comores sont rattachées à Madagascar.

En 1946, Les Comores deviennent un territoire « autonome », c'est-à-dire qu'elles bénéficient d'une autonomie financière et administrative.

L'assemblée territoriale des Comores choisit en 1958 le statut de Territoire français d'Outre-Mer (TOM). Cependant, Mayotte préfère à 85 %, lors d'un référendum, le statut de Département français d'Outre-Mer (DOM)

² Pour un autre point de vue sur l'histoire de la relation Mayotte - la France voir aussi le rapport du député J. Floch disponible sur www.assemblee-nationale.fr - Il est intéressant de souligner que sur 60 pages de rapport cinq lignes sont consacrées aux langues de Mayotte, et que cette diversité linguistique est mise en rapport avec le fait que 75% de la population ne parle pas français (nous développerons cette remarque en troisième partie) :

Les langues parlées à Mayotte illustrent ces apports divers. On y pratique le *shimaore*, d'origine bantoue, et le *shiboushi*, qui est un parler malgache. Par ailleurs, l'arabe, langue religieuse, est usitée dans les mosquées alors que le français, que 75 % de la population ne parle pas, connaît une progression notable grâce à une scolarisation accrue. On observe, par ailleurs, que cette situation pluri-linguistique ainsi que les carences de la scolarisation expliquent que 35 % des hommes et 40 % des femmes soient illettrés. Même si la scolarisation conduit à une chute de ces taux parmi les générations les plus jeunes, on peut voir là une spécificité mahoraise à laquelle la collectivité territoriale et l'Etat tentent de mettre fin.

En 1958, la capitale comorienne est transférée de Dzaoudzi (ville située en Petite-Terre, une des deux îles composant Mayotte) à Moroni (capitale de Grande-Comore) Ce transfert est vécu comme une menace par les mahorais qui craignent la domination comorienne (sentiment largement nourri et utilisé par la France et les « rattachementistes ») et l'instabilité du régime – due en partie à l'intervention de mercenaires envoyés par la France, comme celle de Bob Denard.

En 1966, est créé le M.P.M, Mouvement Populaire Mahorais, qui participe largement à plaider pour « Mayotte française », plusieurs mouvement sont ainsi très actifs et militent pour le détachement des Comores. Notamment le mouvement appelé « les chatouilleuses ».

En 1974, la France est la seule île à vouloir rester française (à 65 %) lors d'un référendum à l'issue duquel les îles d'Anjouan, Mohéli et de Grande-Comore choisissent l'indépendance (à 95 %)

Le 6 juillet 1975, le président Ahmed Abdallah (président des Comores) proclame à Moroni l'indépendance unilatérale des quatre îles formant ainsi l'Etat des Comores.

Cependant, en février 1976, un autre référendum confirme que la population de Mayotte souhaite avec une très large majorité (99 %) son maintien dans l'ensemble français avec le statut de collectivité spéciale qui lui fut accordé. La République fédérale islamique des Comores fut proclamée le 1^{er} octobre 1978.

1.2 Le statut de Collectivité départementale

Mayotte n'est ni un D.O.M ni un T.O.M, elle bénéficie d'un statut exceptionnel, élaboré spécialement pour l'île.

Cette appellation spécifique fait que Mayotte dispose d'un Conseil Général, que les compétences des maires et des conseillers généraux ont été étendues par rapport au statut précédent (celui de Collectivité Territoriale)

Ce statut a également, comme le précédent été attribué de façon provisoire. C'est un statut transitoire sensé précéder celui de département. Mayotte passe donc d'un statut provisoire – qui a perduré 25 ans – à un statut « intérimaire », devant permettre à l'île de rattraper les « retards » en matière fiscale, judiciaire, économique, sociale et administrative.

Finalement ce statut « bâtard » n'a pour résultat que de ralentir la départementalisation de Mayotte, le problème étant que ce changement de statut de façon définitive engendrerait des mutations profondes dans le mode de vie mahorais.

En effet il faut rappeler que Mayotte est musulmane à 92%. Même s'il s'agit d'un islam sunnite, cette donnée est à prendre en compte dans la mesure où les codes civiques sont régis par la loi musulmane et dans la mesure où cette religion conditionne encore largement les rapports entre citoyens.

1.3 Les problèmes que ce statut suscite

Le fait que Mayotte soit imprégnée de son mode de vie musulman, implique différentes choses : par exemple la polygamie, même si elle tendrait à disparaître (désormais il est obligatoire pour les Mahorais de se marier à la mairie – cela contraint les hommes à divorcer d'une première femme pour en épouser une seconde –) n'a pas complètement disparu.

Ensuite la loi cadiale est toujours d'actualité, ce qui sous-entend que les droits des femmes ne sont toujours pas égaux à ceux des hommes, notamment en ce qui concerne la succession. Même si le droit local est en voie de se substituer au droit commun, cela demande du temps.

Dans une tout autre optique, le problème de ce statut spécifique de Mayotte au sein de l'archipel des Comores, a provoqué des tensions avec la République Islamique des Comores. Celle-ci réclame toujours l'île depuis 1974. Ces tensions sont sensibles également au sein de l'ONU qui condamne la présence de la France ; la logique du droit international, interdit la scission des unités géographiques :

Les référendums d'autodétermination doivent en effet s'effectuer dans le cadre des frontières coloniales, conformément au principe international de *l'uti possidetis*. Or les Comores constituaient un territoire administratif unique en 1974 et il sera inscrit dans la Fédération des Comores qu'elle comprend quatre îles³. (Caminade, 2003 : 52)

De plus, le fait d'interroger les quatre îles séparément quant à leur modification de statut joue évidemment en faveur de la France, ainsi « 7,7 % des votants sont mis à part pour « justifier » l'arrachement de Mayotte aux îles sœurs » (Caminade, 2003 : 50)

Ces débats concernant la présence française sur l'île de Mayotte sont toujours d'actualité (les Comores revendiquent toujours l'appartenance de Mayotte à l'archipel) même si la majorité des mahorais se contentent de la situation, surtout au vu de l'état actuel des choses dans l'île

³ CAMINADE P. 2003, *Comores-Mayotte, une histoire néo-coloniale*, Dossiers Noirs, Agone

d'Anjouan, que des milliers de clandestins quittent chaque jours au péril de leur vie, dans des embarcations de fortune appelées « kwassa-kwassa » (expression évoquant la sensation de tangage) En effet depuis l'instauration du visa en 1995, les Anjouanais deviennent des clandestins.

Cette situation dont personne ne parle en métropole m'a vraiment choquée et scandalisée. Les conditions de vie dans l'île d'Anjouan, située à une cinquantaine de kilomètres de Mayotte, dont les côtes sont visibles des villes du nord de Mayotte, sont inimaginables de misère. Mais bon, « ils n'avaient qu'à rester français » Ce problème ne semble pas interpeller les dirigeants français obnubilés par la chasse aux clandestins.

2. La présence française sur l'île, néo-colonialisme ?

2.1 Des institutions à la française

Après un siècle et demi de présence français, on (les enseignants, les proviseurs, le Vice-Rectorat...) continue à déplorer la « mauvaise maîtrise du français » par les mahorais mais les institutions françaises ne sont pas si anciennes : Le Conseil Général a récemment fêté ses trente ans. A sa tête, l'élu Saïd Omar Oili se détache, par sa ligne politique de ses prédécesseurs, notamment par ses déclarations sur la départementalisation (voir ci-après)

La mouvance de ces dernières années est de « mahoriser » les institutions en favorisant l'accès aux mahorais aux postes clés, mais cette tendance est récente.

Le Vice-Rectorat date de 1999, le Vice-Recteur demeure un envoyé de la métropole dont le poste est peu considéré dans la hiérarchie de l'Education Nationale.

Le poste de Préfet est également, assuré par un « *m'zungu* »⁴, Vincent Bouvier a succédé à Jean-Paul Kihl, renvoyé en métropole subitement – la rumeur fait part d'un désaccord entre le Préfet et l'ancien Ministère de l'Intérieur quant au traitement du problème des clandestins–

Les postes à hautes responsabilités sont détenus par des métropolitains, dont les nominations et/ou évictions se font au détriment de l'intérêt des Mahorais et dont la durée de contrat ne permet pas un investissement optimal.

2.2 La place des mahorais dans ce système

⁴ mot swahili signifiant 'étranger'. Par extension, 'blanc'.

Souvent les Mahorais se sentent mis à l'écart ; et même si la vogue est en ce moment de faire accéder les autochtones aux postes clés des institutions, le pouvoir est toujours détenu « par les blancs »

Cela dit, les pouvoirs du Préfet seront bientôt transférés au Président du C.G (prévu normalement courant 2007)

Le premier président du C.G de Mayotte, Younoussa Bamana témoigne :

C'était un bâtiment [le C.G] qui était occupé à l'époque [il y a 30 ans] par l'adjoint de l'administrateur supérieur – qui lui se trouvait à Dzaoudzi. [...] C'est moi qui ai voulu ce bâtiment qui surplombait Mamoudzou. Je disais : « Comme ça on pourra surveiller le préfet »⁵

Dans le domaine de l'éducation, la majorité des instituteurs sont Mahorais, cependant la tendance s'inverse complètement dans le secondaire où les professeurs Mahorais sont très peu nombreux. Les contrats des enseignants wazungus⁶ sont d'une durée de deux années renouvelable une fois, et les enseignants qui souhaitent rester ne le peuvent pas, à moins de se marier à une Mahoraise, ou d'être considérés comme « résident » ce qui n'est possible qu'après six années passées à Mayotte. La lettre d'Ismaël Kordjee (voir annexe 4) témoigne de manière lucide et engagée face à cette situation. Il dénonce les excès de ce système et les solutions de facilité prises par l'Education Nationale.

2.3 Le statut des instituteurs

A Mayotte il n'y a pour le moment pas d'université. Les cursus supérieurs pouvant être suivis sur place sont dispensés par des professeurs capétiens, qui reçoivent les contenus des cours par les universités partenaires (Rouen notamment)

L'Institut de Formation des Maîtres n'est donc pas un Institut *Universitaire* de Formation des Maîtres, les professeurs des écoles Mahorais ont de ce fait un statut particulier ne leur permettant pas d'enseigner en métropole, et ils ne bénéficient pas non plus du même statut que les professeurs des écoles wazungus. Jusqu'à peu, aucun instituteur Mahorais n'appartenait au corps de fonctionnaire d'Etat.

⁵ DIRECTION DES ARCHIVES DPTALES, C.G DE MAYOTTE. 2006, *Parole autour d'une exposition, Réalisations publiques et paysage, 1976-2006*.

Les témoignages oraux parus dans ce catalogue ont été recueillis par R. Carayol et A. Mattoir.

⁶ 'Wazungu' est le pluriel de 'm'zungu'

Les grèves du mois de mars et d'avril (voir annexe 1, 2, 3) ont obligé la Préfecture à réagir, bien que cette dernière ait laissé se détériorer la situation pendant plusieurs semaines.

L'I.F.M est pour le moment accessible à bac + 2 – ce qui est en passe de changer. La scolarisation des enfants s'étant faite de manière intensive, les enseignants ont du être recrutés dans l'urgence et c'est ainsi que certains d'entre eux ont le niveau bac ou moins (cf. Interview de Rivo, annexe 3)

Témoignage de Zoubert Andinani, 1^{er} Pdt du SMIAM ⁷ : A l'époque [en 1977], très peu d'enfants étaient scolarisés. Et très peu d'enseignants étaient formés. Nous recrutions en 3^{ème} en 4^{ème}. Il y avait très peu d'enseignants professionnels. Nous avons commencé à développer le système éducatif au début des années 80. [...] C'était pour nous la priorité mais il fallait avant tout répondre à l'urgence. Il fallait construire des écoles dans tous les villages. C'était un travail énorme car il n'y avait des écoles que dans les chefs-lieux des cantons [...] (op. cit, 2006 : 10)

Cependant la création de l'I.F.M (en 1998) remédie désormais à ce problème et tous les instituteurs vont être progressivement intégrés dans le même corps (cf. annexe 4)

3. *Vers la départementalisation ?*

3.1 Les enjeux d'une mutation de statut

L'enjeu principal en ce qui nous concerne est évidemment sur le plan de l'éducation. Peut-être que la départementalisation apporterait enfin des moyens équivalents à ceux donnés aux enfants métropolitains, puisqu'on désire tant comparer Mayotte et l'hexagone. L'aménagement d'une université apporterait des perspectives d'avenir aux enfants mahorais et ceux-ci ne serait plus obligés d'aller se perdre en métropole, où souvent le choc culturel ne leur permet que difficilement de s'épanouir dans leurs études. L'échec des étudiants mahorais en métropole est très important, et même en essayant de ne pas plonger dans le négativisme cher aux métropolitains vivant à Mayotte, ce constat est indéniable.

⁷ SMIAM : Syndicat Mixte d'Investissement pour l'Aménagement de Mayotte

3.2 Avantages et inconvénients

L'actuel Président du Conseil Général (C.G), Saïd Omar Oili, s'est récemment exprimé (voir *Mayotte Hebdo* et *Kashkazi* du mois de février) à propos de la départementalisation et a émis des doutes et des inquiétudes. Cela est assez nouveau pour un élu, les élus souvent se tournant vers la France.

Les Mahorais commencent à se rendre compte que l'assimilation n'est pas la meilleure des choses qui puissent leur arriver et que les réalités locales sont souvent en désaccord avec la logique républicaine.

Ensuite des problèmes concrets comme l'instauration des impôts locaux (une grande majorité des Mahorais sont propriétaires), l'obligation de s'orienter vers le droit commun, sont des détails qui n'avaient pas été explicités aux Mahorais lorsqu'il était question de départementalisation, posent désormais problème et les interrogations se font de manière moins partisane, moins passionnée.

La réelle question est de savoir si le statut de département ne prendrait pas plus aux Mahorais qu'il ne leur apporterait ?

3.3 Pour une défense de la tradition mahoraise

Beaucoup de personnalités mahoraises, d'associations, militent afin d'aider la population à s'interroger sur l'identité et sauvegarder ce qui apparaît comme le ciment de son entité, même si on sait que l'identité est quelque chose de mouvant, l'impression générale est souvent que les Mahorais n'ont pas de prise sur le changement.

Dans le journal le plus lu de l'île, *Mayotte Hebdo*, chaque semaine deux personnalités de l'île s'expriment sur des sujets généraux (cf. annexe 4), et souvent revient la question de « l'identité mahoraise » (quelle est-elle réellement ?) mais aussi la question des langues qui amène toujours des débats énergiques :

Question du journaliste de *Mayotte Hebdo* : Des études ont montré que dans certains pays, l'enseignement et l'usage des langues maternelles à l'école permettaient une meilleure acquisition du français et donc une réussite plus grande à l'école. Etes-vous en faveur d'un tel système à Mayotte ? Avez-vous été gêné de ne pas parler le shimaoré ou le kibushi à l'école ?

Réponse de Ibrahim Ali Maskaty, entrepreneur, producteur musical : Le problème ne se pose pas en terme de gêne. La question est de savoir quel est le vecteur pour arriver au résultat optimal. La langue du savoir, ici, c'est le français, du moins c'est comme cela qu'on nous présente les choses.

Dans le domaine professionnel, on utilise le français. Quel est l'objectif ? Est-ce d'emmener l'enfant dans des complications en utilisant sa langue maternelle ou est-ce d'apporter un savoir ? Enseigner une langue ce n'est pas forcément la sauvegarder il ne faut pas se tromper de débat. Pour avoir enseigné devant un tableau, j'ai eu des personnes qui savent lire et écrire en arabe, ce ne sont pas des illettrés, ils ne savent ni lire ni écrire en français, c'est différent. On peut utiliser des outils ou un cadre de référence local. Un maki [un lémurien] un enfant mahorais sait ce que c'est. [...] Selon moi pour préserver une langue il faut éditer dans cette langue. Enseignons notre langue avec des gens spécialistes pour faire apprendre des langues. Enseigner une langue pour apporter des complications, là je ne suis pas d'accord.

Réponse de Mlaili Condro, Doctorant en linguistique, spécialisé en sémiotique : Dans cette histoire il faut distinguer la raison idéologique de celle pédagogique. Si on l'utilise pour préserver les langues locales je reste dubitatif, est-ce vraiment le lieu pour le faire ? En revanche il faut sortir de cette approche de « nécessité ». Le français n'est pas une langue obligatoire. Je ne pense pas qu'il faille vendre le français comme cela auprès des élèves. [...] Ensuite si à l'aide des langues locales on peut apporter une meilleure pédagogie pourquoi pas ? Beaucoup de jeunes ont une image négative de leur langue, comme si elle n'était pas honorable. Cela serait bien qu'ils prennent conscience que leur langue a une structure, véhicule de valeurs. (M.H n°324 : 9 mars 2007)

Nous analyserons ces deux prises de position en deuxième et troisième partie de notre travail, cependant nous pouvons voir que les prises de position sont affirmées, même si la question des langues reste assez confuse, Ibrahim Ali Maskaty a tendance à faire des amalgames et à véhiculer cette peur du mélange (« complications ») lorsqu'on parle d'éducation bilingue.

La volonté d'assimilation et « l'euphorie » qui a découlé du rattachement de Mayotte à la France a semble-t-il laissé de côté les questions qui concernaient les mahorais et leur avenir. Le m'zungu qui arrive à Mayotte a souvent la sensation que la modernisation de Mayotte s'est faite dans le paradoxe, que tout est allé trop vite et de manière non-contrôlée. Les paraboles poussent plus vite sur le toit des maisons que le nombre de places dans les lycées surpeuplés.

Bien sûr il n'est pas question de tomber dans les considérations passéistes, néanmoins il s'avère important que les Mahorais réfléchissent à leur identité et leur origine afin d'avoir davantage conscience des changements auxquels ils font face.

L'association SHIME (Shimaoré Méthodique) propose ainsi des cours de mahorais, et a travaillé à la retranscription du shimaoré et du kibushi (ou shibushi) ; de nombreux groupes musicaux choisissent de chanter en mahorais, une maison d'édition publie des ouvrages à propos de Mayotte et/ou écrit par des Mahorais.

Malgré l'indifférence des élus les initiatives personnelles et associatives remédient à ce manque.

II Statut du français et des langues locales

1. *Le français, « langue de m'zungu »⁸ ?*

1.1 Le français, langue officielle

Mayotte étant française la (seule) langue officielle y est nécessairement le français (selon la logique française, qui est celle de faire coïncider une langue à une nation) Le français est langue de l'administration, langue de l'éducation et langue de l'insertion professionnelle.

Cependant cela n'empêche que les mahorais soient très attachés à leur langue et qu'entre eux, la langue de communication soit principalement le shiamoré et le kibushi, même si une tendance à la créolisation se fait nettement ressentir. Cette créolisation peut être perçue comme un parler jeune : « le discours métissé se trouve ainsi investi à la fois d'une valeur de revendication, de résistance aux formes dominantes et de marqueur d'appartenance sociale » (Melliani : 2000)⁹. Ou comme une évolution des pratiques, à savoir que les jeunes Mahorais parlent davantage français entre eux que la génération de leurs parents (cf. n° 24 de *Kashkazi* juin 2007)

1.2 Le français « langue de savoir »

Le français a toujours été considéré comme langue de l'éducation, bien que cela soit toute fois contestable comme Ibrahim Ali Maskaty le laisse entendre (cf. extrait de l'article de *M.H*). En effet l'arabe, enseignée dans les écoles coraniques afin de permettre aux enfants de connaître les versets du Coran est également une langue véhicule de savoirs.

Simplement, à l'époque des premiers colons on essaie de créer une école à la manière européenne. La langue en est le français, et l'école est même dispensée par la mission laïque... Ce qui a pendant longtemps laissé aux Mahorais un sentiment de méfiance envers l'école de la république (sentiment disparu aujourd'hui, les enfants étant scolarisés à 95%) : « Certains

⁸ Qualificatif attribué par un élève de 6° du Collège de la Cité du Nord

⁹ In CASSAGNAUD, J. 2007 : 313

parents disaient que ce n'était pas bien l'école qu'on apprenait les choses des chrétiens » (op. cit., 2006 : 40)

De plus, du fait de l'oralité des langues locales, l'éducation des enfants ne se faisait pas de la manière dont *nous* entendons l'éducation. Désormais ce sont nos représentations qui habitent désormais les esprits. En effet le livre est devenu le symbole de la connaissance, symbole qui ne faisait pas partie des objets du quotidien des Mahorais auparavant :

Les jeunes aujourd'hui vont à la bibliothèque. C'était impensable il y a seulement 15 ans. Pour nous, dans mon enfance, le livre était un objet rare et précieux que seuls les instituteurs avaient. Aujourd'hui c'est devenu banal d'emprunter un livre à la bibliothèque. (op. cit, 2006 : 58)

De plus nous verrons dans la troisième partie, que le fait que le français soit une langue véhiculaire, internationale et serve de passeport au possible futur en métropole, est souvent amalgamé à l'idée de 'supériorité' de la langue.

1.3 Le français langue identitaire ?

La question de « l'identité mahoraise » a souvent été une énigme pour moi. La difficulté étant de décoder dans les discours ce qui résulte de représentations couramment acceptées et des propres représentations des locuteurs.

Lorsque j'ai proposé le questionnaire « Vous et vos langues » (voir en annexe 5) à la première classe de 6°, un élève, a proclamé « Mais nous on est français Madame ! » Nous pouvons voir bien sûr dans cette affirmation une volonté d'assimilation qui pousse certains à « dissimuler » leurs spécificités culturelles et linguistiques, mais nous pouvons voir aussi une revendication qui est souvent véhiculée, à savoir une idée qui serait : certes nous sommes Mahorais, mais nous sommes également français et cela n'est pas incompatible.

Néanmoins, cela ne signifie pas que la *langue* française soit symbole de l'identité française (les Mahorais qui ne parlent que peu le français se sentent tout de même français) en effet le rapport à la langue semble assez complexe dans la mesure où la maîtrise de la langue n'est pas un aspect *nécessaire* de l'identité. (cf. « l'arabe est ma langue mais je ne la parle pas ») La langue est aussi un moyen de se démarquer, et on pourrait penser que les langues shimaoré et kibushi sont pour les mahorais la 'preuve' de leur identité particulière – en comparaison à 'l'identité m'zungu'.

D'autre part, le français a souvent pour image celle d'une langue véhiculaire, internationale, une langue d'avenir et les jeunes Mahorais, sont sensibles à ces possibilités d'ouverture sur le monde que leur offre cette langue (CASSAGNAUD, 2007 : 154) – cependant nous savons parfaitement – et cela n'est pas nouveau – que ce statut 'international' tend à diminuer. Nous pouvons décemment penser que cet argument n'est valorisé auprès des élèves qu' en guise de 'carotte'. Cet argument est d'ailleurs bien relayé puisque repris par les élèves eux-mêmes.

2. Français / Shimaoré¹⁰ / Kibushi¹¹ : Une double diglossie

2.1 Description brève du shimaoré et du kibushi

Le shimaoré connaît plusieurs variantes – il est communément admis que c'est à Sada, village côtier très traditionnel à l'Est de Mayotte que le shimaoré est le plus « vrai », cependant nous savons ce que la notion d'authenticité peut signifier désignant une langue.

Ces multiples variétés posent problème dans la mesure où cela amène les linguistes à faire des choix arbitraires quant à la fixation de certaines pratiques langagières.

De plus le shimaoré a été en contact prolongé avec principalement deux langues, le français et le malgache auxquels il fait des emprunts, mais aussi aux langues comoriennes : le shindzuani (l'anjouanais), le shimwali (le mohélien), et le shingazidja (le grand-comorien) qui sont des langues proches du mahorais.

La première différence notoire avec le français, est que le shimaoré ne connaît pas les genres, les mots se répartissent en « **classe nominale** »

Ensuite, il existe plusieurs formes de présents appelés « temps relatifs » - utilisés uniquement à la forme affirmative – (cette distinction existe au futur et au passé également) comprenant le « **présent actuel** », le « **présent habituel** » D'autre part, le shimaoré connaît un temps appelé le « **présent simultané** »

¹⁰ shimaoré : shi = langue, maoré = Mayotte en mahorais donc shimaoré signifie littéralement *langue de Mayotte*

¹¹ kibushi : ki = langue, bush = Madagascar (c'est pour cette raison que l'on trouve parfois la dénomination 'kibushi kimaoré' qui signifie kibushi de Mayotte.

Dans un même ordre d'idée, le passé connaît un temps appelé « **l'accompli récent** » qui indique que l'action s'est déroulée dans un passé proche et un temps appelé « **passé habituel** », qui désigne une action habituelle ou répétitive accomplie dans le passé.

Ces quelques précisions montrent que le shimaorais est une langue complexe, très différente du français et ayant une grammaire totalement propre.

Quant au kibushi, il en est de même. Les verbes ne se conjuguent pas au présent de l'indicatif, par exemple : je mange -> zau mihinana / tu manges -> anau mihinana

Le passé s'exprime par le préfixe – **n**, il remplace le préfixe – **m** qui se trouve devant les verbes. : ainsi, 'j'ai mangé' se dira : 'zau nihinana'.

La forme négative s'exprime également par un préfixe : – **tsi**. Exemple : 'Je n'ai pas mangé' donnera 'Zau tsinihinana'

En kibushi il n'y a pas de distinction entre le genre masculin et féminin.

2.2 Les tentatives d'homogénéisation de la langue

Dans la mesure où nous avons évoqué les principales problématiques de la diversité des langues nous allons nous focaliser sur des nuances plus précises :

En ce qui concerne le kibushi, nous constatons que cette langue connaît des variations selon le lieu dans lequel le locuteur se trouve (mais la distinction ne se fait pas en terme de Nord / Sud / Centre – c'est en vérité plus compliqué) : le kibushi est parlé dans le nord de l'île (Acoua, M'tsangadoua ...) mais également au Sud : Kani-Kéli, M'Bouini et au Centre (Sohoa, Chiconi)

Il est admis qu'il existe au moins trois variétés de kibushi : **le kibushi-kimaori** (parlé à Mronabéja, M'tsangadoua, M'tsangamouji Acoua, Kani-Kéli...) **l'antsalautsi**¹² (parlé à Poroani, Ouangani et dans un quartier de M'Tsapéré) la dernière variété est le kibushi parlé à Chiconi qui se distingue par sa prosodie spécifique.

Néanmoins il y a inter-compréhension entre ces différentes variantes.

Le kibushi-kimaori a plus d'affinités avec les variantes malgaches de la côte Nord de la grande-île. Le kiantalausti serait lui originaire de la côte Nord-Ouest de Madagascar.

2.3 Les mahorais et leurs langues

¹² Informations récoltées à l'aide d'Ali, directeur de l'école maternelle de M'Tsangamouji, qui m'a procuré ses cours de l'I.F.M (formation des enseignants bilingues)

La plupart du temps les mahorais ne voient pas l'intérêt d'une telle initiative, et n'ont pas conscience de la possible disparition de leur langue. Le shimaoré étant la langue dominante, il est parlé également par la plupart des kibushiphones.

Les Mahorais parlent très souvent shimaoré entre eux, et cela entre shibushiphones et shimaoréphones ; ils ne parlent pas français la plupart du temps contrairement à ce que l'on peut voir dans certains pays africains, comme le Cameroun. Le phénomène d'inter-compréhension est dû aux shibushiphones qui apprennent le shimaoré dans leur grande majorité :

‘Un seul Mahorais devant un public de centaines de kibushi va toujours imposer sa langue’, *s’insurge Chamsidine Kordjee, responsable des archives orales*. ‘Souvent, les gens ont honte de s'exprimer en kibushi. On le considère comme une langue de seconde zone. Dans les mariages, les réunions publiques et politiques, les mosquées, c'est toujours le shimaoré qui domine. RFO ne participe pas à l'épanouissement des langues. Je suis l'un des seuls à oser m'y exprimer en kibushi. Les malgachophones comprennent tous le shimaoré mais ont du mal à y répondre. Ils sont complexés’.¹³

Les shimaoréphones, eux, ayant conscience que leur langue est dominante, ne trouvent pas nécessaire d'apprendre le kibushi, considéré de surcroît, comme une langue « difficile » (CASSAGNAUD, 2007 : 104) Lors de discussions informelles avec des shimaoréphones ce constat est ressorti de manière flagrante plusieurs fois, certains même n'avaient jamais réalisé qu'ils ne parlaient pas kibushi alors que les kibushiphones parlaient mahoré. D'autres trouvent cela normal que les kibushiphones face l'effort de parler le mahorais, puisque c'est la langue majoritaire.

3. *Vers une disparition des langues locales ?*

En juin 2004, paraissait dans *Mayotte Hebdo* un dossier intitulé ‘le shimaoré fout le camp’.

Le fait que de nombreuses langues soient en contacts inquiète les Mahorais.

Le shimaoré est en premier lieu influencé par le shindzuani, le shingazidja et le français. Les Mahorais ont le sentiment de perdre le ‘vrai’ shimaoré, selon la représentation bien partagée qu'une langue peut être plus ou moins ‘pure’. Bien sûr nous savons que ces idées sont des

¹³ Témoignage paru sur le site www.malango-mayotte.fr

stéréotypes, cependant il se peut que cette peur précipite les actions en faveur de la ‘sauvegarde’ des langues mahoraises face aux envahisseurs !

Néanmoins, il est vrai que le français est menaçant pour le shimaoré et le kibushi pour la raison que nous avons évoqué plus tôt, qui est l’argument de ‘l’utilité’ du français.

3.1 Les tentatives de transcription des langues

L’association SHIME s’est occupée de retranscrire les langues kibushi et shimaoraise (voir annexe 6 et 7).

Cependant leur alphabet n’est pas utilisé par la totalité des personnes usant des supports écrits pour communiquer dans les langues locales (cf. III / 3 / 3.3 : publicités, tracs de prévention quelconques, affiches informatives...) et quelques mots posent encore problème. Néanmoins une majorité semble s’être mise en accord sur l’utilisation d’un alphabet latin, possédant des caractères spécifiques aux sons des deux langues.

Le problème du choix de l’alphabet latin (le shimaoré étant une langue sœur du swahili, il a paru logique d’adopter un alphabet s’apparentant à celui de la langue la plus proche) est que la population mahoraise considérée comme « analphabète » ne l’est en fait pas puisque celle-ci est capable d’accéder à l’écrit avec les caractères arabes.

De plus les caractères spécifiques comme le ‘ɔ’ dit ‘implosifs’ et le ‘ɖ’ – ‘entre le d et le l’, le ‘n tréma’ – dit ‘n vélaire’ et le ‘v surligné’, semblable au ‘v’ espagnol dans ‘vaca’ ; posent problème dans l’utilisation de la communication numérique. Ces lettres sont aussi bien présentes dans l’alphabet shimaoré (ɔ, ɖ, ‘v surligné’) que kibushi (ɔ, ɖ, n tréma)

3.2 Le manque de conviction de certains acteurs du bilinguisme et des élus locaux

Au vu des différentes interventions dont le colloque *bilinguisme et inter-culturalité* a pu bénéficier, nous pouvons déjà nous rendre compte que certaines suggestions n’ont pas été suivies.

Dans son intervention, l’association SHIME exprime de façon claire la nécessité de faire entrer les langues locales à l’école sans que celle-ci servent pour autant de « marche-pied pour accéder à la langue ‘royale’ »

Est évoqué également la nécessaire transcription des langues et l'élaboration de matériel pédagogique en langues locales, ce qui n'est pas d'actualité.

Mais cela n'alerte pas les responsables. Faire accepter la codification des langues faites par l'association SHIME est une tâche lourde dont la responsabilité incombe nécessairement aux élus car ils représentent les Mahorais et pourraient être les véhicules des travaux des spécialistes, ils devraient s'occuper de la vulgarisation de ces savoirs à l'aide de grande manifestations.

3.3 La perception des locuteurs

Ce désintérêt peut être expliqué par l'absence de rôle que le shimaorais joue sur le plan administratif, décisionnel, professionnel.

Pourtant le shimaorais commence à trouver sa place parmi les médias (sauf dans la presse écrite bien sûr) mais la radio et Télé Mayotte concèdent une place moins importante que le français à la langue majeure de Mayotte.

Cependant cela est en train de changer, le développement des stations de radio donne davantage de possibilité à l'expression des mahorais. De plus la loi concernant la diversité culturelle, autorise RFO (Réseau France Outre-Mer) à diffuser en mahorais :

La **politique linguistique** à l'égard des médias est conforme aux articles 19 et 29 du décret no 93-535 du 27 mars 1993 portant approbation du cahier des missions et des charges de la Société nationale de radiodiffusion et de télévision française pour l'outre-mer. En effet, RFO peut diffuser en mahorais:

Article 19

La société contribue à l'expression des principales langues régionales parlées dans chaque département, territoire ou collectivité territoriale.

Article 29

- 1) La société veille à illustrer toutes les formes d'expression de la musique en ouvrant largement ses programmes aux retransmissions de spectacles vivants.
- 2) Dans ses programmes de variétés pris dans leur ensemble, la société donne une place majoritaire à la chanson d'expression française ou régionale et s'attache à promouvoir les nouveaux talents.
- 3) Elle s'efforce de diversifier l'origine des oeuvres étrangères diffusées.

Cependant cette loi n'est pas adaptée au contexte mahorais, dans la mesure où le mahorais est la langue la plus parlée de l'île.

Quant au kibushi, il n'est que très peu représenté dans le paysage médiatique. Et cela renforce les kibushiphones dans leur nécessité de parler le mahorais.

III La représentation des langues à Mayotte

1. Les clichés habituellement véhiculés

1.1 Le maoré et le kibushi, « langues pauvres » ?

Souvent lorsqu'on parle du mahorais et du kibushi on parle des mots qui n'existent pas en français. Cela est assez représentatif de l'image que les wazungus se font des langues locales.

Ensuite, comme nous l'avons vu, lorsque le 'plurilinguisme' de Mayotte est mentionné (cf. note 2) il est immédiatement mis en parallèle avec le fait que '75% (chiffre de 2000, qui a du beaucoup évoluer étant donné qu'à Mayotte 50% de la population a moins de 15 ans) de mahorais ne parlent pas français', comme si la diversité linguistique de Mayotte menaçait cette acquisition.

De plus le rapport fait mention de l'illettrisme de '35% des hommes et 40% des femmes, cependant à Mayotte la population n'est pas illettrée car le passage par l'école coranique est obligatoire et les enfants apprennent à lire les caractères arabes. Il est vrai que ceux-ci tendent à les oublier au cours de leur scolarité (cf. CASSAGNAUD)

1.2 L'évolution des comportements face aux 'langues locales'

Bien que les langues shimaoré et kibushi aient du mal à s'imposer face aux français, il est vrai que les mahorais sont fiers de leurs langues et n'en ont pas honte. Les musiciens mahorais les plus populaires de l'île, Lathéral, M'Toro Chamou, Mikidache (...) connus également hors de Mayotte (métropole, Madagascar...) choisissent de chanter en maoré.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les langues mahoraises sont porteuses d'un fort symbole identitaire, d'appartenance à un groupe spécifique. Les mahorais ont tout de même conscience de cela, même si beaucoup reste à faire de façon concrète.

Il y a une conscience de *l'importance* de la question des langues. 'La langue est la base de tout', 'Nous sommes les mahorais, les langues c'est très important'. Puis la langue est aussi le symbole

de la famille du lien avec les traditions mahoraises, car peu d'enfants mahorais parlent français avec leurs parents, et cela est d'autant plus vrai pour les mahorais qui ont une quarantaine d'années aujourd'hui. De plus pour certains, leurs parents ne parlent pas du tout français ou très peu. La langue est donc précieuse.

1.3 Etres bilingues

Selon la définition de G. Lüdi, les enfants mahorais sont bilingues (cela n'est pas vraiment à prouver mais il est nécessaire de le mentionner), ils acquièrent la L2 par le biais de l'école, dès l'âge de 3 ans (cf. partie IV / I / 1.1)

Il est utile également, à l'occasion de ce travail de revenir sur les différentes mises à jour scientifiques qui ont été faites par rapport au bilinguisme.

La nouvelle génération de chercheurs, a depuis une vingtaine d'année fait le point sur les caractéristiques cognitives des enfants bilingues, dont G. Lüdi fait lui-même un aperçu :

- Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver LA réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, p.ex. imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse (Baker 1988, Ricciardelli 1992).
- Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques (Bialystok 1987, 1988). Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littératie et de meilleures chances de succès scolaire.
- Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev, 1977). On pense que ceci est dû à la nécessité de déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de langue approprié à une situation (Baker 1996 136).
- Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances. Ainsi, des enfants bilingues sont mieux capables de retracer des figures emboîtées (embedded figure test) (Witkin et al.1971), ce qui signifierait une clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieures.¹⁴

¹⁴ LUDY, G. 1998 « L'enfant bilingue, chance ou surcharge ? »

Ces constatations remettent totalement en question les affirmations qui avaient pu être faites quant aux locuteurs bilingues (comme quoi les locuteurs bilingues auraient une capacité intellectuelle inférieure à celle des locuteurs unilingues)

Ces remarques nous montrent également qu'il serait du ressort de l'école de prendre en compte cette particularité du public mahorais en proposant aux enfants des activités adaptées qui développeraient ces facultés dont disposent les enfants a-priori. De plus, procéder de telle façon encouragerait le bilinguisme et déculpabiliserait les enfants quant à leur maîtrise du français (à l'école d'Acoua les enfants ne répondaient jamais à mes questions – alors qu'ils les comprenaient – sûrement par peur de ne pas être compris ils refusaient l'interaction ; les enfants avec qui j'ai pu nouer un contact étaient les enfants dont les parents parlaient français avec eux.)

De plus, G. Lüdi spécifie clairement que (en s'inspirant de Hamers) : « Des procédés pédagogiques appropriés et un environnement social favorable sont en effet nécessaires pour qu'un bilinguisme équilibré puisse se développer et leur absence pose problème (Hamers/Blanc1983, 98ff.).»

Pour plus de précisions citons Hamers¹⁵ directement :

[...] Lorsque la langue maternelle est peu valorisée au départ et que l'éducation se fait dans la langue dominante, si l'école dévalorise davantage la langue maternelle au profit d'une langue déjà prestigieuse, l'enfant se sentira prêt à rejeter sa langue maternelle, ce qui pourra provoquer une carence dans son fonctionnement intellectuel.

2. *L'indifférence générale quant aux langues*

2.1 La nécessité de « parler français »

Maholida Mbechezi, linguiste et enseignante, a adopté le français pour s'adresser à son fils :

Il parle kibushi dehors, avec ses copains, sa grand-mère, sa nounou... Si on lui parle malgache il nous répond en français et si sa nounou lui parle français il répond en malgache. Il garde toujours la langue du premier contact. Mon mari et moi parlons toujours français, sinon il

¹⁵ HAMERS, J.F.2005 « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures »

serait perdu. Quand il nous entend parler malgache, ça le fait rire. Il faut bien séparer¹⁶ les deux langues, qu'il puisse faire la part des choses. Du coup, il parle très bien les deux. Il a même plus de vocabulaire en kibushi.¹⁷

Rastami Spelo, instituteur à M'Tzamboro et président de l'association SHIME, nomme le français « langue du pain » Cet extrait d'article de journal datant de juin 2007 (n°64 de *Kashkazi* – Hebdomadaire d'actualité des quatre îles des Comores) démontre parfaitement que cette expression est encore d'actualité :

Le français, c'est la langue de la réussite. Donc, un peu, une langue qui exclut. D'ailleurs ici, on transmet cette culture," "Pour réussir, il faut parler français". "Une condition sine qua non : voilà le message véhiculé par les autorités, et par un certain nombre de politiciens. En avril dernier, le candidat à la présidentielle François Bayrou avait ainsi affirmé que vouloir être département sans maîtriser le français était une ineptie. En 1998, le préfet Philippe Boisadam affirmait le plus sérieusement du monde que "l'on serait bien meilleur maçon si l'on maîtrisait le français". Reste à savoir de quel français l'on parle. Celui, très académique, de l'école, parlé par une infime minorité de Mahorais ? Ou celui, largement plus répandu, de la rue, qui devrait aboutir dans quelques années à une nouvelle langue ?

D'autre part, il est flagrant dans les questionnaires que cette 'nécessité' est intégrée par les élèves qui, lorsqu'ils répondent 'non' à la question 'Est-il utile d'enseigner tes LM à l'école' oppose le besoin de parler français pour poursuivre leurs études : 'Non je ne pense pas parce-que quand on va en France pour étudier on ne parle que le français pour que le professeur comprenne'

2.2 Le manque de communication par le Vice-Rectorat

Lorsque nous lisons les différents rapports du V.R, le *document de travail*, nous nous rendons compte que la question du bilinguisme n'a pas vraiment été interrogée ni même discutée avec les enseignants, avec les parents.

Les parents auraient pu être davantage sensibilisés.

¹⁶ Nous voyons que l'obsession de séparer les langues existe même chez les spécialistes, pourtant, nous savons qu'il est très fréquent et 'normal' de trouver chez les bilingues ce que Lüdi appelle en 1987 des 'marques transcodiques'. La caractéristique du 'parler bilingue' est que les traces de contact entre les langues disponibles dans le répertoire du locuteur sont audibles.

¹⁷ témoignage paru sur le site www.malango-mayotte.com (portail de Mayotte)

D'ailleurs Mme Tourbati-Bint nous a fait part du fait que les parents n'ont pas vraiment été interrogés sur le sujet de l'école bilingue et selon elle, 'ils n'ont pas eu leur mot à dire'.

Nous avons l'impression que les solutions optées l'ont été de manière assez arbitraire. Qu'il s'agit d'un essai.

La mise en place de cette expérience aurait pu se faire de manière plus pédagogique, avec davantage d'interactivité entre spécialistes et enseignants.

2.3 La volonté d'assimilation

Selon Chamsidine Kordjee (responsables des archives orales de Mayotte), le fait que les Mahorais attendent que la France se prononce définitivement quant au statut de Mayotte pousse les Mahorais à adopter une position de retrait par rapport aux langues et aux cultures régionales :

Il n'y a pas de volonté politique parce-que les Mahorais espèrent que Mayotte devienne un département français. Pour eux l'apprentissage des langues maternelles, la mise en valeur de la culture locale freinerait la départementalisation. Peut-être qu'après 2010, une fois qu'ils auront eu ce qu'ils veulent, ils auront envie de revenir à leurs langues.

Ce processus de pensée est assez fréquent, connu sous le nom d'« assimilation culturelle », ce phénomène s'accompagne également d'une assimilation linguistique ce qui peut expliquer (entre autres) le phénomène de créolisation de la langue.

3. *L'avis d'élèves de deux classes de sixième*

3.1 La distinction langue de l'école / langue de la maison

A la question « Pensez-vous qu'il serait utile d'enseigner ta/tes langue(s) maternelle(s) à l'école ? Pourquoi ? », 24 élèves se prononcent 'pour' l'enseignement des langues, 12 se prononcent 'contre' et 12 ne répondent pas à la question.

Sur les 12 élèves qui pensent que l'enseignement des langues maternelles n'est pas « utile », leur argument est de dire qu'à l'école on parle *français* – sous-entendu pas shimaoré ou kibushi - (6 questionnaires) ou bien qu'à l'école il faut apprendre une langue nouvelle (4 questionnaires) ; les élèves ont conscience que leur(s) langue(s) est/sont peu connue(s) Enfin, ils parlent également de la nécessité de se rendre en métropole et de savoir alors parler français. Comme l'exprime Malili

Condro dans l'article de *Mayotte hebdo*, les adolescents sont imprégnés de l'idée que parler français est une 'nécessité', idée qui au final tend à faire entendre que les langues locales n'ont pas d'utilité sociale.

D'ailleurs les adolescents qui sont favorables à l'enseignement des 'langues locales'¹⁸ à l'école mentionnent souvent le fait que les 'vieux' ne connaissent généralement pas le français.

Il est frappant de voir que certains élèves ont complètement intégré le fait que 'à l'école on parle français' car la question posée les interrogeait sur leur avis personnel (« Pensez-vous que... »)

En ce qui concerne les questionnaires « pour » l'enseignement de(s) la L1 à l'école l'argument majoritaire (10 questionnaires) est que les français de Mayotte devraient connaître les langues locales pour entrer plus facilement en contact avec les Mahorais. Seulement deux questionnaires mentionnent l'importance pour les Mahorais eux-mêmes d'apprendre leurs propres langues.

3.2 L'évocation de l'interdit

Dans plusieurs questionnaires (voir annexes 8 et suivantes) les élèves répondent à la question : 'Pensez-vous qu'il serait utile d'enseigner ta/tes langue(s) maternelle(s) à l'école ? Pourquoi ?' par la négative et invoquent l'interdiction faite quant à leur utilisation en classe.

Pourtant le professeur avec qui j'ai pu faire passer ces questionnaires connaissaient quelques mots de kibushi, et utilisait parfois des mots pour stimuler les élèves. Néanmoins, il lui arrivait de réprimander les adolescents lorsque ceux-ci communiquaient entre eux en kibushi.

Les élèves de la classe de M. Gary (professeur d'Histoire) eux ne font jamais allusion à cette interdiction, M. Gary est très proche de ses élèves et très bien intégré dans le village où il habite (Acoua) et cela se ressent vraiment dans les questionnaires : ceux des élèves sur M. Gary sont les plus pertinents : *'Je pense que c'est utile d'enseigner nos langues maternelles. Car nous sommes les mahorais et c'est important pour nous' / 'Ca me semble une bonne idée d'enseigner ma maternel parce-que les enfants ont besoin d'apprendre leurs langues maternelles de comprendre de métriser (sic)' / 'Oui ça serait utile parce-que comme j'apprend le français et le chimaoré j'ai envie que les autres aussi parlent le chibouchi' / 'Oui ça sera bien d'enseigner mes langues parce-que aujourd'hui il y a beaucoup de français qui sont à Mayotte qui trouvent que c'est très bon langue.'*

Les élèves se montrent fiers de leurs langues.

¹⁸ Cette appellation serait d'ailleurs à interroger : n'est-elle pas réductrice ? Nous l'utilisons dans ce travail par simplicité, néanmoins il est évident que ce terme réduit les langues à une fonction qui serait proportionnelle à l'aire géographique où elle est diffusée.

Sur quatorze adolescents qui se disent favorables à l'enseignement des L1 à l'école, 9 sont de la classe de M. Gary. Je pense que cela est assez révélateur, surtout que M. Gary est professeur principal de cette classe. Pour sa part M. Bouchet, bien qu'il connaisse les théories du F.L.E et qu'il travaille à adapter le programme au contexte mahorais reste plus distant des élèves qui de ce fait revendiquent moins librement leur culture mahoraise. J'en déduis que le rapport affectif avec l'enseignant joue beaucoup dans la perception que l'on a de soi-même (surtout à l'adolescence) et les élèves de M. Gary se disent très attachés à lui.

3.3 Langue locale, langue dévalorisée ?

Si un long travail est nécessaire pour fixer et enseigner le shimaoré, que dire du kibushi kimaoré, le dialecte malgache de Mayotte? Cette langue est tellement méconnue qu'une affiche de la D.A.S.S contre le paludisme portait, en guise de traduction kibushi, un texte rédigé dans la langue officielle de Madagascar... Un parler complètement étranger aux Mahorais d'origine malgache. *"Personne ne comprenait rien !"*, sourit la linguiste Maholida Mbechezi. Dans le cadre de l'Institut d'apprentissage du français, supprimé en 2001, la jeune femme avait décrit la phonologie et commencé à fixer la syntaxe du kibushi. Rien n'a été fait depuis. *'Les gens me demandent, « Pourquoi retranscrire le kibushi alors que le malgache écrit existe ?" Mais ça n'a rien à voir.'*¹⁹

Ce témoignage de M. Mbechezi est assez révélateur de la situation mahoraise. Le shimaoré est influencé par les autres langues comoriennes (shindzuani, shingazidja) et le kibushi est apparenté au malgache alors que l'histoire du kibushi kimaoré n'a rien à voir avec l'histoire des langues malgaches de Madagascar. Le kibushi a toujours été en contact avec des langues complètement différentes : l'arabe, le shimaoré (langue bantoue), les langues comoriennes et le français. Ce qui rend cette langue particulière, métissée.

IV Les progrès supposés de l'instauration du bilinguisme à l'école

1. Une meilleure continuité maison-école

¹⁹ www.malango-mayotte.com

1.1 Le rôle de l'école maternelle

A Mayotte, nous avons à faire, selon la typologie de G. Lüdy, à un 'bilinguisme successif' :

Dans le cas du bilinguisme successif, il s'agit d'acquérir une L2 après le seuil de, disons, 3 ans, le plus souvent de façon spontanée et naturelle, dans l'interaction avec le milieu social, parfois à l'aide de dispositifs pédagogiques variés allant de groupes de jeux bilingues jusqu'aux classes de langue formelles à l'école, en passant par des classes dites d'immersion. Le bilinguisme résultant peut être stable et s'affermir avec l'âge ; la L2 peut aussi rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser; dans l'autre extrême, elle remplace la L1 comme langue dominante (par exemple sous l'effet de la scolarisation)

Le rôle de l'école maternelle étant d'assurer la socialisation de l'enfant et de consolider son rapport à la parole, de structurer sa réactivité, lui apprendre à interagir avec autrui, il est logique que la langue maternelle de l'enfant ait une place à l'école. Il serait même concevable que le bilinguisme s'organise comme en Amérique latine à savoir l'introduction progressive de la L2 à la fin de l'école maternelle et l'apprentissage de l'écrit en L1. Cependant, pour cela il faudrait que l'alphabet du shimaoré et du kibushi soient acceptés par tous et qu'il y ait un élan des instituteurs et du V.R pour créer des supports en L1.

Le rôle de l'école maternelle serait donc de participer à l'équilibre psychologique de l'enfant en rééquilibrant les langues (sans pour autant les catégoriser)

1.2 La possibilité d'impliquer davantage les parents dans la scolarité des enfants

Le changement attendu dans une école qui intègre la langue de la maison, est la reconsolidation du lien entre école et foyer de l'enfant.

Ce lien reconstruit permettrait aux parents peu ou non-francophones de pouvoir se sentir utile dans l'accompagnement de l'enfant qui s'approprie une connaissance extra-familiale.

De plus les parents pourraient avoir de ce fait une autre représentation de leur langue. Peut-être en disant que leur langue n'est pas seulement une 'langue dominicale' ou 'familiale', mais qu'elle est aussi véhicule de connaissances et reconnue par les autorités, par l'administration, la hiérarchie. Les parents pourraient alors, participer en apportant eux aussi des connaissances à

l'enfant qui ne seraient peut-être pas sollicitées si la L1 de l'enfant n'appartenait pas à un cadre scolaire.

Le fait que la langue entre dans un cadre, permet aux enseignants, et peut-être dans le prolongement aux parents, d'utiliser la langue et de la voir d'une autre manière. Les institutrices fouillent dans leur mémoire afin de retrouver un vocabulaire qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser, inventent des chants, ou demandent à leurs aïeux de leur en chanter, de leur raconter les contes traditionnels mahorais habituellement dits sous le badamier.

1.3 Faire du bagage culturel de l'enfant quelque chose de positif

La grande réussite de cette expérience, du travail qui a été mené sur les langues à Mayotte est de montrer qu'on ne pourra jamais empêcher les enfants de parler leurs langues.

A l'école d'Acoua, la *maîtresse* tentait de ne pas faire de la présence de différentes langues une tension : lorsqu'un enfant répondait spontanément en kibushi (alors que la séance était une 'séance de français', cf Annexe 7) elle ne le blâmait pas et poussait simplement l'enfant à répondre la même chose mais en français. Cela arrivait souvent. Mais je ne sais pas si le fait que Mme Tourbati-Bint réagisse positivement face à ces situations soit dû au bilinguisme ou à une attitude personnelle face aux langues.

Ce qui est sûr est que les séances en kibushi avec les élèves a poussé la maîtresse à se rendre à l'évidence que les élèves dits 'en difficulté' dans les travaux de L2 et en L2 se révèlent très actifs, impliqués dans les activités en L1.

De plus il est apparu de manière flagrante que c'est pour elle un vrai plaisir d'enseigner sa langue aux enfants, langue à laquelle elle voue un attachement particulier. Elle a par ailleurs conscience de sa possible disparition.

Néanmoins, le bilinguisme la laisse sceptique car elle ne pense pas que cette expérience soit suffisante à sauvegarder le kibushi, 'de plus en plus influencé par le shinzuan' (langue d'Anjouan) - affirmation avec laquelle il faut se montrer prudent étant donné le contexte qui est celui d'une migration anjouanaise vécue comme une menace par une grande partie des Mahorais. Par ailleurs le fait d'enseigner sa langue maternelle lui amène un autre rapport à la langue, la pousse à s'interroger sur sa langue, sur ses pratiques. Elle a pu se rendre à l'évidence qu'elle « perdait [s]on kibushi » et qu'elle avait recourt à sa mère pour se remémorer certains dont elle avait besoin pour ses séances de cours.

2. Une reconnaissance et revalorisation des langues locales

2.1 Les langues locales dans un cadre institutionnel

L'un des projets supposés du bilinguisme est de *rendre* les enfants plurilingues. Plurilingue dans le sens où les enfants seraient aptes à passer aisément d'une langue à l'autre, d'avoir conscience de leur répertoire et de savoir 'gérer' celui-ci. De plus, rappelons que le fait d'être bilingue est vécu de manière positive par l'enfant si le contexte dans lequel il se trouve encourage cet état : « Les conséquences éventuelles du bilinguisme individuel, qu'elles soient positives ou négatives, sont étroitement liées à l'appréciation sociale de celui-ci. » (LUDY, 1998) Cependant il n'est pas toujours évident pour les instituteurs de valoriser ce 'déjà-là', comme nous allons le voir.

Le terme de 'plurilinguisme' est mentionné dans le *Document de travail* distribué aux écoles par le Vice-Rectorat : « Dispositif 'plurilinguisme et inter-culturalité' à l'école maternelle de Mayotte » Cependant ce terme n'est pas explicité, et l'idée de *conscientiser* les locuteurs n'apparaît pas non plus.

L'idée la plus présente est celle de 'revaloriser les langues' (sous-entendu redonner confiance aux locuteurs) Cette idée n'est bien sûr pas répréhensible, cependant, cette revalorisation aurait du se faire autrement – nous en reparlerons dans la cinquième partie.

L'objet de ce paragraphe est d'étudier une situation apparue lors d'une séance en 'classe témoin', c'est-à-dire classe où le maître s'exprime – dans les textes – exclusivement en français. Nous pensons que le fait de légitimer l'entrée des langues locales à l'école pourrait éviter ce genre de situations : le jour où je me trouvais dans la classe (école de Doujani – Commune de Mamoudzou), était le jour de l'étude du son [a] Bertrand, l'instituteur, propose en introduction à la leçon :

- B : « donnez-moi des mots en shimaoré qui contiennent le son [a] »
- Enfant a : « avion »
- E b : « papillon »
- B : « en SHI-MA-O-RE »
- E x : « bateau »
- E y : « gâteau »
- B. « Est-ce que c'est du *shimaoré* ça ? »

Bertrand est à Mayotte depuis 10 ans, il connaît un peu le shimaoré. Il jongle à sa façon entre les deux langues.

Ceci peut nous laisser penser que peut-être, les enfants ont intégré le fait que l'école soit le lieu où l'on parle français dès le plus jeune âge (5ans) ou alors, malgré les efforts de cet instituteur, le shimaoré reste cantonné à des exercices de « divertissement » comme la chanson (les enfants apprennent des chants en shimaoré) ou encore que, les enfants, se sentant plus à l'aise pour s'exprimer en français à cette période de l'année, se refusent à parler shimaoré.

La pratique des langues locales a été pendant tellement longtemps interdite dans l'enceinte de l'école, que les enfants semblent ne pas savoir manier de façon « plurilingue » les langues présentes dans leur répertoire, mais donnent une fonction et une place précise à leurs langues.

L'instituteur affirme utiliser le shimaoré afin de « valoriser leur langue », cependant, même si cela part d'une bonne intention, Bertrand nous dit « en ce moment j'utilise moins le shimaoré, on arrive à une période où les enfants comprennent de mieux en mieux le français »

Le shimaoré est donc, pour Bertrand – peut-être en est-il conscient d'ailleurs – dans ses pratiques de classe, pas forcément dans ce qu'il en pense, un moyen de faciliter l'apprentissage du français par les enfants et ne pas instaurer de blocages chez eux.

Bertrand dit refuser le processus du bilinguisme. Pourtant l'avantage du bilinguisme est justement de développer chez l'enfant de manière parallèle la maîtrise des deux langues et de ne pas, dans les pratiques de classe substituer l'une à l'autre.

2.2 L'obligation de créer des supports en langue locale.

Comme nous l'avons vu dans les interventions de l'association SHIME ou bien dans les interventions de différents professeurs présents au colloque, la réussite de l'expérience de l'éducation bilingue dépend également de l'importance et de la légitimité que l'on donne aux L1 à l'école, légitimité qui découle de la place et de la fonction donnée à la langue.

Car l'égalité entre les langues ne pourra jamais venir du volume horaire qu'on leur confère mais bel et bien de leur fonction. Si les langues locales ne servent qu'à préciser les consignes données en français, cela ne pourra jamais fonctionner.

Cependant l'interdiction faite aux instituteurs d'écrire en L1 ne peut donner une fonction 'haute' aux langues kibushi et shimaoré. Les supports pédagogiques seraient la preuve que la langue a sa place à l'école, elle deviendrait elle aussi véhicule de savoir, de connaissances. Elle n'aurait plus le statut de 'langue orale'.

De plus, comme le dit Hamers, (cf. note 20) le développement de la littéracie chez les jeunes enfants dans toutes les langues de leur répertoire concerne également les parents : « L'orientation du milieu familial vers l'usage des langues pour des activités liées à la littéracie, semble également déterminante dans le développement multilingue des enfants. »

L'implication des parents ne viendrait pas simplement de leur changement d'attitude mais aussi du changement de la représentation qu'ils ont de leur propre langue.

2.3 La théorie de Hamers, colloque sur le bilinguisme, mars 2006

Les attitudes sont particulièrement importantes dans la mesure où elles jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage et l'usage des langues et où elles sont relativement faciles à modifier. Des attitudes positives envers une langue amènent généralement à une bonne maîtrise et un usage de cette langue. D'abord, nous avançons l'hypothèse générale que, dans le développement bilingue, il y a une interdépendance entre les deux langues, tant sur le plan cognitif qu'affectif. En d'autres termes, le fonctionnement cognitif dans une langue déterminera le fonctionnement cognitif dans l'autre langue et vice versa; les attitudes envers une langue seront déterminantes pour les attitudes envers l'autre langue. Cette approche rejoint celle de LANDRY et ALLARD (1990) qui considèrent que la bilinguisme additive se développe lorsqu'il y a des attitudes positives envers les deux langues, une compétence équivalente dans les deux langues et un usage potentiel interchangeable des deux langues.²⁰

Cette hypothèse met très bien en avant le fait que le rapport aux langues, tant sur le plan social ou cognitif dépend amplement des représentations que l'on s'en fait ou que l'on donne. Cela n'est donc pas immuable. Et ce changement dépend des personnalités aptes à diffuser des représentations nouvelles.

Seulement, le manque de conviction quant au possible changement freine considérablement l'évolution des comportements.

²⁰ HAMERS, J (1997) « Attitude langagière et développement de la littéracie chez les enfants scolarisés en français » in *Diversité linguistique et culturelle et enjeu du développement*, Éd. AUPELF-UREF, Université Saint-Joseph, Beyrouth, Q 1997, pp. 369-381.

3. L'obligation de changer et d'adapter sa pédagogie

3.1 Le travail en binôme

Un avantage de l'alternance, est de pousser les enseignants à travailler en binôme. Afin d'assurer une continuité aux séquences entre la séquence 'originale' en L1 ou en L2 et la 'reprise' qui en sera faite par 'l'enseignant 2' les instituteurs sont dans l'obligation de se consulter et d'élaborer les séquences en même temps pour une bonne coordination. Les enseignants sont amenés à travailler ensemble, cela est positif car en ce qui concerne l'enseignement dans les 'langues locales', les enseignants peuvent discuter et confronter leurs choix et prises de position par rapport aux différentes variantes du shimaoré ou du kibushi. De plus à Doujani, les enseignants ont pu imaginer une séquence organisée autour du thème de la mer, qui offre la possibilité d'être envisagé de différentes façons selon que la séance de cours soit en L1 ou L2. Par ailleurs nous savons que le travail en équipe n'est pas habituellement valorisé auprès des enseignants et pourtant cette possibilité de mise en commun offre une dynamique nouvelles dans la préparation de cours.

3.2 Vers une évolution du rapport maître-élève

Intégrer les langues maternelles des enfants à l'école, permettrait également de redonner confiance à l'enfant en rendant l'environnement scolaire plus familier, en lui parlant dans une langue qu'il connaît.

L'attitude des enfants lors des séances en kibushi illustrent parfaitement cette idée : l'enfant lorsqu'il se sent dans un univers familier, dispose de moyens d'intervention. Il peut être en interaction avec le professeur, réagir à ce qui lui est proposé.

Nous pouvons penser au DVD *Comparons nos langues* que Nathalie Auger avait diffusé lors de la journée d'étude 'Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants' du 17 novembre 2006, à l'Université de Tours lors de son intervention. Cette vidéo montre que l'enfant, interrogé par son professeur sur la langue qu'il maîtrise, prend en quelque sorte un rôle d'expert : les ponts que le professeur établit entre les langues sur le plan syntaxique permet à l'enfant d'avoir prise sur sa propre langue en comprenant que les mécanismes linguistiques, sans être les mêmes dans les deux langues, existent et régissent la langue pareillement. Cela aide

également l'enfant à revaloriser sa langue en lui montrant qu'elle a des caractéristiques communes avec la langue de l'école.

L'intégration des langues maternelles de l'enfant à l'école permet d'instaurer un rapport plus équilibré entre l'enfant et le professeur. Le professeur aurait un savoir en commun avec l'enfant, savoir qu'ils pourraient partager et interroger ensemble.

Nous pensons que cet équilibre est nécessaire. Les observations de classe que nous avons eu l'occasion de faire prouvent que la présence des L1 à l'école modifie considérablement l'attitude des enfants qui se montrent moins 'écrasés de savoir'. Ils peuvent participer à la *construction* de leurs connaissances.

3.3 Repenser l'éducation à Mayotte

Le but de cette expérience aurait dû être de gommer les clichés concernant le bilinguisme. Le colloque organisé par le V.R a participé à cette volonté et son contenu a réellement répondu aux attentes.

Cependant, il ne semble pas que les constatations et les partages d'expériences apportés par ces journées n'aient trouvé de prolongement dans la formation générale des professeurs des écoles à l'I.F.M. De plus les interventions proposées par les différents participants du colloque auraient pu constituer une brochure qui serait distribuée aux professeurs et personnel dirigeants des collèges et lycées. Ces interventions ne concernent pas simplement les futurs professeurs des écoles bilingues.

Il nous paraît nécessaire que le V.R mette en place une formation à propos des langues de Mayotte et leurs représentations, des nouvelles théories sur l'apprentissage des bilingues etc. destinée aux professeurs métropolitains nouvellement arrivés à Mayotte. Cela serait vraiment profitable dans la mesure où cette formation pourrait aider les professeurs à réagir de façon positive à la présence des L1 des élèves dans l'enceinte des collèges et lycées.

V Les paradoxes de l'expérience bilingue à Mayotte

1. Le problème de l'alternance

1.1 Une diglossie renforcée

« Tout système immersif se pose – activement ou passivement – la question du statut de l’alternance. » (GAJO, 2001 : 191)

La volonté d’alternance balisée à un niveau macro, dans les écoles maternelles de Mayotte, vient de l’idée d’accorder une place égale aux deux langues.

Cependant, ce modèle d’alternance est transféré d’un lycée français de Pondichéry et il semble légitime de se demander s’il est adapté au contexte mahorais ? Il semble que ce choix se soit fait de manière assez arbitraire et que le terme de « bilingue » n’est pas vraiment été interrogé, alors que les études sur le bilinguisme sont de plus en plus nombreuses et récentes.

En effet, les enseignants disposent dans leur grande majorité d’une compétence bilingue, alors pourquoi alterner ? Quand alterner signifie, de plus, aller contre la remédiation possible à une situation : la diglossie est l’obligation pour le locuteur de faire un *choix*.

Le fait que l’enseignement bilingue propose la solution de l’alternance renforce et entérine cette situation.

Cela sous-entend que dans le temps consacré à la L1 ou la L2 on ne parle que l’une des deux langues (cf. tableau ‘emploi du temps’, annexe 9)

De plus cela peut même être compris dans la phrase légendant ‘l’emploi du temps, page 13 du *Document de travail* : « les réalisations linguistiques correspondant aux actes de paroles seront soigneusement sélectionnées puis fixées par l’enseignant avant d’être utilisées en classe. La mise en place de situations de communication et d’échanges entre les élèves doit être systématique. »

Le terme de systématique laisse penser que chaque langue doit être à sa place.

1.2 L’interdiction du mélange

L’une des grandes question de l’enseignement bilingue en général est comment, à quel moment et de quelle façon introduire la L1 et/ou la L2 (GAJO, 2001 : 37)

A Mayotte le choix est de donner un espace équivalent aux deux langues. L’emploi du temps des enseignants et des enfants est organisé selon une alternance quotidienne entre les deux langues.

Le danger de l’alternance des langues, à savoir une langue = un maître, est premièrement le cloisonnement et ensuite le spectre de l’idée que le mélange des langues est néfaste à un bon apprentissage.

De plus le contexte mahorais offre dans la grande majorité des écoles, la possibilité pour les enfants d’avoir un maître qui soit bilingue.

Alors pourquoi vouloir alterner dans chaque langue ?

Cela est apparemment dû à une représentation selon laquelle une langue = un maître serait structurant pour l'enfant : « Pour être efficace ce dispositif doit être rigoureusement planifié dans le temps. Aucune improvisation ne doit être permise. Il faut que l'alternance entre la L1 et la L2 soit bien régulée. » (*Document de travail* : 2007)

M. Sautel (directeur de l'I.F.M) lors de l'entretien que j'ai eu l'occasion d'obtenir, évoque, à propos des choix effectués pour le bilinguisme, d'une nécessité de structure, surtout au niveau de l'école maternelle. « Il faut savoir qui parle quoi ». Cela est révélateur de la tradition française de monolinguisme, où l'on éprouve le besoin de catégoriser les langues et leur usage, et peu adapté au contexte local dans la mesure où Mayotte est un espace bilingue où personne – du moins parmi les Mahorais – n'arbore une seule étiquette...

De plus, ce dispositif d'alternance se voulant structurel ne permet pas la possibilité de faire des ponts entre les langues, et ne favorise pas la gestion du répertoire de façon plurilingue, à savoir : une compétence de médiation interlinguistique, une dynamique de la reconfiguration et de l'évolution du répertoire, un caractère global et non segmenté de la compétence plurilingue (Coste : 2002) Ensuite il rend artificiel le recours à chacune des deux langues.

1.3 Le problème de l'écrit

Le fait que les instituteurs ne soient pas autorisés à écrire en mahorais ou en kibushi pose évidemment des difficultés aux professeurs.

Les professeurs référents en L1 ne peuvent pas afficher aux murs de leur classe des images aux légendes en langues locales, alors que leur homologue, référent en L2 est lui apte à le faire.

De plus, lors des changements dus à l'alternance, c'est le professeur qui va dans la classe de son binôme. Or cela est illogique : l'alternance est sensée permettre la « structuration » des enfants, mais le professeur référent en L1 enseigne dans une classe agencée pour l'enseignement en L2...

Cet argument de structuration semble tomber de lui-même. Cette situation prouve qu'il n'est pas possible, dans un environnement bilingue, de vouloir séparer les langues.

C'est artificiel. Nous nous rendons compte chaque jour que dans le milieu scolaire les langues se croisent.

2. *Un bilinguisme assimilationniste*

2.1 Le but affirmé de « parler la langue de la République »

Contrairement aux interventions proposées lors du colloque « bilinguisme et interculturalité », la fonction de la L1 est finalement reléguée à permettre une meilleure accessibilité au français.

Il est question de valorisation des langues, cependant le but affirmé est d'accéder plus facilement et dans de meilleures conditions, au français.

Pourtant les interventions des différents chercheurs montraient bien, que l'enjeu d'introduire les langues locales à l'école n'était pas simplement celui-ci, mais aussi, « permettre aux élèves de se forger une identité en asseyant leurs connaissances²¹ » Mirna Bolus²² énumère quatre fonctions que revêt l'enseignement des Langues et Culture Régionales (L.C.R) : une fonction réparatrice (écarter l'idée selon laquelle le parler (ici kibushi ou shimaoré) diminue la compréhension de l'enfant, une fonction formatrice (former les enseignants en matière de bilinguisme), une fonction émancipatrice (changer les schémas communicatifs) et une fonction didactique (permettre la comparaison langues locales - français.) Cependant cela n'est pas mis en valeur. Un sentiment de doute plane autour du bilinguisme, de suspicion.

De plus, l'avantage du bilinguisme à savoir la possibilité de comparer ses langues, de faire du méta-langage n'est pas du tout exploité à Mayotte, et les instituteurs n'y sont pas formés (le cloisonnement qu'impose l'alternance ne favorise pas cette possibilité)

Pourtant, Michel Launey²³, présent lui aussi au colloque *bilinguisme et interculturalité* met en avant cette opportunité offerte par le contexte mahorais :

Cette présence des langues sera d'autant plus féconde si elle permet de concevoir la diversité linguistique comme une source d'intérêt et de plaisir intellectuel. Une présence de la langue maternelle dans les cycles I et II constitue un soutien au développement du langage en général, ce qui donne tout son sens à la notion d'activité de langage [...]²⁴

Notons bien ce terme « d'activité de langage », qui à Mayotte se résume à la séparation des langues.

²¹ BOLUS, M. « Peut-on transposer les pratiques d'enseignement du créole de Guadeloupe à Mayotte ? »

²² Mirna Bolus est doctorante en cultures et langues régionales option créole, à l'université des Antilles et de la Guyane.

²³ Professeur à l'Université de Paris VII, Directeur de Recherches à l'IRD – Guyane

²⁴ LAUNEY, M. « La dimension proprement linguistique de la valorisation et de la présence scolaire des langues maternelles », intervention au colloque de mars 2006, Mamoudzou.

2.2 Sauver la diversité ?

Le *Document de travail* 'Dispositif « plurilinguisme et interculturalité » à l'école maternelle de Mayotte' affirme que « tous les domaines de discipline doivent être utilisés pour enseigner les langues. »

Cependant il est évident que cela est impossible dans la mesure où aucun support écrit n'a été élaboré dans les langues locales. S'il y avait eu une véritable volonté de sauvegarder les langues, le V-R aurait mené un travail de transcription des langues et ainsi auraient pu être produits des supports en L1. D'ailleurs à la question « pensez-vous que le bilinguisme pourrait servir à sauvegarder les langues mahoraises », M. Sautel répond que c'est un effet « collatéral » ce qui prouve que ce problème ne faisait pas partie des préoccupations initiales de l'équipe « Recherche-action » (du moins pour la majorité)

Néanmoins, Abdou, instituteur à Doujani, avait choisi, à partir d'un album en L2 de le raconter en L1. Ainsi les enfants pouvaient se familiariser avec le support livresque tout en entendant une histoire racontée dans leur langue.

Ces pratiques posent tout de même question, en effet, cela ne poserait-il pas problème sur le plan cognitif ?

Le support écrit apparaît indispensable pour faire de cette expérience quelque chose de concluant. De plus avoir des supports écrits changeraient les représentations que les locuteurs ont de leur propre langue et rendraient l'entrée des langues locales à l'école vraiment légitime.

2.3 Une égalité des langues, est-ce possible ?

Il est bien évident que les langues mahoraises et que la langue française n'offrent pas les mêmes possibilités sur le plan de l'insertion professionnelle, sur le plan de la mobilité et que les Mahorais ayant choisi d'être français (même si nous avons que ce choix a largement subi diverses pressions et instrumentalisations) ils se doivent de parler la langue de la République.

Cela n'est pas contestable, et là n'est pas notre propos de vouloir nier cette réalité.

Néanmoins nous voyons bien que reléguer les langues locales à offrir une *possibilité* d'intégration scolaire plus grande s'oppose à la sauvegarde et valorisation des langues que pourrait engendrer l'enseignement des langues locales à l'école.

[...] Le type de bilinguisme que l'enfant développe est lié à un nombre important de facteurs environnementaux et socio-structuraux, notamment aux valeurs véhiculés par rapport aux langues et au multilinguisme, au rapport de force entre les langues dans la société et au type de système d'Éducation. Plus la langue de scolarisation est socialement dominante par rapport à la langue maternelle de l'enfant, plus il sera difficile pour ce dernier de percevoir ses deux langues comme égales et, par conséquent, de développer une forme additive de bilinguisme. (HAMERS, J. : 1997)

Nous voyons bien que le statut des langues a un véritable enjeu cognitif chez l'enfant et que la question ne se cantonne pas à l'insertion scolaire. Cependant cela n'est pas du tout évoqué par le V.R qui semble plutôt frileux vis-à-vis de cette analyse. En effet valider cette théorie rendrait dangereux d'écarter les langues locales du cercle scolaire, ce qui signifierait une obligation de changement de réformes, d'investissements. Mais cela prend du temps, et impliquerait un revirement de politique éducative.

3. *Le bilinguisme à l'école maternelle, et après ?*

3.1 Un bilinguisme « décroissant »

Comme nous l'avons vu, l'esprit du bilinguisme à Mayotte est surtout 'assimilationniste'. Il est prévu que la part des L1 soit moins importante en grande section d'école maternelle qu'en petite section, ce qui n'est aucunement justifié par des théories s'appuyant sur les mécanismes d'apprentissage, ou d'appropriation des langues, ni même par des expériences faites dans d'autres régions du monde (cf. intervention de M. LAUNEY au colloque 'bilinguisme et interculturalité' qui évoque l'expérience bilingue de certains pays d'Amérique Latine où l'enseignement exclusif en langue nationale se fait à partir de la fin du primaire ou au début du secondaire)

Ce choix est donc assez arbitraire, ce basant sur le fait que les enfants parlent mieux français en dernière année de maternelle, et qu'ils n'ont pas conséquent plus besoin de leurs langues maternelles ; ce qui est complètement contraire à la volonté de revaloriser les L1 ce qui a été proclamé par le V.R.

La politique de l'expérience bilingue ne s'inscrit pas dans la continuité de l'élan amorcé par le colloque, ni même dans la lancée des efforts déclenchés par le précédent Vice-Recteur, Ph. COUTURAUD.

3.2 Quelles perspectives ?

Malgré tout, l'enseignement bilingue est novateur dans le fait même d'exister.

Il faut que l'enseignement en langue locale pousse les Mahorais à s'accorder sur la nécessité d'harmoniser les langues, sur l'utilisation possible des alphabets proposés par l'association SHIME, sur la nécessité d'élaborer des supports en L1.

Anouiri CHANFI, sociolinguiste tient le manque d'écrits officiels en langues locales comme handicapant la 'recherche-action'. « Chacun fait comme il veut », indique-t-il, la langue doit impérativement être codifiée avec l'appui des élus locaux, du personnel du V.R et ce projet doit être validé par le V.R.

De plus A. CHANFI, indique que le projet ne peut pas se poursuivre avec les moyens qui lui ont été octroyés cette année. Cette expérience demande beaucoup de moyen : l'enseignement en L1 à l'IUFM demande beaucoup de temps de préparation. Spécifiquement en kibushi puisqu'aucun manuel n'a été édité dans cette langue – contrairement au shimaoré.

3.3 Quelles améliorations possible ?

La première chose sur laquelle il est nécessaire de s'interroger à nouveau pour l'équipe de la 'recherche-action', est de savoir si le choix un maître = une langue est-il vraiment une condition sine qua non de la structuration de l'enfant.

Il est connu que le cerveau des bilingues ne présentent pas deux sphères indépendantes représentant chacune une langue. Il est connu également que le propre du parler bilingue est le mélange.

Alors pourquoi vouloir structurer en séparant ? La séparation n'est pas synonyme de structure, dans la mesure où cette séparation n'offre aucune possibilité de comparaison de pont entre les langues, en tout cas, dans l'état actuel de l'enseignement.

Aucun projet d'Observation Réfléchi des Langues (O.R.L) n'a été pensé, alors que selon nous le bilinguisme ne peut se passer d'une telle analyse.

Le projet de l'enseignement bilingue doit également et cela absolument s'attacher à la manière dont cette expérience pourrait participer de la sauvegarde des langues. Car une égalité des langues n'est pas possible, nous l'avons vu, le statut et la représentation sociale des L1 ne sera

jamais équivalente à ceux du français, cependant le projet d'enseignement bilingue peut réévaluer les langues, les rendre visibles, palpables. L'enseignement bilingue devrait être une amorce à la prise de conscience générale de la possible disparition des langues mahoraises.

Les grèves déclenchées par les instituteurs ont permis à la l'Education Nationale de se pencher sur l'état de l'éducation à Mayotte et sur sa part de responsabilité dans les échecs essuyés dans l'île.

Cependant, Il s'avère toujours que certaines écoles doivent organiser une rotation quotidienne entre les différentes classes, qu'elles sont dépourvues de cantine, de moyens.

Il faut également se souvenir que la première école maternelle n'a été construite qu'en 1993 et que la plupart des élèves de 6^{ème} ne sont pas passés par les 'petites classes'.

La 'non-maîtrise' du français est un phénomène complexe, dû à des résistances multiples ; ce que nous avons essayé de montrer dans la première et deuxième partie de ce travail, et à des échecs quant à l'investissement de l'Etat français dans les politiques d'éducation à Mayotte.

Les outils spécifiques à l'île de l'Océan Indien se comptent sur les doigts de la main, les professeurs Mahorais ont une situation humiliante en comparaison à celle des enseignants métropolitains, le statut politique et judiciaire de Mayotte n'est toujours pas déterminé.

Les Mahorais attendent beaucoup et ces attentes sont rarement remplies.

La particularité de ce stage a été le travail en autonomie. Je me suis rendue dans trois écoles maternelles différentes, éloignées géographiquement et linguistiquement, dans deux classes de 6ème, j'ai pris contact avec les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques mais aussi avec les différentes responsables et participants de cette expérience bilingue.

Ma volonté a été également de comprendre la spécificité du 'contexte mahorais'. Dépasser la culpabilité de se 'sentir colon', comprendre le statut des professeurs de Mayotte différent de celui des instituteurs de métropole, car toutes ces données sont indispensables afin de décoder les enjeux et obstacles que rencontre le bilinguisme.

Cette autonomie m'a permis de construire mon projet de façon personnelle, ayant pour but de répondre aux interrogations issues de l'arrivée sur le terrain.

L'interrogation première a été de savoir d'où venait le fait que tout le monde dise « les Mahorais ne parlent pas français ». J'ai essayé de le comprendre à travers l'Histoire du rapport de la France et Mayotte, si des résistances persistaient encore, pourquoi ces résistances avaient-elles existé et s'il s'agissait uniquement de résistances ?

Dans un deuxième temps je me suis attachée à la mise en place concrète de l'expérience bilingue.

Ce stage m'a donné envie de participer à l'élaboration de projets scolaires, d'être en contact avec des enseignants et des conseillers pédagogiques. De manager des équipes. Mon souhait est de m'orienter vers la formation en entreprise.

Cependant j'ai senti qu'une expérience significative, faisant preuve d'un contact prolongé avec un classe m'a fait défaut. Ainsi je pense qu'une année e stage en tant qu'enseignante pourra me permettre de 'vérifier' et d'expérimenter toutes les connaissances acquises au cours de cette année.

Je me renseigne actuellement sur une formation possible en management qui compléterait la formation reçue cette année. Cela me permettrait d'accéder à terme à des postes de direction ou de chargée de projet. J'ai l'intention de candidater pour une formation en *European Business* à la rentrée 2008.

BIBLIOGRAPHIE :

- AHAMADI S. 1999, *Mayotte et la France de 1841 à 1912*, Editions du Baobab, Mayotte.
- ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE MAYOTTE, 2007, *Mayotte 1841-1843, Histoire du rattachement à la France*, Mayotte.
- ASSOCIATION SHIME, *Apprenons le shimaoré, méthode d'apprentissage du shimaoré parlé et écrit*.
- ATTOUMANI, N. 2006, *Mayotte, Identité bafouée*, L'Harmattan.
- BAVOUX, C. 2002. « Les situations sociolinguistiques des pays de la zone Sud-Ouest de l'Océan Indien », in *Langues et Développement (Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien*, sous la dir. de Rada Tirvassen, Maurice Institut of Education), Institut de la Francophonie / L'Harmattan, pp 25-41
- BONNELLE F. 1998. *Réflexions sur l'avenir institutionnel de Mayotte*, Paris, La documentation française.
- CAMINADE P. 2003. *Comores-Mayotte : une histoire néo-coloniale*, Paris, Agone.
- CASSAGNAUD J. 2007. *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*, Paris, Connaissances et savoirs.
- CONSEIL GENERAL DE MAYOTTE, DIRECTION DES ARCHIVES DEPARTEMENTALES, 2006, *Paroles autour d'une exposition, réalisations publiques et paysages 1976-2006*, Mayotte.
- COUTURAUD Ph. 2005. *Plan Académique d'Action 2005-2008*, Vice-Rectorat de Mayotte, www.ac-mayotte.fr
- DABENE L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'apprentissage des langues*, Paris, Hachette.
- FIOUX P, 2001. *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, La Réunion, Karthala.
- GAJO L, MATTHEY M, MOORE D. 2004, *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier.
- GAJO L, 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- HAMERS J. 2005. Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures, in Prudent et al. *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter, Lang.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2004. *Qu'apprend-on à l'école maternelle*, Paris, XO.

PY B, 2004. « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition, le rôle de L1 dans l'acquisition de L2 »
in Gajo et al. *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier.

TUPIN F, « Transfert(s) de modèle(s) » un concept opératoire pour dynamiser les approches
comparatives en éducation – Le cas de Mayotte » in *De la comparaison en éducation ouvrage en
hommage à Soledad Perez*.

PRESSE :

Kashkazi n°60, février 2007

Mayotte Hebdo

SITOGRAPHIE :

www.ac-mayotte.fr

www.assemble-nationale.fr

<http://shime.online.fr>

www.malango-mayotte.com