



HAL
open science

Aider les élèves à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue : recherche-action sur l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles au collège de Sada à Mayotte

Arnaud Camus

► To cite this version:

Arnaud Camus. Aider les élèves à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue : recherche-action sur l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles au collège de Sada à Mayotte. Linguistique. 2011. dumas-00670455

HAL Id: dumas-00670455

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00670455>

Submitted on 15 Feb 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Stendhal de Grenoble, UFR Sciences du langage – Département FLE.

**AIDER LES ELEVES A CONSCIENTISER
LEURS ATOUTS PLURILINGUES ET PLURICULTURELS
EN MILIEU MULTILINGUE**

**RECHERCHE-ACTION SUR L'ACQUISITION DE COMPETENCES PLURILINGUES ET
PLURICULTURELLES AU COLLEGE DE SADA A MAYOTTE**

Mémoire présenté par M. Arnaud Camus

Pour l'obtention du Master 2

Mention « Sciences du Langage »

Spécialité « Didactique du Français parcours F.L.E. »

Orientation recherche à distance

Sous la direction de Madame Diana-Lee Simon

Grenoble, juillet 2011

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCTION..... | 4 |
| | |
| PREMIERE PARTIE : LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ PLURIELLE CHEZ L'ÉLÈVE MAHORAI..... | 9 |
| I. MAYOTTE : UNE ÎLE MULTILINGUE ET MULTICULTURELLE | 10 |
| II. L'ÉCOLE À MAYOTTE | 22 |
| III. DES ENJEUX POUR L'ÉCOLE..... | 29 |
| | |
| DEUXIEME PARTIE : POUR UNE APPROCHE PLURIELLE DANS L'ÉDUCATION DE L'ÉLÈVE MAHORAI..... | 39 |
| I. LES (AUTO)BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES..... | 40 |
| II. PRINCIPES POUR UNE DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE | 44 |
| III. LA PLURALITÉ COMME RÉPONSE DIDACTIQUE À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PLURIELLE | 57 |
| | |
| TROISIEME PARTIE : MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF RÉVÉLATEUR DE LA PLURALITÉ..... | 62 |
| I. CRÉATION D'UN DISPOSITIF PLURIEL | 63 |
| II. CONSCIENTISER ET VALORISER SON PLURILINGUISME ET SA PLURICULTURALITÉ..... | 71 |
| III. FAIRE VIVRE LE PLURILINGUISME ET LA PLURICULTURALITÉ..... | 87 |
| | |
| CONCLUSION..... | 97 |
| | |
| ANNEXES..... | 100 |
| | |
| SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES | 160 |
| | |
| TABLE DES MATIERES..... | 166 |

INTRODUCTION

On est frappé à Mayotte par la diversité des langues et des cultures qui se donne à voir mais on ne peut que regretter que l'institution scolaire ne prenne pas en compte cette diversité (les langues locales sont interdites par le règlement intérieur dans l'enceinte du collège). Ce constat ouvre le champ d'une réflexion sur le plurilinguisme et la pluriculturalité de l'élève mahorais (« de Mayotte ») et sur la dynamique de sa construction identitaire et l'exercice de sa citoyenneté dans cet ensemble multilingue et multiculturel.

Présentation du sujet et contextualisation

Nous nous situons dans le champ de la sociolinguistique du plurilinguisme. Quoique ce champ soit multidimensionnel, ayant de nombreuses répercussions aussi bien dans le domaine des politiques linguistiques que dans l'analyse des discours, nous tenterons de fixer le champ de la présente recherche sur celui de la didactique scolaire. Pour autant des renvois ou des liens aux différentes dimensions de la sociolinguistique du plurilinguisme peuvent être esquissés dans le fil de la réflexion.

Ainsi, le présent mémoire est une réflexion sur le plurilinguisme et la pluriculturalité de l'élève mahorais envisagé comme un acteur social de cette pluralité et citoyen en devenir. Les questions de langue, de culture, de citoyenneté, d'identité et d'éducation sont liées et nous situons l'enfant/élève mahorais comme un acteur social dans un contexte pluriel¹. Il convient aussi de s'interroger sur la façon dont les langues que l'élève apporte au collège s'inscrivent dans une didactique de la pluralité.

Nous continuerons cette réflexion à partir d'une action en contexte, en nous interrogeant sur les moyens de mettre en place un dispositif pédagogique qui développe des capacités langagières et culturelles plurielles et dans lequel la prise en compte et la valorisation des langues et des cultures serve à la construction d'une identité plurielle, centre de gravité de ce dispositif pédagogique.

¹ Comme du reste, tout enfant et/ou élève dans un contexte contemporain de mondialisation des espaces.

Nous prenons le parti de considérer la prise en compte et la valorisation de la diversité des langues et des cultures comme une condition du vivre ensemble dans nos sociétés contemporaines, à plus forte raison dans un ensemble social multilingue et multiculturel réduit et clos comme l'est le collège à Mayotte. Une légitimation de la pluralité, voire sa promotion, nous semble développer l'exercice démocratique des élèves dans une dynamique marquée par l'ouverture à l'altérité. L'articulation entre cet environnement local pluriel propre à Mayotte et l'école française est particulièrement importante à l'heure de la départementalisation de l'île. Il est essentiel pour la préservation du patrimoine linguistique et culturel mondial et humain que les langues locales mahoraises trouvent une place dans l'économie d'ensemble du développement sociopolitique de l'île. Nous prenons parti pour une action en collège contre une « déculturation » qui pourrait être induite aux changements auxquels Mayotte est confrontée.

Problématique

Nous partons de l'hypothèse que la pluralité des langues et des cultures est un atout au sens où elle est un moyen de réussir à la fois les apprentissages d'autres langues et à la fois d'appréhender des contextes culturels complexes ce qui nous semble être des impératifs de nos sociétés contemporaines ouvertes pour de nombreuses raisons sur l'altérité, à plus forte raison en contexte européen² qui engage une réflexion sur le plurilinguisme dans sa politique de construction³.

Or, le point de vue résolument monolingue de l'institution scolaire, les différents processus mahorais de socialisation représentés chacun par une langue particulière, les tensions identitaires sous jacentes à la départementalisation... ces conditions multiples ne semblent pas aller dans le sens qui est le nôtre d'une mise en valeur de la pluralité. Pour le collégien/acteur social plurilingue, la conscientisation des atouts qu'offre la pluralité linguistique et culturelle ne va pas de soi.

De fait, durant cette recherche-action, nous tenterons de répondre à une question centrale : « comment aider les collégiens à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue ? »

² Nous ne pensons pas qu'il soit illégitime de penser que Mayotte, du fait de son rapprochement avec la France, aie un rôle à jouer dans l'économie d'ensemble du processus européen mais nous soulignons son éloignement et son importance géopolitique dans l'océan Indien qui ne peuvent que marquer régionalement un développement particulier.

³ Citons le CECR émis par le Conseil de l'Europe qui « fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationaux pour la comparaison des certificats en langues. » *Site du Conseil de l'Europe, Education et langues.*
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp

Ainsi, il conviendrait d'aider à faire prendre conscience à la population scolaire du riche capital langagier qui la caractérise et des atouts plurilingues et pluriculturels qui sont les siens. Puis, dans un même mouvement, valoriser ce capital et inviter à une posture réflexive des langues entre elles afin de développer des compétences stratégiques en regard du plurilinguisme.

On essaiera de distinguer, dans le cours de notre réflexion, le multilinguisme du plurilinguisme. Tandis que le premier est le résultat de la migration et de l'emploi de très nombreuses langues sur un même territoire, ce qui explique son caractère profondément social, le plurilinguisme est surtout de caractère individuel. Contrairement au multilinguisme, le plurilinguisme est planifiable, par exemple dans le cadre d'une politique scolaire.

Mode de recueil des données

Pour donner sens à la recherche sur le terrain, nous avons décidé de mettre en place un atelier qui puisse permettre une expérimentation des approches plurielles de l'éveil aux langues et susceptible de faire rayonner les langues locales dans le collège de Sada⁴. Soulignons toutefois, qu'il ne s'agissait pas tant d'« appliquer » ces démarches plurielles, que de faire vivre, animer, raviver et rendre visible un plurilinguisme latent jusque-là passé sous silence. Le recueil de données adopté pour mettre en œuvre la recherche-action est posé en regard de trois points de vues différents mais complémentaires autour de l'élève/acteur.

Dans un premier temps, un questionnaire proposé à l'ensemble de la population scolaire permettra de brosser à gros traits les représentations des élèves/acteurs sur leur plurilinguisme. En d'autres termes, nous mènerons une enquête quantitative dont les résultats pourraient être interprétés qualitativement en référence à ce contexte spécifique.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons toujours aux élèves mais dans l'analyse de leurs productions au sein de l'atelier afin d'observer quelles ont été les représentations de l'action didactique menée avec eux dans l'atelier.

⁴ Le collège de Sada est le collège dans lequel l'étudiant-chercheur est salarié et où il occupe la fonction de professeur certifié de Lettres Modernes. Arnaud Camus est professeur certifié de français en poste à Mayotte du fait d'une mutation demandée au mouvement inter-académique. Les mutations à Mayotte sont régies par des contrats de deux ans renouvelable une fois (quatre années de présence en tout maximum).

Dans un troisième temps, nous réaliserons une interview collective de trois élèves ayant participé à l'atelier, ce qui nous permettra de recueillir dans la mesure du possible, en plus de représentations plus personnelles sur le plurilinguisme, une sorte d'évaluation de l'atelier et des méthodes qui y auront été utilisées.

La recherche-action qui se développera est donc orientée autour de l'axe des représentations que les collégiens se font de leurs compétences « déjà là » ou de nouvelles compétences à acquérir. Dans le premier point de vue, on s'intéresse aux représentations des élèves du collège sur leur plurilinguisme. Grâce au deuxième, on s'intéresse aux productions des élèves de l'atelier. Par le troisième point de vue, on s'intéresse aux discours des élèves de l'atelier sur leur plurilinguisme et sur leurs productions. On essaiera d'en observer l'importance dans les attitudes, les aptitudes et la conscience plurilingue et pluriculturelle. On s'interrogera sur le recours à certaines médiations pouvant faire évoluer les représentations comme la prise en compte des langues d'origine, ou sur l'efficacité de certains outils didactiques centrés autour d'approches plurielles. Dans une perspective opérationnelle, on s'interrogera sur l'évolution des situations d'enseignement/apprentissage en réfléchissant aux activités envisageables pour le développement de compétences plurielles dans le but de les conscientiser et de les valoriser.

Déroulement de la réflexion

Pour répondre à notre question centrale en cohérence avec notre objectif d'action en contexte nous tenterons de mêler une réflexion théorique conjointement à une action empirique. Cela dit, l'influence de l'une ou de l'autre pourra se faire plus présente selon les réponses partielles que nous tenterons d'apporter.

Cette question ouvre le champ d'une réflexion-action qu'on articulera en trois mouvements :

(1) une réflexion sur la construction de son identité plurielle chez l'élève mahorais, en regard à la fois du contexte multilingue, dont nous tenterons une esquisse, et à la fois du poids du discours monolingue de l'institution et des enjeux que celle-ci doit relever pour une politique de l'inclusion, de la réussite et de l'adhésion sociale et citoyenne ;

(2) la possible réponse didactique par rapport à celles qui sont expérimentées et nous privilégierons les approches plurielles en réponse didactique à la construction d'une identité plurielle ;

(3) la mise en place d'un dispositif pédagogique adapté à ces situations particulières (mais généralisable) s'appuyant sur des outils pédagogiques inspirés de l'éveil aux langues et permettront, nous l'espérons, de parvenir aux résultats escomptés.

PREMIERE PARTIE : La construction d'une
identité plurielle chez l'élève mahorais

Dans une première partie, il nous semble important de contextualiser le terrain qui d'une part a suscité la problématique de la présente recherche-action et d'autre part ne saurait être passé sous silence pour la compréhension de cette problématique. Néanmoins, nous pensons que cette question de l'atout plurilingue peut dépasser le cadre strict que nous nous proposons d'observer et est même une question liée au scénario social actuel de nombre de sociétés contemporaines.

L'histoire de Mayotte est riche de diverses influences, comme toute histoire du reste et conduit à une situation de multilinguisme et de multiculturalité. Si le fait que l'île compte plusieurs langues suffit à définir son multilinguisme, il sera moins aisé de définir en quoi l'île est multiculturelle car la culture mahoraise est en elle-même composite. Du moins, pourra-t-on dire que sont « *co-présents*⁵ » sur l'île des populations aux origines diverses. A travers cette diversité, l'enfant/élève est un acteur plurilingue et pluriculturel. L'école joue un rôle majeur dans le processus de socialisation de cet acteur mahorais de la pluralité, nous observerons quel est son discours sur cette pluralité et les enjeux qu'elle doit relever pour répondre aux impératifs de prise en compte, de reconnaissance et de légitimation de cette pluralité.

I. Mayotte : une île multilingue et multiculturelle

1. Mayotte au cœur de diverses influences

Historiquement et géographiquement, Mayotte fait partie de l'archipel des Comores. Son nom se dit *Maore* ou *Mawore* en dialecte bantou et *Ma(h)ore* ou *Ma(h)ôry* en malgache. La forme française serait issue du mot swahili *Maote* ou *Mayote*, voire de l'arabe *Mawuti*. Le territoire de Mayotte est composé de deux îles habitées (Grande Terre et Petite Terre) et d'une vingtaine d'îlots dispersés dans un lagon. L'archipel des Comores est composé de quatre îles : Grande Comores (*Ngazidja*⁶), Mohéli (*Mwali*), Anjouan (*Ndzwani*) et Mayotte (*Maore*).

L'histoire de l'archipel des Comores et de Mayotte en particulier est riche d'apports extérieurs. A Mayotte, l'histoire du peuplement de l'île conduit à une situation multilingue.

⁵ En cohérence avec la définition de la multiculturalité de Demorgon que nous aborderons dans la suite du texte.

⁶ Les noms entre parenthèses sont écrits dans les différentes variétés comoriennes. Pour la graphie des mots issus de variétés comoriennes et du shimaore (parler de Mayotte), nous utilisons l'alphabet de l'association Shime qui s'inspire de l'alphabet bantou. La question de la graphie des langues locales continue de faire débat et aucune graphie n'est fixée jusqu'à maintenant.

La civilisation swahilie, issue de la rencontre des bantous de l'Afrique de l'est et des musulmans de tout le Chiraz (actuelle Iran) et de la péninsule arabique, a profondément marqué l'histoire précoloniale de l'île et à contribuer à l'enracinement de la religion musulmane sur le territoire comorien.

A la fin du XV^{ème} siècle, aux Afro-arabes résidents déjà sur l'île, se sont ajoutées des ethnies malgaches. Les contingents malgaches vont grossir la population mahoraise mais ne vont pas significativement gagner l'ensemble des Comores. Il s'agit d'un phénomène de peuplement restreint à Mayotte. Les personnes d'origine malgache représentent aujourd'hui environ 1/3 de la population mahoraise.

Les Français ont découvert l'archipel des Comores en cherchant une nouvelle route commerciale pour rejoindre l'Inde. L'île ne servira que de point de ravitaillement et de dépôt à esclaves mais en 1841 la France achète l'île de Mayotte au sultan Boina Combo qui cherchait l'appui d'une puissance étrangère. Mayotte servira de point de départ au protectorat français sur l'ensemble de l'archipel. Le protectorat est conclut en 1843. Selon A. Gevrey (1870) :

Le Gouvernement français avait en vue d'atténuer, autant que possible, la perte irréparable de l'île de France, autrefois le seul port, au-delà du cap de Bonne-Espérance, où nos navires de guerre et de commerce pussent se réfugier, se réparer et se ravitailler⁷.

Cette politique de « grignotage géostratégique » avait pour objectif de s'assurer un abri maritime sûr dans l'océan Indien afin d'y contrecarrer la politique expansionniste de l'Angleterre.

Le 24 septembre 1946, après une longue période de léthargie, les Comores accèdent au statut de Territoire d'Outre-mer doté d'une large autonomie administrative. Le chef-lieu est fixé sur Dzaoudzi, en Petite Terre, à Mayotte. C'est à l'occasion du glissement de l'autonomie interne aux Comores vers l'indépendance que va s'affirmer le particularisme mahorais. Le 22 décembre 1974, a eu lieu le Référendum d'autodétermination des Comores. Les Mahorais ont voté contre l'indépendance alors que les trois autres îles se sont massivement prononcées pour. Le 8 février 1976 on consulte une nouvelle fois les Mahorais qui ont voté à 99,4% pour le maintien de leur île au sein de la France. L'archipel sera divisé statutairement. Ce choix qui tient compte du vote par île et non de l'ensemble du territoire géographique a été critiqué par les Comores, l'Organisation de l'Unité Africaine (à ce jour appelée Union Africaine) et par l'ONU ainsi que par la Conférence

⁷ GEVREY, Alfred, *Essai sur les Comores*, Kesinger, Paris, 1870, p.160.

Islamique. Mayotte est restée une Collectivité territoriale française jusqu'au 31 mars 2011 où elle est devenue le 101^{ème} Département français, le cinquième d'Outre-mer.

Mayotte est un territoire français où les institutions françaises sont représentées mais où l'ensemble de la législation française n'est pas encore appliquée. Le processus de départementalisation de l'île est d'ailleurs prévu sur une trentaine d'années. Néanmoins, on ne peut nier la grande influence qu'a jouée la culture française dans l'univers mahorais et même sur l'ensemble des Comores.

En 1958, l'île comptait 23 364 habitants. Au recensement du 30 juillet 2007, elle passe à 160 265 habitants⁸, pour une superficie de 373 km² (dont 363 km² en Grande Terre et 11 km² en Petite Terre). L'île connaît une croissance démographique élevée, en raison d'une natalité importante et d'une immigration forte en provenance principale des îles voisines. D'ailleurs, le nombre de personnes présentes sur le territoire mahorais et en situation irrégulière est estimé à 40 000, ce qui monterait la population réelle de l'île à environ 200 000 personnes. Mais, ces dernières années, la croissance démographique connaît un léger recul vraisemblablement dû au départ des Mahorais vers la métropole ou la Réunion.

Cette histoire, retracée brièvement, montre comment un territoire peuplé depuis peu a vécu de nombreuses influences et continue d'en recevoir à l'heure d'une transformation statutaire de taille pour l'île, sa départementalisation.

2. Mayotte, une île multilingue⁹

La situation linguistique de Mayotte est à l'image de son peuplement, multiple et variée.

Les élèves interviewées nous renseignent à ce propos :

- 1 AC *Alors voilà ma première question c'est est-ce que vous pouvez les filles me parler des langues de Mayotte ↑ .. qu'est-ce qu'il y a comme langues à Mayotte ↑*
- 2 Fayla *Ben shimaore¹⁰ le français le malgache*
- 3 Smaïda *Les langues premières Comores*
- 4 AC *Shimaore français malgache ..*
- 5 Fayla *Shimaore français malgache comorien*

⁸ Rapport de l'INSEE, « Les tableaux détaillés du recensement de la population à Mayotte », 2007. Nous utiliserons par la suite les tableaux de 1997.

⁹ Nous entendons par le terme « multilinguisme » comme ce qui révèle de l'usage de plusieurs langues, en cohérence avec notre introduction.

¹⁰ Le e de « shimaore » se prononce [e] et s'écrit souvent « shimaoré ».

- 6 Smaïda Comorien pas trop c'est les comoriens qui viennent ici les langues premières pas trop les langues premières c'est shimaore malgache et .. français
- 7 AC Et c'est quoi langue première ↑
- 8 Smaïda Quand je veux dire les langues premières je veux dire les langues principales les langues qui sont le plus parlées

En effet, prédominent le shimaore (littéralement « *langue de Mayotte* »), parler majoritaire de l'île, et le kibushi, parlé par environ un tiers de la population. Bernard Cerquiglini dans son rapport sur *Les langues de la France* (1999) mentionne que le shimaore et le kibushi sont « *les parlars maternels de Mayotte* »¹¹.

Le shimaore appartient à la famille des parlars comoriens. Derrière le vocable « comorien », se dissimulent quatre plusieurs parlars dont chacun présente sa spécificité : le shigazidja (parler de la Grande Comores), le shimwali (parler de Mohéli), le shidzwani (parler d'Anjouan) et le shimaore (parler de Mayotte). Ces parlars peuvent se regrouper en deux sous-ensembles dans lesquels l'intercompréhension est possible : le shigazidja-shimwali et le shidzwani-shimaore.

A Mayotte, seule exception à cette unité linguistique de l'archipel s'ajoute deux variétés malgaches de la famille malayo-polynésienne qui sont les seules langues malgaches à être parlées en dehors de Madagascar. Il s'agit du kiskala kimaore (très proche du sakalave parlé sur la côte ouest de Madagascar mais avec de nombreux emprunts au shimaore) et du kiantalautsi kimaore (langue du nord-ouest de Madagascar, avec des emprunts au shimaore). Or, beaucoup de mahorais ignorant cette dualité, les variétés malgaches de Mayotte sont regroupées sous le terme commun de « kibushi », voire « shibushi » par analogie avec les parlars comoriens qui préfixe en shi- (« langue de »).

Deux recensements de l'INSEE ont eu lieu sur l'île en 1997 et 2007, les habitants de l'île de 15 ans ou plus ont été invités à déclarer, entre autre, quelle(s) langue(s) ils parlaient, lisaient et écrivaient. Ce qui nous permet de brosser à gros traits un tableau de la situation langagière mahoraise. En 1997, les langues mentionnées sont regroupées en cinq catégories : « shimaore », « dialectes comoriens », « malgache », « français » et « autres ». En 2007, s'y ajoute l'arabe ainsi qu'une rubrique « dialectes malgaches ».

¹¹ CERQUIGLINI, Bernard, « Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication », 1999.
http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html

- **L'écrit**

Il peut paraître surprenant de constater que, malgré une scolarisation croissante des jeunes habitants de Mayotte, le nombre de personnes déclarant ni lire ni écrire aucune langue a plus que triplé, passant de 4 713 en 1997 à 14 326 en 2007. Faut-il y voir la conséquence d'un afflux de personnes n'ayant jamais été scolarisées ?

Pour chaque catégorie de langue, l'effectif de ceux qui déclarent la parler est toujours supérieur au nombre de ceux qui déclarent la lire et l'écrire, à l'exception de l'arabe. En 2007, 30% de la population interrogée déclare l'écrire contre 3% disant la parler, soit dix fois plus. En effet, dès le plus jeune âge, les enfants dans les écoles coraniques ou les madrasas et dans les maisons apprennent à déchiffrer et écrire l'arabe du Coran mais très rarement à parler l'arabe standard moderne qui fait, par ailleurs, l'objet d'un enseignement en tant que « LV2 » dans le système scolaire du secondaire.

Les langues les plus écrites en 1997 étaient le shimaore et l'arabe. Le français est devenu la langue la plus lue et écrite en 2007 à Mayotte, conséquence d'une scolarisation de masse des jeunes.

- **L'oral**

En 1997 et 2007, les deux langues les plus parlées sont le français et le shimaore (voir tableau suivant).

Résultats des recensements de l'INSEE (1997 et 2007)

Personnes de 15 ans et plus à Mayotte

| Langues parlées | Effectifs | | En % de la population | | Evolution |
|----------------------------|-----------|--------|-----------------------|------|-----------|
| | 1997 | 2007 | 1997 | 2007 | |
| Kibushi* | 24 029 | 25 838 | 33 | 28 | -8% |
| Français | 40 412 | 53 827 | 55 | 58 | +36% |
| Shimaore | 63 122 | 79 213 | 86 | 85 | +27% |
| Autres langues comoriennes | 31 836 | 22 948 | 44 | 25 | -25% |
| Arabe | - | 2 782 | - | 3 | |

| | | | | | |
|------------------------------------|--------|--------|-----|-----|------|
| Population totale (15 ans et plus) | 73 196 | 92 738 | 100 | 100 | +27% |
|------------------------------------|--------|--------|-----|-----|------|

* Nous confondons par commodité « malgache » (1997) et « dialectes malgaches » (2007)

Il est difficile d'évaluer avec certitude l'évolution depuis 1997. En effet, l'« évaporation » d'une bonne partie des locuteurs des autres langues comoriennes nous incite à la prudence et à nous limiter à l'essentiel :

- Le pourcentage de personnes de 15 ans ou plus déclarant parler malgache est en baisse.
- La forte croissance du français provient essentiellement de deux phénomènes concernant la plupart des jeunes : ils sont proportionnellement plus nombreux et déclarent de plus en plus parler français.
- La pratique du shimaore reste stable car le nombre de locuteurs évolue au même rythme que l'effectif de la population.

Résumons, en 2007, 28% de la population a déclaré parler kibushi, 86% a déclaré parler shimaore, 59%, a déclaré parler français et 26% de la population a déclaré parler un autre idiome comorien. Ajoutons que dans l'introduction de l'ouvrage collectif *Mayotte, une île plurilingue en mutation*, Foued Laroussi¹² avance que « *le shidzwani est en train de supplanter le shibushi en nombre de locuteurs* ».

La distribution de ces langues ne dessine pas sur la carte de Mayotte des zones linguistiques d'un seul tenant. La carte des langues maternelles se présente plutôt comme une mosaïque de villages de langues comoriennes ou malgaches. A Sada, ville du cadre de l'étude, la population est majoritairement shimaorephone où les autres variétés linguistiques y sont peu représentées.

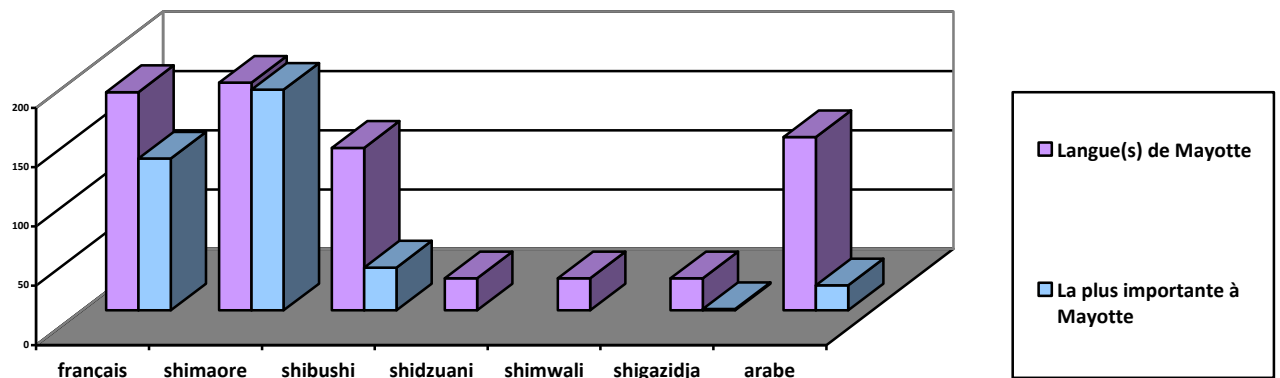
Pour rassembler les propos tenus, nous dirons que Mayotte est un lieu privilégié pour l'observation du multilinguisme. Outre la multiplicité des usages quotidiens, dont les principaux sont le shimaore et le kibushi, l'importation de l'islam a introduit la langue arabe aujourd'hui

¹² LAROUSSE, Foued, « Une île plurilingue en mutation », *Mayotte, une île plurilingue en mutation*, Edition du Baobab, Mamoudzou, 2009, p. 23.

Foued Laroussi dirige des recherches sur le plurilinguisme à Mayotte depuis plusieurs années. Il a créé un Groupe de Recherche sur le Plurilinguisme à Mayotte (GRPM) en collaboration avec l'Université de Rouen et financé par le Conseil Général. Il a dirigé deux colloques internationaux sur le plurilinguisme à Mayotte. La recherche « *a pour objectif de mesurer le poids relatif des langues à Mayotte* ». Or, si les recherches menées par Foued Laroussi s'entendent pour faire de Mayotte une île certes multilingue, elles ne se positionnent pas autour des compétences plurilingues et pluriculturelles dont il est question pour ce mémoire. Sans prendre partie, nous ajouterons toutefois que le GRPM est critiqué pour faire de Mayotte une île linguistiquement et culturellement éloignée des Comores afin de légitimer l'émancipation de Mayotte des autres îles comoriennes.

présente par le biais d'écoles coraniques et de madrasas. La présence française a apporté une langue qui joue un rôle capital dans le dispositif scolaire, l'administration et l'ouverture. La présence sur l'île de nombreux Comoriens y ajoute des parlers locaux. Un enfant dans ce contexte est un acteur de cette pluralité linguistique.

Dans le questionnaire qui a été proposé à l'ensemble¹³ de la population scolaire du collège de Sada, le cadre de notre expérimentation, il était question, entre autres choses, des « *langues de Mayotte* » et de « *la langue la plus importante à Mayotte* ». Les élèves questionnés pensent que le kibushi, les parlers comoriens et l'arabe sont des langues de Mayotte même si ce sont le français et le shimaore qui sont pour eux les langues les plus importantes (voir tableau page suivante). Leur avis rend compte du tableau linguistique de l'île que nous venons d'esquisser.



La faible prise en compte du kibushi¹⁴ pourrait s'expliquer par le peu de kibushiphones à Sada qui est un village de locuteurs shimaore. Une remarque complémentaire au questionnaire va en ce sens : « *Ici à Sada on parle le chimaorais mais dans les autres communes on parle le shibushi, l'Anjouan, le Mohéli, le français...* » (remarque n°11). Ajoutons que l'arabe semble être aussi important que le kibushi pour les élèves. L'arabe, en tant que langue liturgique de la population, est plus représenté à Sada que le kibushi.

3. Mayotte, une culture entre tradition et modernité

Très vaste et d'une complexité énorme, le concept de culture regroupe généralement « *les connaissances, la langue, les croyances, l'art, le droit, les mœurs, les coutumes ainsi que toute*

¹³ Sur l'ensemble des questionnaires remis aux professeurs principaux des classes avec le soutien de la direction, 8 classes sur 24 ont participé, soit 204 élèves heureusement bien réparti par niveau. Voir annexe n°2, p.106.

¹⁴ On a présumé que le terme « kibushi » ne serait pas compris par les élèves puisque c'est le terme « shibushi » qui est le plus usité.

*forme de capacités ou d'habitudes acquises par l'individu en tant que membre d'une société*¹⁵ » (Hamers et Blanc, 1983). Dans *La vie quotidienne à Mayotte*¹⁶, Sophie Blanchy décrit la culture traditionnelle mahoraise résumée ici en trois points essentiels.

D'abord, la société traditionnelle mahoraise est avant tout une société rurale organisée dans le cadre du village, issue de communautés lignagères fonctionnant en large autarcie : le mode de vie dominant reposait sur l'économie de subsistance et le troc. La primauté du groupe sur l'individu conduit à diverses formes de soutien, de solidarité et d'entraide. La règle de l'antériorité institue une stratification sociale en classe d'âge, définit le rôle, la place et le statut de chacun et confère autorité et pouvoir au village où le doyen d'âge est le chef.

Ensuite, la société mahoraise sans être véritablement matriarcale est matrilineaire. En effet, même si la femme est considérée comme inférieure à l'homme dans la stratification sociale, c'est par elle que se définit la filiation. De nombreux auteurs affirment que la société mahoraise présente une structure originale dans laquelle la femme tient une place particulièrement prépondérante. Au moment du mariage, par exemple, l'homme vient s'installer chez son épouse dans la maison que le père se doit de construire pour ses filles. Cette coutume provient d'un héritage de la coutume africaine bantoue.

Enfin, la société mahoraise est religieuse et la quasi-totalité des mahorais est de confession musulmane. Or, la société traditionnelle mêle l'Islam sunnite de rite shaféite à une multitude de pratiques (animistes, africaines et malgaches) et de croyances préislamiques qui en infléchissent la rigueur et constituent en quelque sorte la culture plus ou moins spontanée de l'enfant avant qu'il ne fréquente l'école coranique. La croyance aux esprits est profondément enracinée dans la culture mahoraise et imprègne les principaux actes de la vie quotidienne ou les événements familiaux selon un rituel dans lequel il est difficile de faire la part du profane et du religieux.

Or, cette société traditionnelle se trouve de pleins pieds dans la modernité : « *Mayotte se trouve confrontée aux difficultés et paradoxes que rencontre n'importe quelle société en évolution rapide, a fortiori dans un écosystème restreint, dont les équilibres internes sont fragiles.* »¹⁷ »

¹⁵ HAMERS, Josiane, BLANC, Michel, *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles, 1983.

¹⁶ BLANCHY, Sophie, *La vie quotidienne à Mayotte*, L'Harmattan, Paris, 2003.

¹⁷ FASQUEL Jean, *Mayotte, les Comores et la France*, L'Harmattan, Paris, 1991, p.160.

Avec les habitudes et les fonctionnements métropolitains qui tendent à s'imposer à l'heure de la départementalisation, c'est une irruption de la modernité dans une société où les coutumes traditionnelles et religieuses ont été des références. Cette métamorphose sociale n'est pas sans provoquer des interrogations quant à l'avenir de Mayotte dans les prochaines années. La remarque n°6 du questionnaire révèle une peur de voir la culture traditionnelle mahoraise disparaître et met en garde les jeunes mahorais : « *Les traditions et même la langue mahoraise se disparaît peu à peu, c'est pour ça qu'il faut la préserver et l'apprendre au jeunes mahorais* ».

Dès lors, il devient essentiel pour les Mahorais de s'adapter rapidement à ces transformations pour devenir les acteurs et non les spectateurs de ce développement rapide et quasiment irréversible :

*Une manière de cesser avec le sentiment d'être des citoyens de seconde zone. La volonté politique de rattraper le niveau de vie des départements français s'affiche dans tous les discours, mais sa réalisation ne s'effectue pas sans heurt et sans frustration.*¹⁸

4. De l'expérience de la multiculturalité vers la construction d'une identité plurielle

Nous retiendrons pour la définition du terme « multiculturel » la définition de Demorgon qui : « *Signale simplement que des cultures différentes sont co-présentes dans un même ensemble humain : entreprise, région, nation. Mais de quelle co-présence peut-il être question ? Le multiculturalisme se présente souvent comme une solution minimale. Les personnes de références culturelles différentes doivent pouvoir vivre pacifiquement les unes à côté des autres, selon diverses modalités d'interaction et d'évitement.*

¹⁹ »

La société traditionnelle mahoraise se trouve de pleins pieds dans la modernité où la variation des langues et des références culturelles est intégrée au vécu empirique quotidien tant pour des raisons « *d'exposition externe* » que pour des raisons « *de différenciation interne* »²⁰.

¹⁸ MAYOTTE HEBDO, *30 ans du Conseil Général*, numéro spécial n°313, 15 décembre 2006.

¹⁹ DEMORGON, Jacques, « Un modèle global dynamique des cultures et de l'interculturel », *Guide de l'interculturel en formation*, Zarthala, Paris, 2004, p. 83.

²⁰ COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997. Repris dans « L'apprentissage des langues dans le cadre européen », *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, juillet 1998.

D'un côté, tous les acteurs sociaux de la communauté mahoraise se trouvent au contact de cultures et de langues étrangères soit directement (univers religieux ou univers administratif et de travail, pour ne citer qu'eux) soit médiatiquement (moyens d'information et de distraction). A plus forte raison pour un élève qui fréquente l'école française où il reçoit en plus d'un enseignement en langue française, un enseignement de langue(s) étrangère(s) et qui fréquente l'école coranique ou la madrasa où il reçoit un enseignement religieux en arabe. Cette configuration est très commune à Mayotte. Quelle que soit la manière dont cette expérience est perçue (valorisée ou dévalorisée) et structurée suivant les langues et les cultures de contact, notamment sous l'influence du milieu familial ou du groupe de pairs, elle existe pour chaque enfant et s'accompagne dès lors de représentations et d'attitudes à l'égard de ces langues et cultures rencontrées. Cette « *exposition externe* » à une culture différente de la culture traditionnelle est une expérience de la multiculturalité.

D'un autre côté, à l'intérieur d'une communauté réputée de même langue et de même culture, les variétés abondent et génèrent des représentations sociales tant langagières que culturelles. Ainsi, quoique toutes deux mahoraises, du même âge et d'origines sociales comparables, les élèves interviewées Fayla (ENQ1) et Smaïda (ENQ2) reçoivent des représentations langagières très différentes selon leur famille. Fayla dira « *pour ma mère c'est français français* » alors que Smaïda dira « *ma mère elle me dit toujours shimaore shimaore* ».

Cette expérience de la multiculturalité dans le vécu empirique quotidien fonde ce que nous appellerons la pluralité culturelle dans le processus de construction identitaire, ce qui ne peut, par ailleurs, se départager d'un certain rapport aux langues²¹. Lors de l'interview, les trois élèves questionnées reconnaissent cette pluralité au fondement de leur construction identitaire :

- | | | |
|-----|----------|---|
| 153 | AC | <i>Alors maintenant si je dis que vous êtes un peu mahorais un peu arabe un peu m'zumgu²² et un peu comorien est-ce que vous seriez choquées</i> ↑ ²³ |
| 154 | Fayla | <i>Non</i> |
| 155 | Smaïda | <i>Moi je serais pas choquée on est un peu de tout</i> |
| 156 | Samaouya | <i>Comorien mahorais arabe français</i> |
| 157 | Fayla | <i>Parce que arabe c'est notre religion mahorais c'est notre île français c'est ce qu'on apprend c'est grâce à ça qu'on peut faire nos études donc on est obligé de l'apprendre quoi et ...</i> |
| 158 | Smaïda | <i>Comorien</i> |
| 158 | Samaouya | <i>Comorien c'était avant</i> |

²¹ Les élèves questionnés témoignent du contact quotidien de plusieurs cultures au collège et se montrent désireux d'en connaître d'autres. Voir à ce propos la figure n°24, p. 127 sur les représentations sur la culture locale au collège.

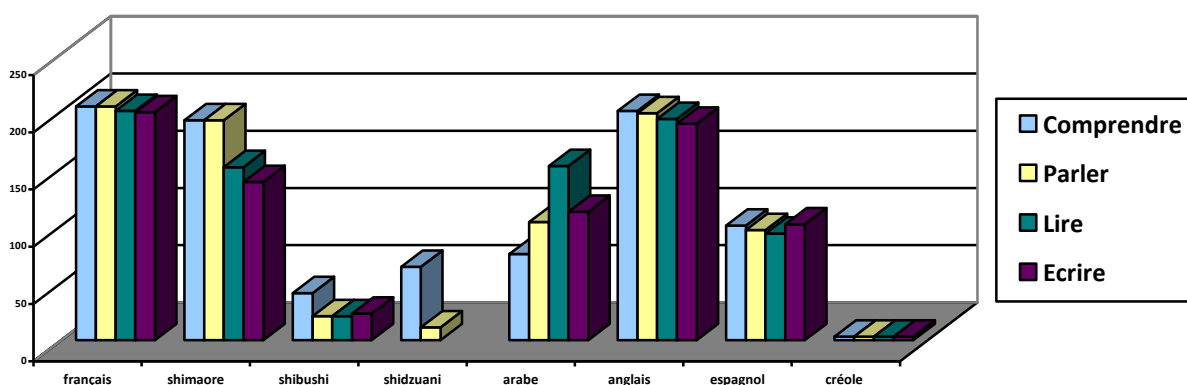
²² On dit « m'zumgu » en shimaore pour une personne blanche de peau (« wa zumgu » au pluriel).

²³ L'interview collective des élèves de l'atelier et les conventions de transcription se trouvent en annexe 3, page 132 et suivantes.

5. Le collège de Sada, un univers multilingue et multiculturel

Le collège de Sada n'est pas une exception à Mayotte. C'est un univers multilingue et multiculturel. Le questionnaire passé à l'ensemble de la population scolaire nous renseigne sur cet état des lieux. Rappelons pour autant que les langues locales sont interdites dans l'enceinte de l'établissement par une close du règlement intérieur.

D'abord, les élèves sont invités à donner leur représentation des langues qu'ils pensent maîtriser, c'est à dire des langues qu'ils peuvent comprendre, parler, lire et écrire²⁴. Dans le graphique qui suit²⁵, nous voyons que les élèves pensent maîtriser au moins deux langues.

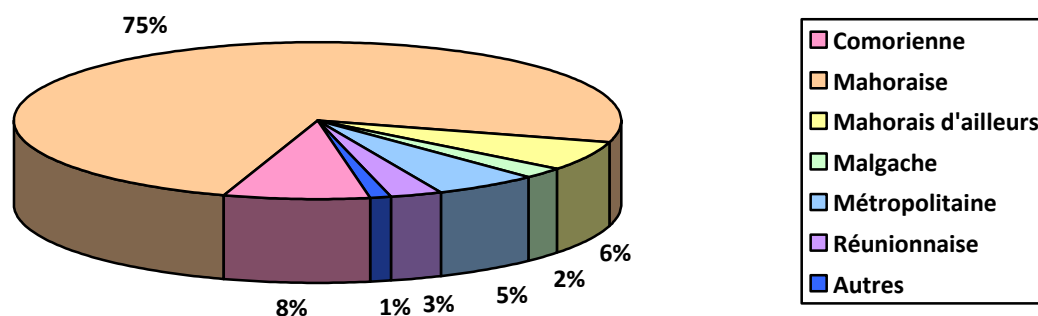


Nous constatons un métissage entre français, langues locales, arabe, langues proposées à l'enseignement et créole pour une minorité d'origine réunionnaise. Nous entendons par « *langues parlées par les élèves* » leurs langues dites premières (qu'il y en ait une ou plusieurs) et leurs langues dites secondes. Ces langues incluent le français qui occupe de facto une place dans leur répertoire en tant que langue de scolarisation. Cela dit, à la question « *Quelle langue tu parles le mieux ?* » 161 personnes sur 204 ont répondu le shimaore, 41 le français et 2 le créole (voir Annexe n°2 page106)

Ensuite, les origines des élèves questionnés révèlent une pluralité des cultures. Si, 75% des questionnés sont d'origine mahoraise, 25% de la population scolaire est originaire d'ailleurs ou a vécu ailleurs :

²⁴ Cette typologie traditionnelle des compétences à acquérir ou évaluative de la maîtrise d'une langue est dépassée par la notion de compétence plurilingue qui prévoit un ensemble de compétences composites et en devenir. Nous avons choisie cette typologie par commodité, mais, il conviendrait sans doute de repenser la question.

²⁵ Le graphique qui suit et l'ensemble du traitement du questionnaire se trouvent dans l'annexe 2, page 106 et suivantes.



Nous pouvons avancer que l'élève à Mayotte réalise une expérience quotidienne du multilinguisme et de la multiculturalité. Or, il ne s'agit ici que d'expériences ou d'expositions et il ne s'agit pas de la mise en place d'une compétence à communiquer qui intégrerait déjà une telle pluralité. Ce n'est pas dire qu'un univers multilingue et multiculturel, comme l'univers mahorais, n'aboutit pas à des savoirs et savoir-faire qui autorisent à penser à une compétence plurielle mais on peut ne pas en préjuger. Ce sont les situations d'enseignement/apprentissage qui auront le plus grand rôle à jouer dans la construction d'une telle compétence.

II. L'école à Mayotte

1. Les objectifs pédagogiques du projet académique de formation

Le projet académique a été mis en place pour problématiser les apprentissages. Il donne les grandes directions dans lesquelles les établissements scolaires puis les enseignants devraient se diriger. Ce plan académique attire l'attention sur une situation d'urgence dans le système éducatif à Mayotte :

La scolarisation obligatoire à Mayotte date de 1980. Cette généralisation récente du droit à l'éducation nécessite de faire face à des situations d'urgence constante aussi bien sur le plan matériel qu'éducatif. Elle consiste désormais en une véritable course contre la démographie tant dans le domaine de la construction des locaux du 1^{er} et du 2nd degré que dans la mise en œuvre de l'offre éducative, de l'école primaire à l'enseignement supérieur.²⁶

Ce constat d'urgence prend en considération la nécessaire construction d'établissements d'accueil pour des élèves de plus en plus nombreux et la mise en œuvre de filières qui prennent en compte la pluralité des choix des élèves. En effet, 10 000 élèves étaient scolarisés en 1980, ils étaient 43 158 en 1997 et 72 958 à la rentrée de 2008. Chaque année le système éducatif accueille 1500 élèves supplémentaires dans le 1^{er} degré et 1700 dans le 2nd degré, soit une progression de 5 à 7% par an. Par ailleurs, il y avait un seul collège en plus de celui de Mamoudzou en 1984, désormais 15 des 17 communes de l'île disposent d'un collège. Pour les deux restantes, Boueni et Ouangani, les programmations sont en cours. De 1997 à 2008 le nombre de constructions du second degré est passé de 11 à 18 collèges et de 4 à 9 lycées. A la rentrée 2009, le vice-rectorat de Mayotte enregistrerait plus de 75 000 inscriptions. Ces chiffres rendent compte des efforts qui ont été faits et des enjeux qui restent à relever sur une île très « jeune ».

2. Représentations de l'école sur la culture mahoraise

Les documents pédagogiques émanant du Vice-Rectorat de Mayotte, sont un espace discursif privilégié dans l'analyse des représentations de l'école concernant le terrain mahorais. Afin d'illustrer comment pourrait être perçue la culture mahoraise à l'école, je rappellerai volontiers les premiers mots du livret d'accueil remis aux professeurs nouvellement arrivés sur l'île et qui

²⁶ VICE RECTORAT, *Projet académique*, Mayotte, 2008.
http://www.ac-mayotte.fr/projet_ac/

présente celle-ci en ces termes : « *Terre d'Afrique, musulmane et française, Mayotte est une terre attachante, passionnante et qui exige beaucoup de nous tous*²⁷. »

Cette image tripartite de la culture mahoraise reprend ce que nous avons déjà pu résumer du propos de Sophie Blanchy. Nous voyons, en effet, que Mayotte est saisie, sans doute par commodité, dépliée en trois registres qui composeraient sa culture. Cette juxtaposition, quoique vulgarisatrice, montre tout de même une culture mahoraise composite et complexe où l'articulation de ces différents registres ne va pas de soi et relève d'un enjeu pédagogique d'importance dans une éducation humaniste et citoyenne.

La pluralité est au fondement de la culture mahoraise : pluralité des groupes sociaux, de l'histoire et des origines de ces groupes qui comporte ici un registre de référence religieuse et un registre concernant l'identité nationale. Pluralités mises en perspective ici avec les apprentissages et le rôle démocratique et laïque de l'école française. Dans un livret d'accueil aux nouveaux enseignants, il semble se poser la nécessité d'un regard pédagogue attentif et généreux, capable de percevoir des tons différents mais qui composent une entité culturelle unique et singulière avec laquelle il faudra composer.

Nous pourrions donc avancer que le regard critique posé sur Mayotte par l'institution scolaire française est un regard qui invite à prendre en compte la pluralité au fondement de la culture mahoraise. L'Education Nationale suit, en ce sens, une problématique humaniste des enseignements, insistant sur les enjeux de la pluralité dans le suivi pédagogique des enseignants avec leurs élèves. Par ailleurs, nous constatons aussi avec quelle injonction les enseignants sont sensibilisés (« *qui attend beaucoup de nous tous* ») à un travail de taille où les notions d'interculturalité, dont nous avons parlé, sont à prendre en compte dans les enseignements. Or, l'institution scolaire n'a pas mis en place de moyens spécifiques de prise en compte de cette pluralité et de cette spécificité culturelle sur un terrain qu'elle reconnaît pourtant comme singulier. Nous reviendrons sur cet état de fait dans la suite de notre propos mais nous nous contentons ici de constater qu'il y a une sensibilisation des enseignants aux phénomènes multiculturels sans mise en place de dispositifs ayant pensé cette multiculturalité.

²⁷ VICE RECTORAT DE MAYOTTE, *Karibu Maoré*, Mayotte, 2010. Livret d'accueil remis aux professeurs nouvellement arrivés à Mayotte. Mayotte étant française, les mêmes programmes scolaires qu'en métropole s'y appliquent. Les inspecteurs de l'Education Nationale en charge, entre autre, d'évaluer les enseignants ont été mis en fonction en 2009, en appui ou en remplacement des Conseillers Pédagogiques.

3. Représentations de l'école sur les langues de Mayotte

Comme nous l'avons vu précédemment, Mayotte est une île multilingue où se côtoie des langues locales et des langues étrangères. La situation sociolinguistique de l'île est complexe dans la mesure où se côtoient plusieurs langues maternelles entre lesquelles l'intercompréhension n'est pas toujours possible et où la langue officielle n'est pas une langue maternelle. Ce constat pourrait légitimer la place du français comme langue véhiculaire, facilitatrice de communication et fédératrice, comme posé dans les politiques linguistiques coloniales en Afrique, entre autre. Qu'en est-il à l'école ?

Le français, en tant que langue officielle, est la langue pratiquée à l'école. C'est la langue de l'institution, de l'administration et la langue vectrice des enseignements disciplinaires. Le français est à ce titre une langue seconde (FLS) pour la population scolaire mahoraise, à quelques rares exceptions. Dans le même livret d'accueil aux enseignants que celui mentionné plus haut, cette configuration de l'enseignement en français langue seconde est posée explicitement :

*Passionnante par le défi pédagogique qui nous est proposé : un contexte non francophone où la langue française qui n'est pas la langue maternelle de nos futurs élèves, reste peu usitée en dehors des institutions et de l'Ecole bien évidemment.*²⁸

Le français peut donc poser problème mais est perçu comme une nécessité. Ajoutons que la voie de l'enseignement du français FLS n'est pas envisagée alors que le français est reconnu langue seconde. Cela pourrait pourtant apporter une réponse à la situation en contexte, comme l'explique Marie-Madeleine Bertucci :

*Il pose notamment directement la question du français scolaire, de la langue des apprentissages et de la scolarisation, qui est celle transmise par l'école, et que les enseignants ne formalisent pas toujours, du fait de l'amalgame, langue nationale, langue maternelle, langue de la scolarisation. Le FLS interroge également la question de l'entrée dans l'écrit, de l'accès à la littéracie et de ses modalités didactiques, ce qui constitue un défi majeur pour l'intégration des élèves en difficulté, et notamment des élèves migrants*²⁹.

Se pose une problématique du rapport entre français et langues locales. Cette problématique est complexe car s'y articulent : le recours, voire la maîtrise, de la langue seconde porteuse de réussite scolaire avec la préservation de la particularité langagière de la population scolaire ; le respect nécessaire de l'identité propre à l'individu scolarisé, identité fortement locale,

²⁸ VICE RECTORAT DE MAYOTTE, *Karibu Maoré*, 2010.

²⁹ BERTUCCI Marie-Madeleine., « Enseignement du français et plurilinguisme », documentation complémentaire de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, 2007.
www.adeb.asso.fr/tours2007/Bertucci_Marie_Madeleine_1.pdf

avec la nécessité d'intégrer à un nouveau cadre, occidental sinon mondial. Ce phénomène linguistique est un élément essentiel d'autres phénomènes parmi d'autres à la fois psychologiques, culturels et sociologiques. Dans le scénario scolaire en français langue seconde, il s'agira donc de concilier profitablement la maîtrise de la langue de scolarisation et un processus cohérent de socialisation locale. Deux aspects sont à prendre en compte : l'un est psychologique et culturel (relatif à l'importance de la présence de la langue maternelle à l'école), l'autre est sociologique (concernant la langue qui permet la réussite scolaire, voire la réussite sociale).

Il est paradoxal de constater que la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle risque de passer pour un objectif ambitieux, voire irréaliste ou dangereux, alors que l'univers mahorais est multilingue et multiculturel et que la communauté mahoraise est plurilingue et pluriculturelle (de même, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait largement dans nos sociétés contemporaines et en particulier dans un contexte d'ouverture européenne).

4. Idéal monolingue de l'école

a. Justifications idéologiques du monolinguisme

La politique globale du système éducatif est sensée opérer dans le sens d'une unification plus que dans celui d'une éducation à la différence. Fondamentalement, en effet, l'école contribue à la formation de citoyens partageant les mêmes valeurs et notamment celles qui constituent leur ensemble en peuple et nation. Cette fonction majeure de l'école est censée s'effectuer au moyen d'une langue de scolarisation nationale unique. Or, il est vrai que cette langue de scolarisation a été choisie à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, langues régionales ou langues créoles.

Cette idéologie se justifie non seulement dans une option de cohésion sociale mais aussi dans une visée de promotion individuelle. Cette scolarisation dans un seul vecteur linguistique voudrait aller vers l'égalité des chances pour un avenir où la maîtrise de la langue de scolarisation pèsera lourd dans la réussite des études et de l'insertion sociale. Le processus d'alphabétisation est souvent pensé comme devant s'asseoir sur une seule langue sous peine de confusion ou de retard préjudiciable.

Pour ce qui est des références culturelles, l'histoire et la géographie du pays de l'école, la mise en mémoire des faits et des dates, des noms de lieux et de personnages ont souvent poursuivi des volontés d'unification et de civilisation. Dans ce mouvement, la différenciation interne et la pluralité non pas de place, sauf à participer des mêmes valeurs. Se construit dans ce processus une vision des frontières et des voisins au-delà des frontières.

L'enseignement des langues étrangères est lui aussi approché à l'aune d'une perspective monolingue. Ainsi, c'est la somme des monolinguisms, de la langue de scolarisation ou des langues étrangères, qui prévaut dans l'éducation langagière et les compétences langagières se mesurent en fonction du locuteur natif, pressenti comme représentant des compétences à acquérir. Ducancel et Simon à propos de l'enseignement en France à la fin des années quatre-vingt pointent le peu de décloisonnement, d'interactions et d'innovation dans l'apprentissage de la LE :

Les enseignements de français et de LE entretenaient peu de rapports. Les décloisonnements disciplinaires étaient rares, d'autant que, dans la très grande majorité des cas, la LE était enseignée par un maître extérieur à l'école (natif parfois ; professeur de collège, le plus souvent)³⁰.

En creux, se dessine une représentation de l'altérité et de la langue sentie comme appartenant à un autre univers.

Cette centration sur une langue et sur une culture est censée stabiliser et affirmer l'identité. La pluralité n'est certes pas niée mais elle participe peu à la construction de cette identité, et donc, n'est pas prise en compte ni intégrée. Dans cette opération classique de la scolarisation on voit que le plurilinguisme et la pluriculturalité ne sont non seulement pas pris en compte, mais semblent aller à l'encontre du projet éducatif. Il est surprenant de constater que ce code est intégré par les élèves de Sada qui légitiment à 93% l'interdiction du shimaore dans l'établissement et que 80% pensent que parler shimaore entrave la bonne maîtrise du français. Or, il est peut-être paradoxal de constater que 92% des élèves questionnés veulent malgré tout apprendre le shimaore à l'école.

b. Résistance au pluralisme

La question de la prise en compte de la pluralité pose deux problématiques centrales : la place de l'école dans les apprentissages tout au long de la vie, car on sait bien que les

³⁰ DUCANCEL Gilbert et SIMON Diana-Lee, « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue », *Repères*, n°29, 2004.

apprentissages continuent hors du temps scolaire ; la prise en compte, dans le temps scolaire même, des ressources d'apprentissage qu'offre l'environnement extérieur.

Il faut donc, définir quelle est la mission de l'école et quelle prise en charge de la pluralité elle se doit. Dans une remarque complémentaire au questionnaire (remarque 19), un élève mentionne l'inutilité d'apprendre les langues locales qu'il peut apprendre facilement en dehors de l'école : « *Ca ne sert pas d'apprendre des langues que je connais déjà et je peux les apprendre comme ça dans la rue.* ». Cette conception de l'apprentissage des langues, une majorité des établissements scolaires semblent l'avoir retenu. Elle s'articule en deux options : (1) si les langues s'apprennent aussi en dehors de l'école « *alors l'école n'a ni à forcer son talent ni à placer de fortes priorités pour ce qui est de l'enseignement des langues ; elle peut s'en tenir à ce qu'elle a toujours fait, voire réduire quelque peu son investissement* »³¹ ; (2) si une répartition des rôles peut se faire entre l'école, son environnement, et ce qui suit, « *alors il conviendrait que l'école pare en quelque sorte au plus pressé [...] qui se trouverait être la langue de la plus grande circulation* ». On comprend que cette politique plébiscite la diffusion la plus large possible de la langue de scolarisation, langue de la réussite sociale, en laissant d'autres instances gérer les autres langues dont les langues locales. De même, l'apprentissage d'une langue est prioritairement utilitaire et on plébiscitera l'apprentissage de langues internationales professionnellement utiles comme l'anglais.

Or, d'autres options sont envisageables qui permettent de promouvoir les langues et les cultures et de faire en sorte qu'un individu puisse s'adapter à un univers multilingue et multiculturel et/ou de prendre en compte un univers pluriel déjà-là. Ainsi, la remarque 14 du questionnaire avance : « *L'enseignement des langues c'est très utile pour nous dans nos études et pour l'avenir et les différents gens qu'on peut rencontrer. C'est pour ça qu'on voudrait bien du shimaore ou autre* ». On y voit que l'élève envisage l'apprentissage des langues à longs termes et en dehors du temps de la scolarité (« *notre avenir* ») et plébiscite un apprentissage des langues locales. Une minorité d'établissements scolaires retient les deux options différentes qui vont en ce sens : (1) « *donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par la circulation et des trajectoires internationales* » ; (2) « *doter les jeunes des moyens de tirer parti des ressources d'apprentissage qui se multiplient par ailleurs et de développer chez eux les*

³¹ COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997. Repris dans « L'apprentissage des langues dans le cadre européen », *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, juillet 1998

capacités de gérer ces ressources ». Il s'agit ici de penser l'école dans un milieu changeant comme l'est le contexte contemporain actuel et l'univers mahorais pluriel et de considérer qu'il est important qu'un apprenant puisse s'adapter au mieux à ce contexte en dehors du temps scolaire. La formation tout au long de la vie est des plus importantes dans cette optique et l'école doit apprendre à apprendre.

Dans de nombreuses remarques complémentaires, les élèves questionnés manifestent un désir de préservation des langues locales et demande à l'école de jouer un rôle dans cette préservation. Comme la première remarque : « *Les langues de Mayotte disparaissent petit à petit. Je pense que on devrait faire quelque chose pour ne pas les perdre. (comme les faire apprendre au collège enfin à l'école)* ». L'inclusion des langues dans les enseignements, en plus de l'intérêt qu'elle suscite, servirait une dimension humaniste dans la préservation du patrimoine langagier.

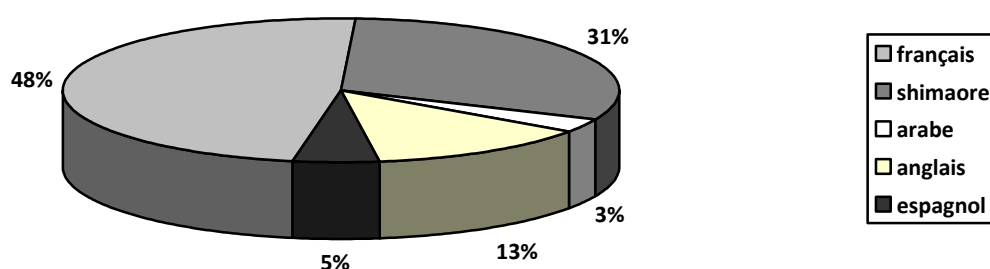
Pour Jean-Claude Beacco « *on demande trop à l'école ; elle ne va certainement pas former de polyglottes, mais elle peut amener les individus à parvenir à un niveau de compétence donné, selon l'objectif qu'ils se fixent, sans viser à s'exprimer comme des natifs. Elle peut donner des connaissances réelles dans certaines langues et l'aptitude à en apprendre d'autres pour que l'individu gère ensuite lui-même son apprentissage*³² ». Il faudrait rendre les élèves autonomes et leur apprendre à apprendre. Dans un milieu multilingue, il est très important de prendre en compte le capital langagier déjà-là dans la construction d'une identité plurielle et, bien sûr, dans la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

³² BEACCO Jean-Claude, « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue », *Le français dans le monde*, n°355 ; janvier 2008, p.40.

III. Des enjeux pour l'école

1. Les problèmes langagiers/linguistiques récurrents

Nous allons exposer certains problèmes langagiers et/ou linguistiques³³, certes imbriqués les uns dans les autres et non encore exhaustifs, qui sont stigmatisés comme étant tributaires de l'échec scolaire des élèves. Les élèves ont été invités à donner leur représentation des problèmes qu'ils avaient dans une ou plusieurs langues à l'école :



La majorité des élèves pensent avoir des problèmes en français (189 élèves sur 204) et 48% des problèmes sont des problèmes en français. Les élèves se sont aussi attardés sur leurs problèmes en shimaore quoique ce ne soit pas une langue proposée à l'enseignement dans l'école. Ce qui montre que c'est une langue utilisée malgré son interdiction et que les élèves, sans évaluation formelle, reconnaissent ne pas bien la maîtriser³⁴. Ces deux problèmes ne sont pas si éloignés.

a. La langue française outil et objet d'enseignement

Savoir en tant que tel et vecteur d'enseignement d'autres savoirs, et, langue de la communauté éducative, la langue de scolarisation est souvent stigmatisée comme principale cause de l'échec scolaire. Si les systèmes éducatifs doivent offrir les conditions favorables à la réussite

³³ Nous entendons par « langagier » ce qui est propre au langage envisagé comme un ensemble de signes premiers (ou vocaux ou graphiques) alors que le terme « linguistique » désigne le discours scientifique et secondaire tenu sur le langage. On imagine le discours scientifique linguistique ne pas être systématique lors d'une rencontre langagière. Nous essaierons de faire la part de ce qui est langagier de ce qui est linguistique quand cela est possible et/ou nécessaire. Nous pourrions indiquer comme ici que cette différence n'est explicite.

³⁴ La peur de perdre l'héritage langagier mahorais est sensible sur toute l'île comme en témoigne l'organisation de « La semaine de la langue maternelle » qui a eu lieu du 16 au 23 février 2011 sous la direction du Conseil Général de Mayotte.

scolaire alors, « *ce qui importe d'abord et avant tout, c'est une bonne maîtrise fonctionnelle (et réflexive) de la langue majeure de scolarisation.*³⁵ »

A Mayotte, la maîtrise de la langue française, comme condition de la réussite scolaire, est, plus encore qu'ailleurs, un défi à relever pour l'école. Comment expliquer cette difficulté face à l'apprentissage du français « *après un siècle de présence française, après un quart de siècle de scolarisation obligatoire en français, après un engagement politique très fort et massif de la part de la population mahoraise pour le rattachement à la France...*³⁶ »

Le français à Mayotte est le médium d'enseignement ce qui n'est pas sans poser des problèmes de compréhension pour la majorité des élèves et des problèmes pédagogiques pour les enseignants :

*Sur le plan pédagogique, il est clair que l'utilisation d'une langue étrangère dès les premières années de scolarisation des enfants freine leur processus d'apprentissage puisque les enfants doivent apprendre cette nouvelle langue avant d'assimiler les contenus disciplinaires qu'elle véhicule.*³⁷

Or, les enseignants sont appelés à intégrer la maîtrise du français dans leur discipline quelle qu'elle soit : « *Tous les personnels enseignants, quelle que soit la discipline de recrutement, doivent s'impliquer au sein des équipes pédagogiques, dans leurs établissements, pour conduire tous les élèves au niveau de qualification en français indispensable pour une bonne compréhension des contenus disciplinaires.* »³⁸. Dans ces considérations sur l'échec scolaire, la langue de scolarisation est souvent le « centre de gravité » de la problématique.

b. L'absence d'une politique éducative forte ou un laxisme de l'institution ?

Un des constats de la mission *Enseignement du Français Langue Seconde et langues régionales à Mayotte* (Verdelhan-Bourgade M., 2005) semble aller dans ce sens :

De multiples actions ont été menées en matière de formation ces dernières années, ou en matière d'expérimentation pédagogique, mais semble avoir donné peu de résultats suivis. Il manque une mémoire des

³⁵ CASTELLOTTI V., COSTE, Daniel et DUVERGER, Jean, « Proposition pour une éducation plurilingue en contexte scolaire » documentation complémentaire de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, 2007.

http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf

³⁶ DAOUD M., MADI H. et GRELLIER F., « Développer au moyen de la langue maternelle des compétences pour favoriser les apprentissages en langue française », Recherche-Action 2000-2001 à la demande du Ministère de l'Education Nationale, CDP de Mayotte, 2002.

³⁷ CAITUCOLI Claude, « Politique linguistique et francophonie », Université de Rouen, 2004.

www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE...0

³⁸ VICE RECTORAT DE MAYOTTE, *Karibu Maoré*, Mayotte, 2010

*actions entreprises, une cohérence d'ensemble et une diffusion des résultats lorsqu'ils sont positifs.*³⁹

c. Rupture entre culture scolaire et culture locale

A Mayotte, il y a une situation de francophonie particulière avec un décalage très marqué entre les programmes scolaires officiels qui sont censés être appliqués et la culture locale. Il existe une véritable rupture entre le milieu de vie de l'enfant et l'école, comme le décrit Soihabadine (1999) :

*A Mayotte, l'enfant reste avant tout un don de Dieu, un auxiliaire pour les tâches familiales et bâton de vieillesse pour les parents. Quel que soit le sexe, il se situe en bas de la hiérarchie familiale... La famille mahoraise privilégie les rapports verticaux : tout manquement à l'autorité parentale est souvent sanctionné par des bastonnades.*⁴⁰

L'enfant à l'école doit investir une nouvelle norme dans une nouvelle langue où il est le centre de ses apprentissages, tant au niveau des savoirs que du rapport à l'adulte enseignant.

De nombreux articles de presse à Mayotte relaient ce propos sur le décalage culture scolaire/culture locale. Dans un article, Madi Haladi, attaché territorial au Conseil Général mahorais, s'exprime ainsi :

*Le problème vient de l'enseignement dont les méthodes sont calquées sur celles en usage en métropole alors que nous avons affaire à une population différente. Il faut pour les jeunes mahorais, réinsérer les langues locales dans le système éducatif, car ce sont ces langues qu'ils utilisent dans leur quotidien à la maison.*⁴¹

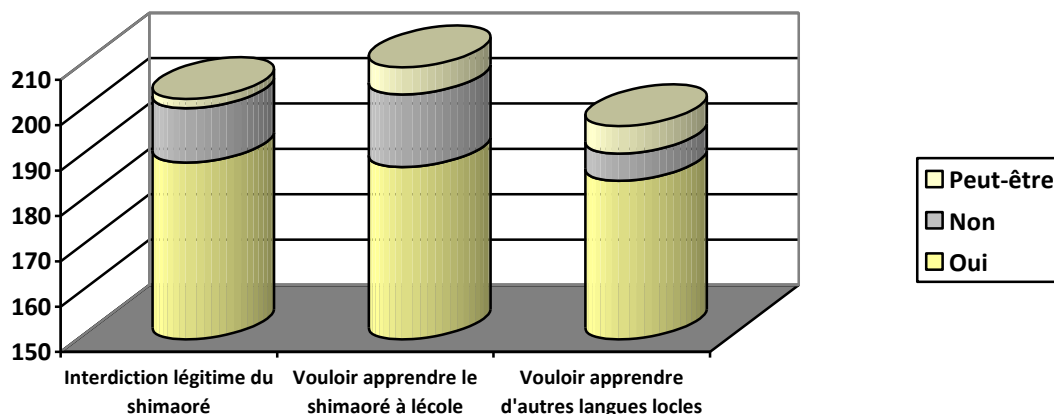
d. Interdiction des langues locales

Dans le contexte scolaire les langues locales sont interdites, répondant en ce sens aux prérogatives monolingues de l'institution scolaire. Or, on peut penser, comme le souligne Caitucoli C. (2003), que pour des enfants « *le refoulement de leur langue première peut perturber sur le plan psychologique et avoir des effets négatifs sur le développement de leurs capacités langagières* ». Cela dit, dans un état de fait, un large consensus s'est établi dans le scénario scolaire mahorais qui autorise les langues locales dans les espaces récréatifs.

³⁹ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, Enseignement du français langue seconde et langues régionales à Mayotte, CDP de Mayotte, 2005, p.3.

⁴⁰ SOIHABADINE Ibrahim, L'enfant mahorais, CDP de Mayotte, 1999, p.14.

⁴¹ MALANGO, journal d'informations locales sur l'Internet, « Comment expliquer le déficit de l'apprentissage du français après un siècle et demi de présence française ? », 2010. <http://www.malango-actualite.fr/article/mayotte>



Par ailleurs, la norme de référence de l'école et son fonctionnement monolingue peuvent entraîner ce que Perregaux (2004) appelle « *déni des langues*⁴² » (quand la langue maternelle est interdite à l'école comme c'est le cas à Mayotte). Ce qui peut entraîner des conséquences graves sur la préservation des racines identitaires et sur l'apprentissage des langues en général. Le questionnaire révèle un paradoxe à ce sujet puisque la majorité des élèves légitime l'interdiction des langues locales mais veulent malgré tout les apprendre. Faut-il lire ce paradoxe comme un refoulement de sa langue devant son interdiction alors que l'envie de lui faire une place dans l'institution n'en est pas moins forte ? Un élève revendique ainsi : « *Je veux juste faire une chose c'est qu'on nous enseigne à l'école le shimaoré* » (remarque 7), montrant l'importance des langues locales, et du shimaore en particulier.

e. Des stratégies identitaires

Un conflit sociolinguistique latent entraînerait des blocages face à l'apprentissage du français. Ce conflit est évoqué dans un article de Mayotte Hebdo en 2004, seul journal d'information locale à l'époque :

*[...] les difficultés des jeunes face à la langue française sont le résultat de multiples réalités de la société mahoraise et cristallisent en quelque sorte la nature des relations entre communauté locale et métropolitaine.*⁴³

Ce qui sous tend la question de la langue. Cette problématique de la langue est, quant à elle, explicité comme suit :

Des stratégies souterraines et sans doute inconscientes de préservation identitaire se sont [seraient] mises en place parallèlement à une adhésion

⁴² PERREGAUX Christiane, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, n°29, 2004, pp. 147-166.

⁴³ MALANGO, « Comment expliquer le déficit de l'apprentissage en français après un siècle et demi de présence française ? », 2010. <http://www.malango-actualite.fr/article/mayotte>

*non moins réelle à l'ouverture culturelle et sociale offerte par le rattachement à la France.*⁴⁴

Cette réaction face aux changements, A. Maalouf la constate de manière générale et à travers le temps. Pour lui, il est évident que la réceptivité au changement et à la modernité « *même quand elle suscitait parfois de l'enthousiasme, ne se déroulait jamais sans une certaine amertume, sans un sentiment d'humiliation et de reniement. Sans une interrogation poignante sur les périls de l'assimilation. Sans une profonde crise d'identité.*⁴⁵ »

Nous retenons ici que le monolinguisme dominant dans l'institution scolaire peut entraîner un conflit sociolinguistique et des stratégies identitaires d'affirmation par la langue locale. Nous considérons que cela peut entraîner des blocages quant à l'apprentissage du français mais aussi d'autres langues, ce qui nous paraît aller à l'encontre, entre autre apprentissage, du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. De fait, il s'agit de penser aux solutions envisageables pour ne pas laisser se former un blocage dans les apprentissages. Apprentissages que nous envisageons pourtant dans un contexte fortement monolingue.

2. Les enjeux

a. Changement de perspective

Face aux constats d'échec scolaire, la tendance est au durcissement « des règles de bases » : « *On voit ainsi se réactiver les arguments anciens - ce qualificatif ne les invalide pas - selon lesquels réussite scolaire, solidité des mises en place de concepts, stabilisation des identités, bonne intégration sociale et responsabilité citoyenne passent par l'appropriation d'une langue commune et normée, dont la maîtrise est d'autant plus nécessaire que les circonstances extrascolaires (familiales et environnementales) ne semblent pas favorables à son entretien et à son développement.*⁴⁶ »

Cette option du « recadrage sur les fondamentaux » peut ne pas être une solution à toutes les situations d'échec scolaire et peut multiplier les problématiques surtout quand le français n'est pas la langue maternelle des élèves en échec scolaire. La norme de référence de l'école et son

⁴⁴ DAOUD M., MADI H. et GRELLIER F., « Développer au moyen de la langue maternelle des compétences pour favoriser les apprentissages en langue française », Recherche-Action 2000-2001 à la demande du Ministère de l'Education Nationale, CDP de Mayotte, 2002.

⁴⁵ MAALOUF Amin, *Les identités meurtrières*, Grasset, 1998.

⁴⁶ BERTUCCI Marie-Madeleine., « Enseignement du français et plurilinguisme », documentation complémentaire de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, 2007.

www.adeb.asso.fr/tours2007/Bertucci_Marie_Madeleine_1.pdf

fonctionnement monolingue peuvent entraîner ce que Perregaux (2004) appelle un « déni des langues » dans lequel l'élève renforce les frontières symboliques des langues et se désinvestit des apprentissages de la langue de scolarisation. Ce qui peut avoir des conséquences sur la préservation des racines identitaires et sur l'apprentissage des langues en général.

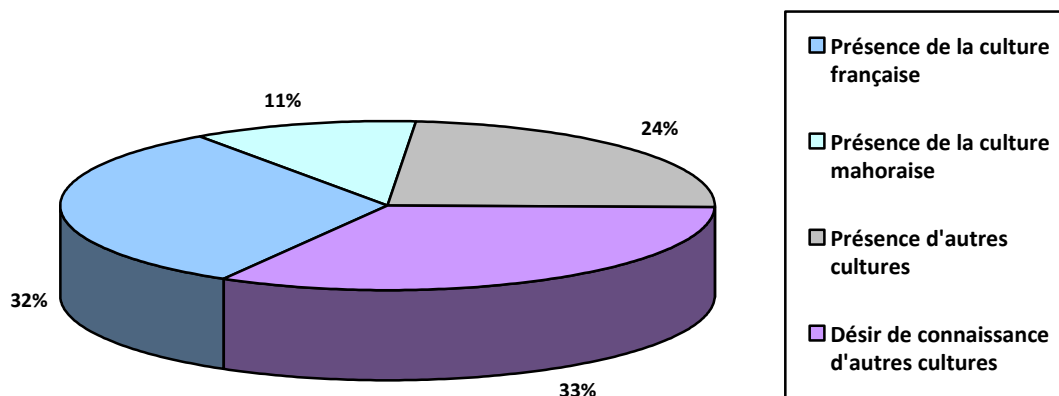
Il n'en demeure pas moins que la maîtrise de la langue de scolarisation est un atout indispensable de la réussite de tout projet éducatif mais il est non moins clair que l'école doit s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures.

b. La prise en considération de la pluralité

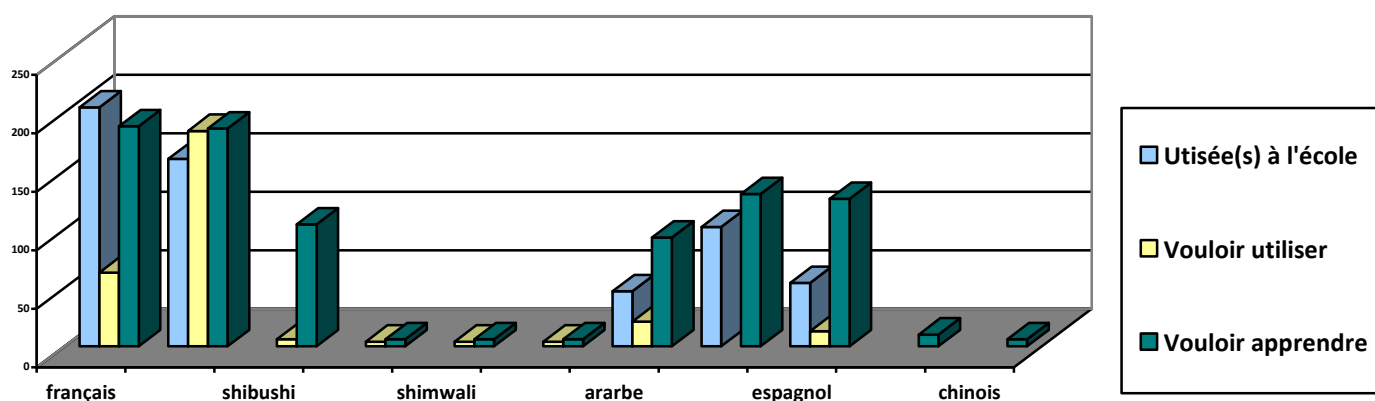
La remarque n°3 du questionnaire invite l'école à tenir compte des langues locales dans certains espaces : « *A Mayotte on parle Mahorais est plus les années passent parler seulement français. C'est très bien mais n'oublions pas notre culture. Par exemple a la Réunion, les gens parle le « créol » mais aussi le français. Pourquoi nous on ne pourrais pas ? / Je vis à Mayotte depuis 2 ans et je ne connais pas trop notre culture car on n'en parle jamais à l'école ou autre. / Je pense que l'on devrait nous laisser nous exprimer en Mahorais, peut-être pas en cours, mais en récré, heure libre... »*. La remarque n°5, quant à elle, se termine sur une injonction : « *Je pense que c'est intéressant de parler plusieurs langues car il faut arrêter de critiquer certaines langues et cultures. C'est qui se passe à Mayotte.* ». Les élèves sont peut-être les premiers à réclamer cette prise en compte de la pluralité et la négation de la pluralité les touche et les dérange. Il en va, en effet, de la préservation de la culture mahoraise et du shimaore. Une prise en compte de la pluralité langagière et culturelle, ou au moins, de la différence langagière et culturelle, semble se poser comme une nécessité pour une école de l'intégration et de la réussite. La légitimation et la valorisation de la langue parlée par les élèves est la condition première pour éviter le conflit entre les langues et les cultures et le risque d'anomie⁴⁷.

Au niveau culturel, les élèves aimeraient connaître d'autres cultures que les cultures présentes au collège (voir graphique suivant). Ce qui montre une attitude positive à l'égard des cultures étrangères.

⁴⁷ BERTUCCI Marie Madeleine et CORBLIN Colette (dir.) *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, l'Harmattan, Paris, 2004, p. 214.



Au niveau linguistique, les élèves questionnés semblent sensibles à l'apprentissage de plus d'une langue. Le français n'est pas en concurrence avec les langues locales ou les langues étrangères puisque la majorité des élèves déclare l'utiliser et vouloir l'apprendre. Le graphique qui suit nous montre que les langues locales, en particulier le shimaore puis le shibushi, suscitent de l'intérêt et les langues étrangères en suscitent tout autant (y compris le créole ou le chinois).



Les attitudes⁴⁸ des élèves à l'égard des langues et des cultures est donc positive, d'ailleurs, 32 remarques à la question 34 du questionnaire reconnaissent le bonheur d'apprendre les langues.

Par ailleurs, si les élèves sont sensibles à l'apprentissage des langues, les élèves n'attribuent pas aux langues les mêmes importances. Or, faire une place à la pluralité langagière ne signifie pas à ce titre faire la même place à chaque langue mais relève d'un processus « globalisant et différencié » : en effet, « 'Globalisant' parce qu'il est à même de prendre en compte la pluralité des langues enseignées et des langues apportées par les populations scolaires.

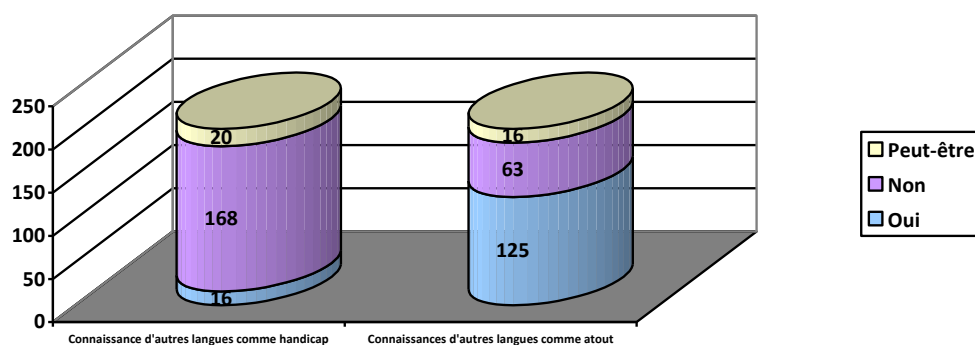
⁴⁸ Nous reviendrons sur ce terme d'« attitude » dans le corps du mémoire. Pour le moment, tenons à la définition *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Broché, Paris, 2003 : « Les attitudes linguistiques sont les sentiments que les gens ont sur leur propre langue et sur les langues des autres ».

“Différencié” parce qu’il ne saurait être question de traiter toutes ces langues de la même manière et de leur conférer la même fonction et le même statut dans les programmes.⁴⁹ » L’essentiel semble se trouver dans « la mise en place d’un enseignement de ces langues dans l’école en évitant une disjonction avec le français, qui pourrait aboutir à une ghettoïsation de ces enseignements, critique formulée à l’encontre des cours de langue et culture d’origine notamment (Billiez, Candelier, Costa-Galligani, Lambert, Sabatier, Trimaille, 2003 : 303) » (BERTUCCI, 2007).

En effet, il s’agit bien plus d’une inclusion de différentes langues à différents niveaux sans prendre en référence la norme du locuteur natif ni inscrire cette prise en compte de la pluralité dans une « discipline ». Faire une place à la pluralité, la reconnaître et la valoriser, peut se faire en cohérence des programmes scolaires et même leur donner une dimension humaniste et citoyenne par le « pouvoir de légitimation » que possède l’école. Dès lors, il conviendra de réfléchir aux façons possibles de prendre en compte la pluralité, ce que nous développerons ultérieurement. « Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l’ouverture sur la pluralité.⁵⁰ »

c. Nécessité de se doter de compétences plurilingues et pluriculturelles

Les élèves interrogés se montrent conscients que la connaissance de plusieurs langues est un atout dans les apprentissages d’autres langues (voir graphique suivant). Du moins, reconnaissent-ils que la connaissance de plusieurs langues n’est pas un handicap.



⁴⁹ SIMON Diana-Lee, *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*, Cours de Master 2 recherche en Didactique du français FLE-FLM, Université Stendhal-Grenoble 3, 2009.

⁵⁰ CASTELLOTTI Véronique, COSTE Daniel et DUVERGER Jean, « Proposition pour une éducation plurilingue en contexte scolaire », documentation complémentaire de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, 2008.

Il conviendrait, dès lors que les attitudes des élèves sont positives, de favoriser l'apprentissage des langues ou de mettre en place un dispositif qui permette l'acquisition de compétences plurielles.

Marie-Madeleine Bertucci insiste sur le fait que « *cette compétence ne vise pas à la perfection dans la maîtrise de langues plus ou moins nombreuses, systèmes homogènes et clos qui coexisteraient chez un locuteur polyglotte (Moore, 2001) ou d'une langue cible fantasmée (Castellotti, 2006 : 74).* » (Bertucci et Corblin, 2004) mais qu'il s'agit plutôt d'une compétence mobilisée avec un ensemble complexe de ressources diversifiées.

d. Vers un enseignement linguistique global ?

On pourrait peut-être ainsi faire évoluer la conception monolingue française, si on considère que la mobilité et l'échange sont des valeurs à développer. S'il apparaît indispensable de faire de la langue nationale un apprentissage prioritaire, cette visée doit également encourager l'impulsion à apprendre d'autres langues.

Comme nous l'indique Marie-Madeleine Bertucci, ces dispositions prévoient, d'abord, « *l'évolution de la didactique du français vers la complémentarité avec d'autres langues pour aider les locuteurs à construire des répertoires plurilingues* », ensuite, « *une réflexion sur les méthodes et les outils didactiques ainsi que sur la formation des enseignants devient nécessaire pour rendre possible un tel enseignement / apprentissage* ». L'étude de la langue et particulièrement de la grammaire sera forcément modifiée.

Conclusion partielle

Pour conclure cette nécessaire mise en contexte du cadre de recherche, le collégien mahorais est un acteur social plurilingue et pluriculturel dans un univers multilingue et multiculturel. C'est-à-dire que le collégien fait sien une pluralité existante dans le vécu empirique quotidien à Mayotte et dont l'école ne saurait se départir.

Si le discours de l'école reconnaît une diversité mahoraise des langues et des cultures mais l'école ne se positionne pas en faveur de la prise en compte de cette pluralité au nom d'une éthique monolingue dans laquelle la réussite scolaire est envisagée comme « égalitariste »⁵¹.

Pourtant, l'école aurait tout à gagner à décentrer la problématique du monolinguisme quand celui-ci est stigmatisé dans nombre de polémiques, que nous n'avons que mentionnées, comme tributaire de l'échec scolaire et de stratégies identitaires en tension, voire en conflit, avec les objectifs de réussite scolaire, de développement de la conscience citoyenne et de la construction identitaire plurilingue.

Il ne s'agit pas de porter un jugement sur l'enseignement mais d'envisager un changement de perspective pour faire participer à la construction identitaire plurilingue le développement durable de compétences plurilingues et pluriculturelles.

⁵¹ Nous pouvons rappeler une circulaire de 1925 qui proclame : « Ni classe en latin, ni école en patois : l'unification par l'enseignement public du français ».

**DEUXIEME PARTIE : Pour une approche
plurielle dans l'éducation de l'élève mahorais**

Dans la première partie de ce mémoire nous avons vu quels peuvent être les enjeux pour l'acteur plurilingue en milieu multilingue et la nécessité de se doter de compétences plurilingues et pluriculturelles.

La biographie langagière permet une réflexion sur le lien entre construction identitaire et rapport aux langues. On conscientise un savoir sur soi en interrogeant son répertoire linguistique, l'actualisant en cours d'apprentissage et ouvrant l'acquisition de nouveaux savoirs. Les compétences plurilingues et pluriculturelles permettent le rapport au répertoire dont elles ne peuvent se départir. Elles nous permettent de considérer le répertoire de l'acteur social plurilingue dans sa globalité sans penser qu'il est une juxtaposition de compétences mais en ensemble pluriel et composite. En ce sens, l'école pourrait penser à la construction identitaire de l'élève futur citoyen en fonction de la pluralité. Nous verrons que des réponses didactiques à la prise en compte de la pluralité existent et nous présenterons certaines d'entre elles.

I. Les (auto)biographies langagières

1. Premières approches

On découvre le terme de biographie langagière dans les travaux du Conseil de l'Europe d'il y a une trentaine d'années. Une étude de Richterich et Chancerel de 1977 mentionne que « *le futur apprenant fera d'abord état de sa biographie langagière....* ». Les objectifs de la biographie langagière sont divers :

La définition des objectifs et celle des modes de contrôler et d'évaluer comment ils vont être atteints sont indissociables. Le futur apprenant fera d'abord état d'informations sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage. Il conviendra ensuite que le futur apprenant se rende compte du type de sanction qu'il désire ou doit obtenir.⁵²

Nous voyons que le concept de biographie langagière est lié à une évaluation sommative des compétences de la langue cible qui va permettre et faciliter l'accès aux apprentissages. Cette évaluation donnera à l'apprenant « une image » qu'il aura toujours en tête lors de son

⁵² RICHTERICH René et CHANCEREL Jean Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Hatier, 1977, p.27.

apprentissage de la dite langue cible. Cette représentation lui permettra de construire une stratégie d'apprentissage et de penser aux évaluations nécessaires en cours d'apprentissage. Le concept est étroitement lié à l'évaluation qu'il s'agisse d'une autoévaluation sommative ou d'évaluation(s) formative(s). Le retour évaluatif sur les apprentissages est ainsi dit « biographique ». Il invite à former une image de ses connaissances et des perspectives dans une langue cible en début ou pendant son apprentissage.

2. Définitions retenues

Or, cette définition s'est aujourd'hui complexifiée. *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère* coordonné par Cuq en fait ainsi mention :

*La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.*⁵³

C'est, en effet, le terme de « biographie » qui recouvre une acception plus large puisque cette définition en fait explicitement un synonyme de « capital », compris comme la somme des « chemins linguistiques » pratiqués dans le biographique d'un individu. De plus, ce concept définit un « être historique », une entité évolutive et changeante, se remodelant au gré des nouvelles langues rencontrées dans le parcours d'un individu. Notons que le terme envisage une pluralité de langues au sein d'une entité unique, et non, différentes entités représentatives chacune d'une langue.

Christiane Perregaux propose, elle aussi, une approche particulièrement riche du terme de biographie langagière, voire d'autobiographie langagière en rapports à l'écrit :

*Il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps*⁵⁴.

⁵³ CUQ Jean-Pierre (coordinateur), *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Broché, Paris, 2003, p. 36-37.

⁵⁴ PERREGAUX, Christiane, « Auto-biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », publié dans *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée) 76, 81-94, 2002.

<http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100602110129-WM/11-Perregaux.pdf>

Dans un autre article⁵⁵, Christiane Perregaux montre l'intérêt des autobiographies langagières pour la formation des enseignants. Par ailleurs, Christiane Perregaux pointe l'intérêt nouveau que représente le biographique pour l'institution scolaire :

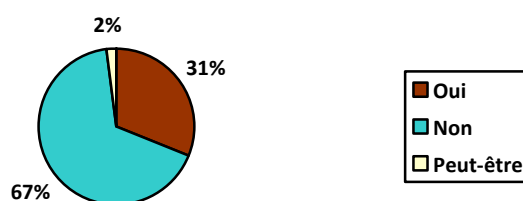
Le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues⁵⁶.

Perregaux revient au travers de la notion d'« actualisation » sur l'idée d'évaluation qui était apparue dans la première définition de la biographie langagière proposée par R. Richterich et J.-L. Chancerel. Notons qu'elle continue l'idée de prise en compte de la pluralité linguistique dans laquelle l'élève « *effectue un travail sur son rapport aux langues, avec comme effet une certaine conscientisation du savoir sur soi et sur la/les langues déjà là, ouvrant la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances* ». Le biographique prend tout son sens alors qu'un phénomène d'« actualisation » vient rythmer les apprentissages et que la somme langagière est interrogée dans l'apprentissage.

Cette faculté dialectale à interroger le savoir déjà-là en perspective du savoir en cours d'acquisition, au cœur de la notion de biographie langagière, nous intéresse tout particulièrement dans le milieu multilingue mahorais. Il s'agira en effet, de permettre dans les apprentissages une posture réflexive pour que les langues du répertoire de la population scolaire servent à construire une vision linguistique sur les langues issues du biographique ou proposées à l'apprentissage.

Le questionnaire invitait les élèves à donner leur représentation sur la possible ressemblance de langues entre elles, qui est un premier pas vers une posture réflexive.

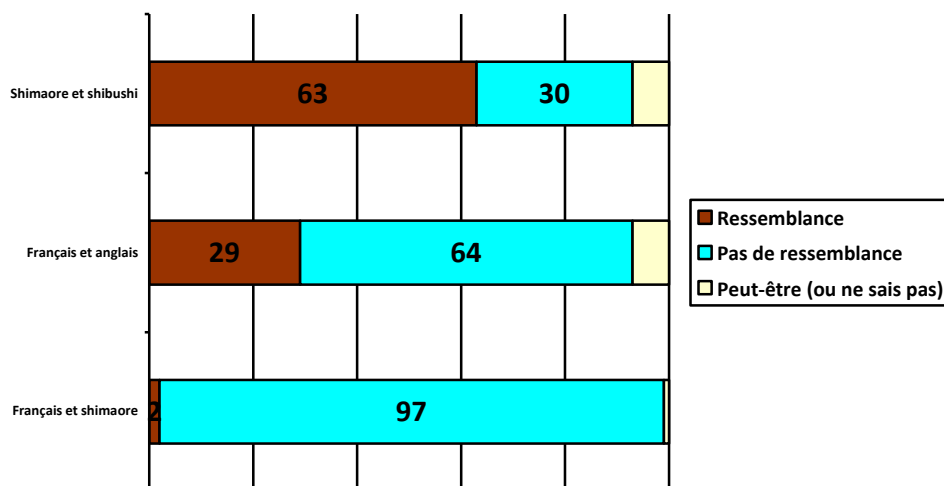
Certaines langues se ressemblent-elles ?



⁵⁵ PERREGAUX, Christiane, « Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle ».

⁵⁶ *Ibid.*

Seuls 2% semblent ne pas avoir d'avis sur la question. Ce qui ne veut pas dire que les 67% des gens qui ont répondu non, ni les 31% des gens qui ont répondu oui, aient raison ou tort dans leurs propos mais cela montre que 98% des élèves questionnés ont interrogé leurs savoirs langagiers et/ou linguistiques pour répondre.



Par ailleurs, leurs facultés à interroger les savoirs doivent être guidées. En effet, si les élèves reconnaissent une ressemblance entre le français et l'anglais et n'en reconnaissent pas entre le shimaore et l'anglais, ils en reconnaissent entre le shimaore et le shibushi alors que les systèmes linguistiques des deux langues sont très différents. Cette représentation de la ressemblance tient peut-être au fait qu'elles sont toutes deux présentes à Mayotte et il y a peut-être amalgame entre la proximité géographique et linguistique.

II. Principes pour une description de la compétence plurilingue

Nous ferons mention dans cette section de la recherche de Daniel COSTE, Danièle MOORE et Geneviève ZARATE pour les travaux préparatoires à l'élaboration du Cadre Commun de Référence des Langues pour le Conseil de l'Europe et dont nous avons pris connaissance grâce au relai du *Français dans le Monde - Recherches et applications* de juillet 1998.

1. Approche de la compétence plurilingue

La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle des travaux préparatoires à l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence, proposée par Coste, Moore et Zarate, peut nous aider à plus d'un titre dans la description de ces notions puis dans l'élaboration de la définition que nous retiendrons en dernier lieu.

Pourtant, il y est parfois difficile de faire la part entre la compétence plurilingue et la compétence du plurilingue, entre la compétence en œuvre sur une pluralité de langues et la compétence de celui qui maîtrise déjà plusieurs langues.

a. Bilinguisme et plurilinguisme

Dans sa biographie langagière l'enfant mahorais fait participer au moins deux langues : sa langue maternelle et la langue de scolarisation. Seuls 10 élèves sur les 204 interrogés ont répondu qu'ils n'utilisaient qu'une seule langue (tous le français) dans les différents usages des langues (maison, école, amis...). C'est dire l'importance des langues locales. Sur les élèves qui utilisent au moins deux langues 46% des usages langagiers sont en français et 40% des usages en shimaore, même si une même personne peut s'exprimer dans ces différentes langues. Il s'agit d'une situation de bilinguisme équilibré entre le français et le shimaore. Or, la recherche sur le bilinguisme ordinaire et sa construction apporte un éclairage intéressant sur la mise en place de compétences plurielles.

Mais qu'entend-on par « bilingue ordinaire » ? Il s'agit du bilinguisme de n'importe quel individu qui doit développer des capacités à communiquer quotidiennement dans deux langues au moins. Nous retiendrons pour notre propos dans la multiplicité des définitions du bilinguisme⁵⁷ la définition de Grosjean (1982) : « ...est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux

⁵⁷ Par exemple, dans son glossaire de la terminologie du bilinguisme, Mackey (1978) énumère dix-neuf types de bilinguisme.

langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède la maîtrise semblable (parfaite) dans deux langues⁵⁸ ».

Or, un élève mahorais est au moins bilingue dans la mesure où il possède des compétences partielles, et non moins efficaces, dans deux langues, langue maternelle et langue seconde.

Dans l'univers quotidien mahorais, il est très peu fréquent de ne parler qu'une seule langue. Par ailleurs, ajoutons qu'il est peu fréquent de n'avoir affaire qu'à deux langues dans le parcours d'une vie. A plus forte raison dans les sociétés contemporaines qui tendent à une mondialisation des espaces langagiers. D'où la nécessité de parler du plurilinguisme et de l'inscrire dans la durée. Par ailleurs, un élève qui ne parlerait « que » deux langues peut bien évidemment être considéré comme plurilingue. Selon Jacqueline Billez :

Ce changement de locution va permettre d'insister sur le fait que les ressources des répertoires étant plurilingues, elles sont forcément partielles, hétérogènes tout en formant un tout pour l'individu. Cette conception correspond à un réglage de lunettes, qui en élargissant la focale, autorise une vision plus adaptée au caractère éminemment fluctuant des pratiques plurilingues à la fois dans le temps et dans l'espace. [...] Ainsi par une sorte de renversement de perspective, le bilinguisme ne doit être considéré que comme un cas particulier du plurilinguisme.⁵⁹

Le plurilingue ne doit pas se confondre avec un polyglotte mais un individu qui maîtrise au moins deux langues, même à des degrés différents, est plurilingue. A plus forte raison s'il est en contact avec d'autres langues comme des langues locales ou comme les langues proposées à l'enseignement.

b. La compétence plurilingue : gérer le déséquilibre

Il est rare que l'individu bi/plurilingue ait une maîtrise semblable des langues de son répertoire. Il doit « gérer un déséquilibre » dans la maîtrise des langues de son répertoire.

Les analyses sur le semilinguisme pointaient un développement restreint des compétences langagières chez les individus bilingues à l'aune de la norme monolingue pour chacun des codes linguistiques. Or, de très nombreuses objections ont été émises à l'encontre de ces lectures. Les analyses du semilinguisme mènent à une lecture déficitaire des compétences mais ces analyses ne prennent pas en considération tous les aspects de la communication dans les situations de contact. Une asymétrie des compétences n'empêche pas de communiquer valablement. En effet, l'individu

58 GROSJEAN François, *Life in two languages*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1982.

59 BILLIEZ J., « *Etre plurilingue –handicap ou atout ?* », Les mots de l'immigration, *Ecarts d'identité* n°111, 2007.

plurilingue « *met en œuvre certaines stratégies qui lui permettent de gérer le déséquilibre entre lui et son interlocuteur, en négociant avec celui-ci le sens et la formes des échanges*⁶⁰ ».

La notion d' « interlangue » est sans doute à substituer à celle de semilinguisme. Une interlangue selon Py (1991) est un « *système linguistique intermédiaire, non stabilisé* ⁶¹ ». Elle marque un moment particulier de l'histoire langagière d'un locuteur dans une langue donnée de son répertoire langagier et ne peut être évaluée comme définitivement fixée. Autrement dit, la compétence plurilingue se lie à la notion d'interlangue et à celle de compétence partielle.

Il est peu fréquent, et souvent peu nécessaire, de développer des compétences identiques pour chacune des langues à disposition. En ce sens Coste, Moore, Zarate, (1997) précisent : « *la compétence plurilingue la plus courante est une compétence en déséquilibre, à la fois complexe et dynamique* ». Les compétences de l'individu plurilingue sont complémentaires, puisqu'elles ne se recouvrent pas tout à fait d'une langue à l'autre et dépendent de stratégies communicatives.

L'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et des ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées.

C'est la gestion de ce capital linguistique qui va définir plus précisément la compétence plurilingue, envisagée comme une compétence unique, permettant la gestion de ces compétences plurielles et différenciées.

2. Approche de la compétence pluriculturelle

Selon l'article, déjà mentionné ici, la spécificité de la notion de compétence pluriculturelle est définie en fonction de trois aspects :

*L'inscription dans une trajectoire familiale et professionnelles particulière qui suppose un investissement dans la durée particulièrement lourd ; un degré élevé de familiarité avec l'altérité qui suppose la capacité à opérer des choix et à gérer le risque, à mettre en œuvre des stratégies diversifiées au sein des logiques sociales et culturelles partiellement compatibles ; une relation à l'institution d'enseignement amenant à des conduites autonomes par rapport à l'orthodoxie scolaire.*⁶²

⁶⁰ COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997.

⁶¹ Cité d'après : MATTHEY Marinette, *Démarches et méthodes de recherche en acquisition des langues*, Cours de Master 2 recherche en Didactique du français FLE-FLM, Université Stendhal-Grenoble 3, 2009.

⁶² COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997.

Nous constatons que :

- Le pluriculturalisme est un phénomène non réductible à une dimension individuelle mais prend son sens dans une trajectoire familiale et sociale. Le plurilingue est amené à faire fructifier son capital linguistique et culturel en termes de capital social.
- La compétence pluriculturelle se définit comme une aptitude à mobiliser, en fonction du « marché », un capital symbolique d'expérience avec l'altérité. Autrement dit, le plurilingue « arrive à imposer comme représentation légitime ou supérieure sa compétence relationnelle avec d'autres communautés culturelles ».
- L'école est un lieu de socialisation peu enclin à la transgression frontalière. Le plurilingue n'a pas intérêt à y faire la démonstration de ces compétences culturelles. L'école pourrait même être un « marché » particulier où les formes de différenciation culturelle devraient être masquées. De fait, la compétence pluriculturelle se rend relativement autonome par rapport aux contenus scolaires : « les marchés sur lesquelles s'actualise la compétence pluriculturelle du plurilingue sont généralement situés en marge du contexte scolaire ». Ce dernier point va particulièrement nous intéresser puisque nous avons pris le parti de considérer comme un atout la compétence pluriculturelle. Il conviendra donc de réfléchir aux moyens possibles et nécessaires de mise en place d'une forme de reconnaissance à l'école des phénomènes culturels pluriels chez l'élève plurilingue.

3. Les compétences plurilingues et pluriculturelles dans le CECR

Le Cadre Européen Commun de Référence publié par le Conseil de l'Europe en 2001 donne un cadre transnational à l'enseignement/apprentissage des langues secondes et s'applique en France depuis 2004 concernant les programmes de langues vivantes. La perspective est dite « actionnelle », l'apprenant de la langue devient un acteur social ayant à accomplir des tâches. En quelque sorte la conception plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues secondes est modifiée. Pour Luc Bonet, « le Cadre Européen Commun de Référence vient aujourd'hui légitimer la conception plurilingue de l'enseignement-apprentissage des langues secondes ⁶³ ». En effet, tout enseignement/apprentissage de langue devrait être mené de telle façon qu'il facilite l'apprentissage des autres langues ; en retour, l'exploitation des interactions entre langues devrait faciliter l'apprentissage particulier de chaque langue

⁶³ BONET Luc, « Le plurilinguisme dans les apprentissages », *L'occitan et le catalan dans le cadre européen*, séminaire académique DAFPEN, CRDP, Montpellier, mars 2007.

Nous pouvons rappeler les mots du CECR qui nous permette d'illustrer nos propos et de faire une liaison avec les notions de biographie langagière :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de son capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, Zarate, 1997).

L'élève mahorais est un acteur social plurilingue, au moins bilingue, et qui possède également un répertoire culturel pluriel. L'enjeu sera de rendre les composantes de ce capital langagier et culturel en interrelation et non de juxtaposer artificiellement des compétences diverses. Une « méta-compétence » rendrait interactives les composantes plurielles de ce capital de la biographie langagière d'un individu.

Ajoutons, que cette définition prend en compte un individu « *qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures* » et élargi la notion du répertoire envisagé. Il n'est plus question uniquement du répertoire du plurilingue ou du polyglotte mais devient le répertoire de tout individu ayant appris plusieurs langues et les maîtrisant différemment. Cette définition prend en compte en plus des langues du parler bilingue de l'élève mahorais, les autres langues présentes dans les apprentissages (anglais, arabe et espagnol) et sur un autre plan, les langues locales avec lesquelles l'élève serait rentré en contact.

La compétence plurilingue et pluriculturelle est une compétence essentiellement plurielle qui se définit par deux entrées : (1) la constitution d'un répertoire langagier et/ou linguistique qu'on tâchera de concevoir comme un répertoire d'interactions et (2) la compétence elle-même qu'on définira comme une posture réflexive acquise par la fréquentation de plusieurs langues. Ducancel et Simon⁶⁴ nous renseignent sur la nature duelle de cette compétence.

- **Constitution d'un répertoire langagier composite (Ducancel & Simon, 2004)**

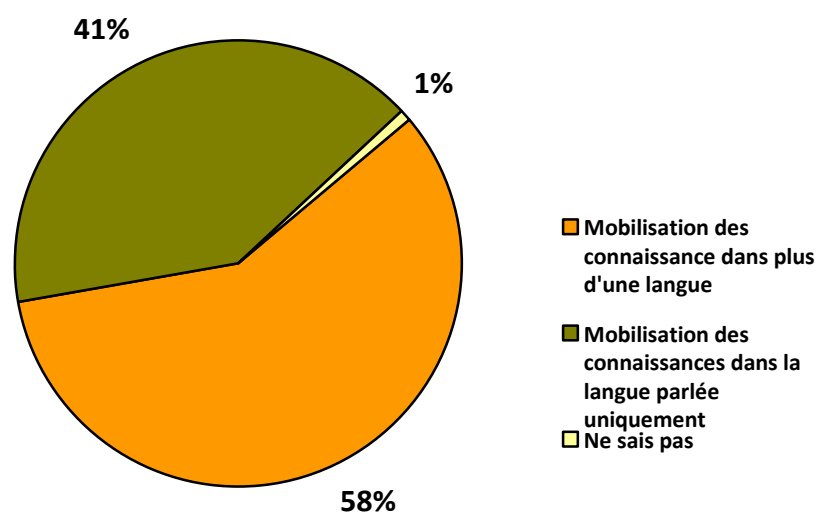
Il s'agit donc, de décentrer l'apprentissage des langues de la norme du locuteur natif pour porter une attention sur le répertoire langagier de l'apprenant qui est envisagé comme un acteur social plurilingue et qui pourra dès lors établir des relations entre ces différents savoirs langagiers.

⁶⁴ DUCANCEL Gilbert et SIMON Diana-Lee, « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue », *Repères*, n°29, 2004.

L'apprentissage d'une ou de plusieurs langues ne peut plus être envisagé selon le concept monolingue, c'est-à-dire comme un assemblage de systèmes linguistiques distincts, indépendants, éventuellement mis en confrontation pour l'acquisition, voire la " maîtrise du code ". Les langues à apprendre gagnent à ne plus être considérées dans des relations binaires, dichotomiques, de face à face (Castellotti 2001a & Coste 2001) comme c'était le cas traditionnellement, mais plutôt dans leurs inter-relations complexes au sein d'un répertoire⁶⁵.

Le concept monolingue est senti comme un concept qui ne décentre pas les apprentissages vers la mise en relation des différentes compétences du répertoire de l'apprenant. Au contraire, dans une volonté affirmée et forte de « maîtrise du code », la décentration n'est pas envisagée, à fortiori, puisqu'il s'agit d'une problématique plurilingue.

Ajoutons que les compétences partielles ne sont plus envisagées comme des compétences déficitaires puisqu'elles peuvent être mises au service de l'apprentissage d'autres langues. De même, le répertoire d'un apprenant n'est pas figé mais évolutif, toute compétence partielle est une fossilisation d'interlangue pouvant évoluer. Il s'agira donc de reconnaître ce répertoire langagier comme un atout de la compétence plurilingue et de faire conscientiser cet atout à une population scolaire. Dans le questionnaire, les questions 44 et 45 ont permis de dégager les représentations des élèves questionnés sur l'utilisation des compétences de leur répertoire. Nous voyons (figure suivante, « figure 17 » des annexes) que 58% des élèves interrogés l'ensemble du répertoire en situation de communication⁶⁶ et/ou dans les apprentissages linguistiques⁶⁷.



⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Question 44 du questionnaire où l'on choisissait : « Quand je parle une langue -> J'utilise mes connaissances dans cette langue / J'utilise mes connaissances dans d'autres langues. »

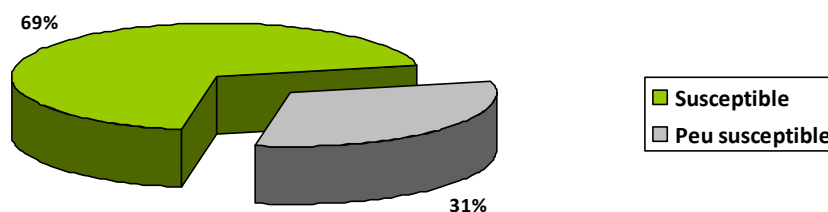
⁶⁷ Question 45 où on répondait : « La grammaire française m'aide dans une autre langue / d'autres langues ? ».

- **Modification de la conception des compétences : vers une compétence plurilingue (Ducancel & Simon, 2004)**

Or, disposer d'un répertoire pluriel ne suffit pas à développer une compétence particulière sur ce répertoire. La compétence plurilingue est une compétence qui prend appui sur un répertoire langagier/linguistique d'une pluralité de langues. Si on envisage dans ce répertoire la langue maternelle et la langue seconde, on peut y envisager également les langues étrangères de contact, comme les autres langues présentes dans un univers multilingue, ou les langues proposées à l'enseignement à l'école. La notion de compétence est centrale dans cette nouvelle configuration puisqu'elle permet la mise en interrelation des compétences plurielles du répertoire unique mais plurilingue :

C'est en particulier la notion de compétences qui se trouve entièrement renouvelée dans la perspective plurilingue. Le déplacement s'opère dans le sens d'abandonner la conception de compétences distinctes s'ajoutant les unes aux autres pour prendre en compte des compétences inachevées, différenciées et en cours de constitution⁶⁸.

Par ailleurs, la biographie langagière d'un individu est riche de rencontres langagières qui auront grossi son répertoire. Ce répertoire se comprend comme un répertoire de compétences mêmes partielles puisqu'il est évolutif, la rencontre avec une langue peut entraînant l'apprentissage de celle-ci ou non, on peut maîtriser une langue comme un natif ou non. En d'autres termes, le niveau de maîtrise d'une langue dans un répertoire pluriel importe peu. Les questions 53 à 55 ont permis de révéler certaines représentations des élèves sur la susceptible mise en interrelation des compétences de leur répertoire :



L'enjeu est de prendre en considération cette compétence qui se crée pour la généraliser et la guider.

⁶⁸ Ibid.

4. Le plurilinguisme à l'école

a. L'éducation plurilingue

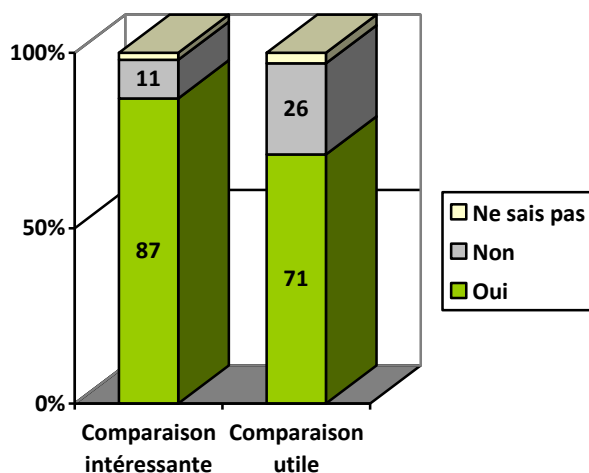
Dans une éducation plurilingue, l'attention est portée sur la compétence à faire interagir les différentes compétences langagières, même partielles, du répertoire. Il s'agit d'une compétence métalinguistique ou métacommunicative. Beacco et Coste illustrent ce déplacement d'intérêt dans une description d'une éducation plurilingue :

L'éducation plurilingue et interculturelle est le produit d'une sorte de révolution copernicienne : on passe de l'intérêt pour la diversité des langues (nationales/officielles, de scolarisation, régionales, minoritaires, des nouveaux arrivants étrangers...) qui peuvent se trouver en concurrence, à celui pour les locuteurs qui disposent, potentiellement ou effectivement, d'un répertoire de langues où ces langues coexistent – parfois de façon douloureuse dans certains contextes sociaux. Ce projet et rendu encore plus nécessaire par la diversité croissante des langues présentes en Europe et par les configurations multiples des répertoires de langues dont disposent les enfants à leur entrée dans l'école.⁶⁹

Il s'agit d'une décentration sur la langue de scolarisation ou les langues aux programmes, vers l'accueil des langues du répertoire de la population scolaire pouvant servir à une compétence linguistique, voire métalinguistique. Il ne s'agit pas de minorer les langues proposées à l'enseignement, au contraire dirons nous, mais il s'agit d'aller au-delà pour accueillir, peut-être plus généreusement, la pluralité déjà là. Nous postulons que cet accueil servira, entre autre, la construction d'une compétence plurilingue.

Ajoutons qu'à Mayotte, le milieu est multilingue et que la pluralité est une donnée quotidienne. La coexistence des langues en présence est acceptée comme allant de soi et même si elle n'en est pas moins parfois « douloureuse », elle est légitime. Or, on imagine que la proposition d'une éducation plurilingue de Beacco et de Coste, n'est pas uniquement une solution aux contacts délicats de certaines langues, comme par exemple, dans des contextes de migration. On imagine, au contraire, qu'une éducation plurilingue trouve une place privilégiée en contexte multilingue. Les élèves ont d'ailleurs majoritairement développé des attitudes positives à l'égard des langues :

⁶⁹ BEACCO Jean-Claude et COSTE Danièle, « Accroître son capital culturel et langagier », *Le français dans le monde*, n°363, mai-juin 2009.



A Mayotte ou ailleurs, la proposition de Beacco et de Coste invite à la construction nouvelle d'une didactique des langues et du plurilinguisme. Les auteurs, Jean-Claude Béacco et Daniel Coste, abordent ainsi la question de la responsabilité forte de l'école:

L'Ecole n'a donc pas toute la responsabilité de la formation aux langues, mais elle a comme finalités particulières de valoriser, puis d'étendre les compétences et les répertoires de chacun, ainsi que de contribuer à ce que les enseignements de langues soient aussi une occasion de former à apprendre les langues par soi-même.

On le voit, il s'agit d'une réorganisation de la didactique des langues. L'école devrait bien plus apprendre à apprendre les langues que de former à certaines langues. La mondialisation et l'ouverture européenne contemporaine sont des données importantes dans cette reconfiguration didactique puisque l'individu dans ces contextes est amené à être en contact avec de plus en plus de langues. Ce point de vue envisage la pluralité linguistique comme une donnée de la construction didactique en réponse à une pluralité linguistique effective dans les contextes européens ou mondiaux. La langue est valorisée singulièrement en tant que composante de cette pluralité, et donc, trouve toute sa place auprès d'autres langues représentées par un plus grand nombre de locuteurs. En creux, se profile deux politiques linguistiques, d'abord celle du plurilinguisme comme réponse à la pluralité, ensuite celle de la valorisation de certaines langues de communication dites internationales.

S'il nous nous positionnons dans ce mémoire pour une politique plurilingue et pluriculturelle, nous n'ignorons pas que la mondialisation grandissante des activités politiques et économiques entraîne la diffusion des langues internationales, notamment dans des constructions régionales comme celle de l'Europe. La didactique du plurilinguisme ouvre une réflexion sur l'importance des langues dans le scénario social et la construction identitaire de l'acteur

plurilingue. Reconnaître la pluralité, apprendre à se positionner par rapport à elle, la fera exister et perdurer.

Par ailleurs, postulant une éducation plurilingue, nous pouvons nous interroger sur les pratiques plurilingues auxquelles on accorderait de la valeur. Selon Monica Heller, ce sont des pratiques héritées d'une idéologie monolingue. Les langues continuent à être envisagées comme des entités closes qui doivent être conservées intactes. Les pratiques d'alternance, mélange ou fusion de codes, comme le « parler bilingue » très présent chez l'élève mahorais, sont toujours stigmatisées. Autrement dit, il faut être plusieurs fois monolingue.

b. Un changement de point de vue : bénéfiques et limites

Le BO de l'Education Nationale, hors série n°1, 14 de février 2002, marquait un renouveau puisqu'il inscrit les langues régionales dans le cursus des programmes de l'école élémentaire. Il rompt ainsi avec ce point de vue monolingue que nous venons de décrire.

Pour le cycle des apprentissages fondamentaux (Grande section de l'école maternelle, CP, CE1 – des enfants de 5 à 7 ans) il convient de travailler les LVE/R et la langue de l'école – le français – dans la perspective de création d'un socle commun des apprentissages linguistiques (au pluriel) donc un enjeu de contribuer à la mise en place de capacités métalinguistiques, tout en ouvrant les élèves à la diversité linguistique et culturelle.

Or, si l'école primaire s'ouvre à l'altérité, en cohérence avec les recherches sur les enjeux de l'inclusion des langues locales en première scolarisation, les programmes des collèges et lycées accordent moins d'importance au plurilinguisme que ne le font ceux du primaire. Il semble que les langues régionales aient de moins en moins d'écho à mesure que progresse la scolarisation.

Dans le préambule commun aux programmes des collèges, palier 1, la dimension plurilingue n'est considérée qu'en relation avec la langue française : « *La réflexion sur les langues étrangères induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers* ». Dans le paragraphe consacré à l'écrit, on lit : « *Les acquisitions du cours de français sont mises à profit, notamment en ce qui concerne le domaine de l'énonciation, pour aider les élèves à construire des stratégies de lecture des textes* ». Aucune allusion n'est donc faite ni à l'exploitation des interactions entre les deux langues vivantes présentes dès le palier 1 du collège, ni à une éventuelle attention portée aux autres langues pratiquées par les élèves hors du cadre scolaire.

Pour Luc Bonet (2007) : « *les références à la compétence plurilingue dans les programmes sont inversement proportionnelles au degré de diffusion de la langue concernée dans le système éducatif* ». Ainsi, le programme d'anglais s'inscrit uniquement dans la prévention des interférences phonologiques avec le français : « *Contrairement aux idées reçues, l'anglais n'est pas une langue facile pour les francophones* ». Dans le programme d'espagnol, « *on favorise les rapprochements [grammaticaux] avec le français dont les points communs [...] comme les différences, éclairent de façon pertinente la "logique" des deux langues* ». Plus évasif, le programme d'italien incite à « *la recherche de points d'ancrage et de contacts [avec] les autres disciplines* ». C'est souvent la proximité avec le français qui est convoqué dans le développement de la compétence plurilingue⁷⁰.

Les langues locales, tel que le shimaore, doivent tirer partie de cette nouvelle politique éducative, d'autant plus que leur inclusion est libre de toute tradition didactique pesante. Ceci pourrait constituer une adoption novatrice de la compétence plurilingue promue par le CECR.

c. L'atout plurilingue

En milieu scolaire, le plurilinguisme peut-il constituer un atout pour l'appropriation d'une nouvelle langue ? Le point de vue psycholinguistique appuie l'hypothèse du plurilinguisme en tant qu'accélérateur potentiel de l'apprentissage. En effet, sur le plan cognitif, la connaissance de plusieurs langues constitue un avantage stratégique.

Plusieurs publications sur l'étude du bi/plurilinguisme rappellent qu'aucune recherche empirique récente n'a pu confirmer un quelconque effet négatif du plurilinguisme sur la cognition.

Cependant, une certaine anxiété persiste quant aux difficultés associées à l'apprentissage de plusieurs langues. Ces représentations anxiogènes peuvent aider à expliquer la réticence des apprenants à s'appuyer sur leurs langues déjà-là.

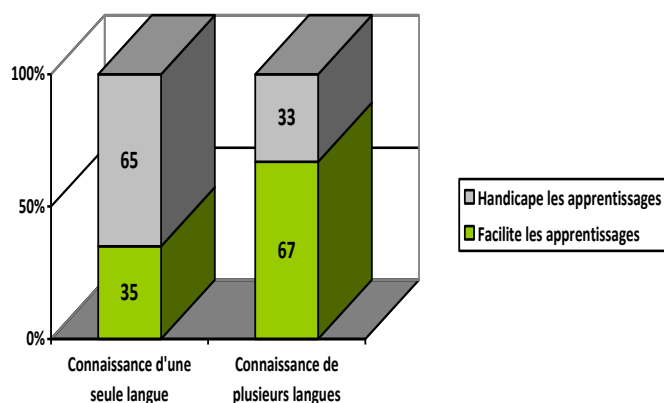
Nous avons défini la compétence plurilingue comme une compétence de mise en interrelation du répertoire linguistique, c'est donc une compétence à la fois stratégique et linguistique. Donc, on peut considérer comme un atout la capacité à combler les imperfections des

⁷⁰ Les langues romanes sont en ce sens les plus à même de participer de l'acquisition d'une telle compétence. Est-ce à dire qu'on doit les privilégier d'une manière ou d'une autre ? Se pose en creux la problématique de l'étendue de la pluralité des langues servant à l'acquisition de la compétence plurilingue (et de la compétence pluriculturelle) dans un contexte européen.

autres compétences (linguistique, discursive, interactionnelle, socioculturelle...) afin de garantir le flux communicatif (Gajo, 2001). Pour Mariana Bono :

Cet atout se traduirait par une conscience métalinguistique accrue, une meilleure perception de la nature arbitraire du signe linguistique, une plus grande flexibilité cognitive, une plus grande créativité, une capacité d'analyse et d'abstraction, une meilleure sensibilité communicative.⁷¹

Danièle Moore (2006) mobilise le concept d'*atouts d'apprentissage*. Ces atouts, qui constituent la «boîte à outils» de l'apprenant, sont envisagés sous l'angle des connaissances métalinguistiques qui permettent notamment le développement des compétences transversales, transférables d'une langue à d'autres. Les représentations des élèves questionnés accréditent cette thèse de l'atout plurilingue :



Or, Laurent Gajo met en garde par rapport au risque de « *distorsion associée à la décontextualisation* » de la notion d'atout : « *les hypothèses autour de l'atout bilingue, privées d'une dimension sociale ou contextuelle, courent le risque de généraliser à l'excès le discours sur le bilinguisme et de ne pas rendre compte de situations ressenties comme problématiques⁷²* » (Gajo, 2001). L'auteur signale plus loin que, lorsque le potentiel atout bi/plurilingue rencontre l'institution scolaire, les lois spécifiques de l'institution entrent en concurrence avec cet atout, pouvant le rendre « invisible » parce que cette compétence peut nuire à la progression dans l'apprentissage de la norme scolaire. Cette capacité à s'adapter aux attentes et aux lois fixées par l'institution conditionne, en quelque sorte, la construction et l'actualisation de l'atout plurilingue.

Pour notre problématique autour de l'aide à la conscientisation de l'atout plurilingue et pluriculturel, il conviendra de créer un espace dans lequel les élèves n'imagineront pas mettre en

⁷¹ BONO, Marina, « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? », *Education et Sociétés Plurilingues*, n°20, juin 2006.

⁷² Cité depuis BONO M. : « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? », 2006.

tension l'acquisition de la norme scolaire et l'inclusion dans le contexte scolaire des langues locales, mais au contraire, un espace dans lequel les élèves s'interrogent sur la complémentarité des langues locales pour les apprentissages. Voire même, de susciter une réflexion sur le rôle de l'école dans la prise ne compte des langues locales.

III. La pluralité comme réponse didactique à la construction de l'identité plurielle

La reconnaissance de la pluralité est importante pour le tissage du lien social comme pour l'émancipation personnelle, à plus forte raison dans un milieu multilingue. En ce sens, l'école a comme mission de penser à la construction identitaire de l'élève futur citoyen en fonction de la pluralité. Les approches plurielles permettraient de penser la pluralité à l'école.

1. Définition de la notion d'approches plurielles (Candelier, 2008)

Candelier (2008) donne une définition des approches plurielles en opposant cette notion à celle d'« approche singulière » :

Par définition, on appellera 'approche plurielle' toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une 'approche singulière', dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément⁷³.

L'approche est plurielle car elle implique « plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Nous en comprenons l'intérêt pour notre problématique autour de la conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels et nous comprenons de même que ce sont « les approches singulières » qui sont pourtant habituelles en contexte scolaire. Il conviendrait de repenser les dispositifs didactiques pour ne pas aborder une langue du point de vue monolingue (« approche singulière ») mais pour disposer dans une activité didactique une pluralité de langues. Les approches plurielles mettent en place une dynamique du plurilinguisme et de la pluriculturalité, révélant la pluralité et la faisant participer aux apprentissages. L'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle est dès lors envisageable et cohérente et on n'imaginera pas la construction de ces compétences plurielles en ne faisant participer dans les situation/apprentissage qu'une seule langue. Candelier, en ce sens, continue la définition :

Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition

⁷³ CANDELIER Michel, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 2008, disponible en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article1009>

artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale.

On voit que les approches plurielles sont une réponse didactique à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles. Il s'agit de créer une synergie entre une activité métalinguistique et une diversité de langues. Dans la mesure du possible, les approches plurielles développent des aptitudes à l'apprentissage des langues en général et des attitudes positives à l'égard des langues. Nous reviendrons sur ces termes dans la mise en place opérationnelle d'une telle approche. Néanmoins, nous constatons déjà que les approches plurielles ne se substituent pas à un cours de langue traditionnelle mais en déplace le centre de gravité. Il s'agit de faire une place à la pluralité pour développer des attitudes positives à l'égard des langues et des aptitudes à leur apprentissage. Conditions nécessaire pour un apprentissage heureux des langues tout au long de la vie.

Du fait de cette pluralité, on accorde une place importante aux langues déjà-là, et aux compétences acquises, soient-elles partielles, dans d'autres langues que la langue proposée à l'apprentissage en contexte. Le répertoire linguistique de l'apprenant est sollicité pour servir dans la situation d'enseignement/apprentissage. Il est invité à s'appuyer sur ses ressources pour aller vers une nouvelle langue.

Les langues qu'apporte la population scolaire sont prises en compte et valorisées par ce type d'approche inclusive où la pluralité est légitimée et valorisée. En plus de jouer un rôle important dans la construction d'une identité elle-même plurielle, les approches plurielles permettent la conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels. Elles sont donc une réponse didactique envisageable dans notre problématique initiale.

2. Finalités des approches plurielles

Les approches plurielles permettent de développer :

- D'abord, des attitudes positives et aptitudes métalinguistiques à l'égard de l'apprentissage des langues.

- Ensuite, elles facilitent une ouverture à la diversité. Et permettent, entre autre, de proposer à l'apprentissage les langues des élèves ce qui n'est pas sans impact sur l'estime de soi et l'implication dans les apprentissages.

3. Mise en pratique des approches plurielles :

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous penchons sur les aménagements envisageables de telles approches à l'école pour la conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels, entre autre but. Se pose la question des finalités d'une éducation langagière : soit il s'agit d'une promotion des langues « rentables » dans une optique de communication internationale, soit il s'agit de promouvoir une dimension humaniste et sociale des langues, reflet d'une complexité sociale plurielle et instrument de l'inclusion et de la cohésion sociales.

Nous nous positionnons pour la deuxième finalité éducative de l'éducation langagière. Nous rappelons que l'école ne prend pas suffisamment en compte la diversité linguistique et culturelle du public scolaire, et souvent, les diverses langues d'appartenance des élèves dans la classe sont passées sous silence ce qui n'est pas sans incidence sur la construction de son identité et sa reconnaissance, sa légitimation.

Nous avons choisi dans ce mémoire de tester le matériel pédagogique proposé par le groupe de l'éveil aux langues. L'approche que l'on nomme Éveil aux langues est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Eric Hawkins, qui est à l'origine du courant « Language Awareness » dont nous avons déjà fait mention. Les objectifs de ce courant visaient à *« favoriser chez les écoliers anglais : la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques »*⁷⁴.

De nombreux projets ont été didactisés à partir de ces objectifs, comme le projet Evlang (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues "Evlang" (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000), coordonné par Michel Candelier, qui a été mené dans plusieurs pays européens de janvier 1998 à juin 2000. Ce projet décrivait la mise en œuvre d'un curriculum expérimental d'éveil aux langues conçu par une trentaine de chercheurs et d'enseignants et à en faire une étude quantitative. L'étude a porté sur un total de 150 classes.

⁷⁴ Voir à ce sujet le site Elodil à l'adresse : <http://www.elodil.com/historique.html>

De même, en Suisse, ce sont les approches didactiques EOLE (éveil au langage/ouverture aux langues à l'école) qui émergent, sous la direction de Christiane Perregaux. Les objectifs généraux de EOLE visent particulièrement la construction des attitudes et des aptitudes nécessaires pour que les apprentissages langagiers se déroulent dans de bonnes conditions.

C'est à partir de ces approches européennes, dont nous avons proposé ici deux exemples, qu'un projet d'éveil aux langues a été amorcé au Québec en septembre 2002 par une équipe qui a pris le nom de l'Équipe ÉLODiL (Eveil aux Langues et Ouverture à la Diversité Linguistique). Les finalités des situations d'enseignement/apprentissage d'un tel projet sont :

- De contribuer à la construction de sociétés solidaires et linguistiquement plurielles.
- De fournir le cadre d'une éducation plurilingue telle que définie par le Conseil de l'Europe.
- De maintenir et de valoriser la diversité linguistique.
- D'initier au relativisme culturel.
- De former à l'exercice de la citoyenneté démocratique.

Le site ELODiL présente le projet en ces termes : « *Dans une première phase, le projet ÉLODiL a repris et adapté au contexte éducatif du Québec et de Colombie Britannique différentes activités conçues par les équipes d'EVLANG et d'EOLE. Dans une deuxième phase, les nouvelles activités (identifiées par une étoile) mettent en place des situations d'apprentissage et d'enseignement, impliquant la réalisation d'un projet et facilitant la co-construction des connaissances, notamment à partir de l'exploration, par les enfants, de leur paysage linguistique.* » Nous en avons tenté une application dans le contexte multilingue mahorais en essayant de tenir compte de ce contexte spécifique dans la réalisation des activités, en les enrichissant ou les modifiant grâce aux langues locales ou selon les élèves.

Conclusion partielle

Dans cette deuxième partie, nous avons tenté de montrer en quoi les biographies langagières de l'acteur social plurilingue qu'est l'élève sont un moyen de « réunification » du savoir sur soi par les langues. Le biographique prend tout son sens alors qu'un phénomène d'« actualisation » vient rythmer les apprentissages et que le capital langagier est interrogé. Cette faculté à interroger le savoir déjà-là en perspective du savoir en cours d'acquisition, au cœur de la

notion de biographie langagière, nous intéresse tout particulièrement dans le milieu multilingue mahorais. Les compétences plurilingues et pluriculturelles, au cœur de notre problématique, favorisent un va et vient dans le répertoire langagier de l'acteur social plurilingue, pensé comme un ensemble de compétences partielles, non déficitaires, en évolution et complémentaires. Les langues déjà là peuvent être intégrées au curriculum plurilingue pensé comme globalisant et différencié. Cette faculté à pouvoir compléter ou interroger son répertoire langagier/linguistique en fonction des situations de communication est considéré comme un atout par rapport à celui qui n'en bénéficie pas ou qui ne l'aurait pas conscientisé. Les approches plurielles qui mettent en œuvre plusieurs variétés linguistiques et culturelles lors d'activités pédagogiques sont une aide didactique à la conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels en corrélation à la construction d'une l'identité plurielle.

Nous tâcherons dans une troisième partie de continuer cette réflexion par la mise en œuvre opérationnelle d'une approche plurielle dans l'optique que nous nous sommes fixés initialement et à laquelle nous avons besoin d'apporter quelques éléments de réponse.

TROISIEME PARTIE : Mise en place d'un
dispositif révélateur de la pluralité

Nous avons vu quelles sont les finalités de la conscientisation de compétences plurilingues et pluriculturelles pour l'enseignement des langues et le bénéfice qu'apporterait à l'école d'inscrire les langues du répertoire de la population scolaire dans l'offre curriculaire des situations d'enseignement/apprentissage en milieu multilingue. La construction d'une identité plurielle pour un acteur social plurilingue ne saurait faire l'économie d'une approche plurielle dans les enseignements sans risquer de ne pas répondre aux enjeux de réussite scolaire et de développement de la conscience citoyenne. Une démarche pédagogique inclusive est à privilégier dans l'apprentissage des langues et l'approche culturelle à l'école.

Nous nous proposons dans une troisième partie, d'observer ce que peut apporter l'éveil aux langues pour la conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels que nous avons tenté précédemment de cerner. Dans un premier temps, nous expliquerons l'espace dans lequel l'action en contexte a pris vie avant une analyse thématique en deux autres mouvements qui sont centrés, l'un sur le travail de conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels prévu dans la progression didactique, l'autre sur la réalisation de jeux non prévus dans la progression et qui est un effet systémique à l'initiative des élèves.

I. Création d'un dispositif pluriel

1. Postulats fondamentaux

a. Lignes directrices

Dans la perspective décrite, un travail sur la conscientisation de ses atouts plurilingues et pluriculturels par la population scolaire se révèle porteur à plusieurs égards. D'abord, on s'attachera à la construction d'une identité plurielle chez l'élève futur-citoyen. Ensuite, au renforcement du lien social dans l'institution scolaire. Il s'agira de reconnaître et de valoriser le répertoire de la population au travers d'un dispositif de l'inclusion et de la réunification. Inclusion, dans l'école, des langues et des cultures déjà là et qui sont pourtant interdites et minorées. Réunification dans la conciliation et la mise en perspective de ces langues (et cultures) avec la langue de scolarisation et les langues étrangères proposées à l'enseignement. Dispositif d'ouverture également avec l'inclusion d'autres langues non connues ou peu connues.

Nous prendrons en compte le concept de biographie langagière « ...comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la

thématique des langues. » (Perregaux, 2002). Les langues jouent un rôle dans la conscientisation du savoir sur soi. On les inscrira en ce sens dans le parcours biographique de l'élève en permettant « une réunification⁷⁵ » (Christine Deprez, 1996) du sujet et une expression de ses ressentiments. Il s'agit de dimensions essentielles dans la construction identitaire pour un élève plurilingue.

Le dispositif essaiera également d'initier à une posture réflexive à propos des langues et des cultures pour permettre de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles que nous avons tenté de cerner.

b. L'Eveil aux Langues

Pour réaliser ces idées directrices, nous nous serviront des démarches d'éveil aux langues. L'éveil aux langues et au langage est une approche didactique qui part du principe de l'atout plurilingue. L'éveil aux langues et au langage trouve son origine dans l'approche de Hawkins (1984), sous l'intitulé *Language awareness*. Par la suite, elle se développe en Europe, et plus particulièrement en Suisse et en France, mais aussi dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe qui ont conduit plusieurs de ses pays membres à l'intégrer au sein de leurs curriculums scolaires. Elle fait, depuis 1997, l'objet d'opérations de grande ampleur telles que le *programme Eulang* (1997-2000) et le programme *Janua linguarum* (2000-2004), amplement décrites, notamment par Candelier. L'hypothèse de départ est que les langues des élèves sont une ressource pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, secondes ou de scolarisation. Ainsi, un modèle tel que l'éveil aux langues constitue un moyen de modéliser, d'organiser, de didactiser l'utilisation des langues. Il s'agit d'une démarche qui porte simultanément sur plusieurs langues : les langues des élèves, les langues de la région concernée, les langues de l'école et éventuellement d'autres langues.

Candelier énumère les buts de l'Eveil aux Langues :

- Le développement d'attitudes positives à l'égard des langues :

- 1) ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- 2) motivation pour l'apprentissage des langues ;

⁷⁵ Cité depuis : SIMON Diana-Lee, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien », *Klincksieck - revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 151, 2008.
Disponible en ligne : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265

- Le développement d'aptitudes métalinguistiques/métacommunicatives (capacités d'observation et raisonnement) et cognitives facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle(s) de l'école, maternelle(s) ou non ;

- Le développement d'une culture langagière (savoirs relatifs aux langues) :

- 1) qui sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;

- 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Ces objectifs très généraux sont transcrits sous la forme de compétences (savoirs, attitudes, aptitudes) et Candelier (2006) en propose une adaptation en terrain guyanais.

Les attitudes sont décrites dans le dictionnaire de Crystal (1985) : « *Les attitudes linguistiques sont les sentiments que les gens ont sur leur propre langue et sur les langues des autres* ». Nous avons déjà vu, que les attitudes des élèves mahorais étaient plutôt favorables à l'apprentissage de nouvelles langues/cultures (figure24 page 127). Il s'agira donc de s'appuyer sur cette prédisposition pour la développer et la valoriser. La motivation et la faculté de réception d'une nouvelle langue/culture dépend de cette attitude vis-à-vis de la langue.

La notion d'« *aptitude* » quant à elle couvre le champ de la disposition à l'analyse linguistique, la faculté à prendre du recul pour analyser scientifiquement une langue ou le discours linguistique sur une langue. Par ailleurs, il ne s'agit pas de cloisonner les langues pour développer des compétences langagières et linguistiques juxtaposées (des aptitudes différentes dans des langues différentes) mais de développer cette aptitude sur une pluralité de langues (une même aptitude dans différentes langues). En d'autres termes, il ne s'agit pas de donner la priorité au discours linguistique sur une langue donnée, quoique ce soit envisageable dans une certaine mesure, mais il s'agit de privilégier la construction d'un savoir-faire métalinguistique et métacommunicatif. Bien évidemment, toutes les langues trouvent aisément leur place dans un tel type de dispositif où la pluralité et la différence seront valorisées.

Ainsi, nous espérons que se développera « *une culture langagière* » qui articulera attitudes et aptitudes en rapport aux langues et constituera une sorte de valise-outils, de références, pour l'accueil et la posture à adopter devant une nouvelle langue.

2. L'atelier Trait d'Union

a. Création de l'atelier

L'atelier a été voté au Conseil d'Administration (CA) du collège de Sada en juin 2010. C'est un projet qui a été pensé et motivé avant l'année scolaire 2010/2011 et approuvé par le CA. L'atelier, dès l'idée de sa création, a suscité beaucoup d'intérêts chez le personnel enseignant et les parents d'élèves.

L'atelier semblait être une forme privilégiée pour mettre en place un dispositif pluriel dans la mesure où il fournit le cadre formel d'une expérimentation. Il est envisagé comme une sorte de laboratoire⁷⁶.

Or, les approches plurielles ont d'autres finalités que de servir dans le cadre strict d'un atelier qui pourrait les faire ressembler à « un cours d'approches plurielles ». Dans la suite des situations d'enseignement/apprentissage, il faudra les envisager en complément d'un cours de langue (français ou langue étrangère) dans ce cours de langue. Une plus grande familiarité avec les démarches d'éveil aux langues et une meilleure maîtrise de la construction de compétences plurielles (d'un point de vue didactique), me permettra d'envisager l'application de cette approche dans un cours ordinaire. L'atelier Trait d'Union me permettra, en effet, de me familiariser avec ce type de démarches pour les réinvestir le cas échéant dans un cours de français ordinaire en complément d'une séance de langue par exemple.

Nous avons choisi de fixer une heure avec la direction de l'établissement qui serait réservée à l'atelier. Pour ce qui est des élèves, nous avons décidé de cibler les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème}. Nous voulions cibler les élèves les plus jeunes pour leur permettre de construire le plus tôt possible les compétences plurielles qui leur serviront tout au long de leur scolarité et même après leur scolarité. Par ailleurs, en raison d'un emploi du temps plus fourni (deuxième langues vivantes et options et/ou heures de soutien), les élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} n'étaient pas tous disponibles. D'un commun accord avec la direction, il a été décidé que les élèves participeraient à l'atelier sur la base du volontariat. Il s'agissait de ne pas pénaliser les élèves qui ne voulaient pas alourdir leur emploi du temps.

Pour présenter le projet aux élèves du collège et recruter les élèves volontaires, un affichage paraissait peu approprié en raison de la nouveauté du dispositif qui risquait de ne pas

⁷⁶ Voir le projet tel que présenté au Conseil d'Administration dans l'annexe n°4 p.147.

être comprise et faire passer l'information par un collègue (professeur ou professeur principal) ne paraissait pas judicieux non plus. Il a fallu présenter le projet à chaque classe de 6^{ème} et de 5^{ème} en expliquant en quoi il consistait. L'accueil a été très favorable dans un premier temps. Sur la liste des élèves volontaires 32 élèves se sont inscrits. Or, seulement 12 de ces 32 inscrits se sont présentés à la première réunion. Nous avons décidé d'inscrire ces 12 élèves à l'atelier en permettant à d'autres élèves intéressés ou simplement curieux de venir ponctuellement s'ils le désiraient. Dans ces 12 inscrits, nous comptons une élève de 4^{ème} volontaire.

Comme nous l'avons exposé plus haut, nous voulions tester des activités d'éveil aux langues lors de l'atelier. Ces activités sont des activités « clés en main » disponibles sur internet sur le site (<http://www.elodil.com/>) et qui propose que la diversité linguistique et culturelle soit prise directement comme matériau didactique.

b. Démarches

Quelle sera la démarche adoptée pour mettre en œuvre ce dispositif ? Un atelier créé en début d'année scolaire 2011 sera le lieu privilégié d'une telle démarche et sera une sorte de laboratoire permettant une mise en pratique efficace et une attention minutieuse. Nous y mettrons en pratique :

- Des activités d'apprentissage sur une pluralité de langues, enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Ces activités concerneront à la fois les attitudes à l'égard des langues et cultures, les aptitudes langagières et les savoirs à leur propos dans la perspective d'une éducation plurilingue.

Dans la mesure du possible, nous tenterons :

- De porter un éclairage sur le fonctionnement des langues locales et sur le fonctionnement de la langue de scolarisation.
- D'enrichir les outils linguistiques de l'élève (stratégies de compréhension d'un texte, stratégies orthographiques par recherche des mots « de la même famille »...).
- De légitimer et valoriser les connaissances dans les langues d'origine.

Cette démarche ne vise pas la maîtrise des langues travaillées et ne prétend pas se substituer à un enseignement plus traditionnel des langues, mais représente un complément aux différents enseignements. Les élèves pourront mettre à profit en dehors de l'atelier leurs attitudes, leurs aptitudes et leur culture langagière qui auront été renforcées. Elle fournit un cadre qui

permet la mise en relation de plusieurs langues et en particulier des langues locales et de l'école dans un processus d'intégration. Nous espérons que la prise en compte des langues du biographique de l'élève-sujet servira à une meilleure cohésion sociale certes, mais aussi à une réunification du sujet lui-même.

c. Résultats escomptés

Nous escomptons plusieurs résultats :

▪ **Reconnaître et connaître les langues de son répertoire langagier**

« Reconnaître », c'est-à-dire formaliser un répertoire, prémices du portfolio des langues, pour identifier les langues et les cultures qui le composent, et d'une certaine façon, reconnaître les différentes composantes d'une identité plurielle pour une réunification des langues et des cultures de l'élève dans l'optique d'un travail sur l'image et l'acceptation de soi. « Connaître », car les différentes composantes de ce répertoire pluriel n'ont pas la même valeur, et, il s'agira d'envisager les compétences partielles dans l'une ou l'autre composante (langue et/ou culture) de son répertoire comme un atout. Connaître son répertoire c'est l'envisager comme un répertoire de compétences certes partielles mais non moins efficaces et certainement pas déficitaires. Il s'agira, là aussi, d'un travail sur soi et sur l'image de soi pour permettre une meilleure acceptation et même une valorisation de ces compétences partielles. Dans le processus de conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels, cet objectif est une pierre angulaire du travail de l'atelier, c'est par lui que le travail sera pensé.

▪ **Conscientiser ses atouts plurilingues et pluriculturels**

Le répertoire de l'élève est, à priori, un répertoire pluriel où se rejoignent la langue maternelle locale, la langue de scolarisation (français), les langues locales avec lesquelles l'élève est en contact, la langue liturgique (arabe) et les langues proposées à l'enseignement dans l'enseignement public (anglais, arabe et espagnol). Dans cet univers, on envisage les langues comme jouant des rôles différents (communicatifs ou symboliques) et comme étant connues différemment (d'abord, par l'ensemble de la population scolaire, ensuite, individuellement). Nous envisageons l'élève individuellement et nous nous attachons à son plurilinguisme dans un milieu collectivement multilingue. Nous aiderons à mener une réflexion sur le plurilinguisme et la pluriculturalité de chacun des participants à l'atelier en nous attachant à valoriser ce capital.

Par ailleurs, nous essaierons d'initier à une posture réflexive pour favoriser les compétences plurilingues et pluriculturelles. Il s'agira d'analyser d'un point de vue linguistique les langues

entre elles afin d'amener un discours métalinguistique/métacommunicatif. Les langues de la biographie langagière de l'élève gagneront à être prises comme un tout unique de compétences en interrelation et non pas comme un ensemble de compétences juxtaposées dans lequel il n'y a pas de dynamique ou de réflexion. Les compétences partielles du répertoire langagier seront envisagées comme complémentaires. Cette démarche participera d'un décloisonnement des compétences qui ont été jusque là envisagées comme des compétences monolingues (même « pluri-monolingues »).

- **Découverte de son bilinguisme : reconnaître ses atouts bilingues**

En aval de la réflexion sur le plurilinguisme et la pluriculturalité de cet univers mahorais très multilingue et multiculturel, nous pourrions porter une attention plus soutenue au parler-bilingue des élèves. En effet, si la dimension plurielle des langues et des cultures est une dimension prépondérante dans l'acquisition de compétences plurielle qui serviront tout au long de la vie (face à des langues inconnues par exemple), il serait dommage de ne pas prêter une attention particulière au bilinguisme des élèves mahorais. En effet, ce bilinguisme qui n'est pas une somme de deux monolinguisms n'est pas valorisé ni exploité par personne. Il est certes impossible, dans une optique de réunification des savoirs sur soi et d'acceptation de soi au travers des langues et cultures de son répertoire, de ne pas travailler sur le bilinguisme de la population scolaire. S'il n'est pas rare d'entendre critiquer la maîtrise du français des élèves, il n'est pas rare non plus d'entendre critiquer leur maîtrise du shimaore. Eux-mêmes sentent avoir des difficultés dans ces deux langues (figure 4 page 109). Pour ne pas créer de frustration ou de blocage, pour ne pas créer une image dégradée de la maîtrise, certes imparfaite, de deux langues (ou plus), il conviendra de conscientiser ses atouts bilingues (sachant qu'un élève bilingue est aussi un élève plurilingue, nous ne perdons pas de vue notre problématique).

- **Favoriser la construction d'une identité plurielle**

C'est peut-être l'objectif final de cet atelier qui est la conscientisation de sa pluralité propre, de la pluralité de son univers et la valorisation de cette pluralité pour permettre une construction individuelle cohérente et harmonieuse. Nous pourrions dire que nous essaierons de faire sonner juste les instruments différents du répertoire de l'élève. Elève qui conscientisera et valorisera la gestion de son répertoire langagier et culturel.

Nous avons choisi de présenter sous forme thématique la réalisation sur le mode opératoire de l'atelier Trait d'Union. Suivant notre volonté de faire conscientiser ses atouts plurilingues et pluriculturels à la population scolaire, nous avons retenu deux mouvements dans l'analyse des

effets de l'atelier : d'abord, un premier mouvement qui suit la progression didactique initiale et dans lequel nous utilisons les activités de l'éveil aux langues ; ensuite, un deuxième mouvement dans lequel les élèves ont pris l'initiative de faire vivre le plurilinguisme et la pluriculturalité dans l'établissement sous forme de jeux à destination des autres collégiens.

II. Conscientiser et valoriser son plurilinguisme et sa pluriculturalité

Les activités proposées par l'atelier avaient, entre autre but, de faire conscientiser les atouts plurilingues et pluriculturels à une population scolaire multilingue. Pour se faire, nous avons utilisé les outils de l'éveil aux langues, une approche plurielle qui propose sur le site Elodil.com des fiches d'activités pédagogiques appropriées à nos objectifs. Nous présenterons les effets observés en rappelant quels ont été les démarches didactiques mises en œuvre et le recueil des données qui ont présidé à l'analyse.

Nous avons, dans un premier temps, fait conscientiser les langues du répertoire des élèves de l'atelier. Les conscientiser en les nommant, les pensant et en les classant pour les réfléchir. Ce premier effet, en cohérence avec les effets attendus de la progression didactique, posait le plurilinguisme et la pluriculturalité comme clé de voute de notre construction commune avec les élèves pour la suite de l'atelier. Nous avons posé les premiers jalons de la légitimation et de la valorisation du répertoire composite et pluriel de la population scolaire concernée.

1. Prise de conscience des langues de son répertoire : légitimer et valoriser

Si cette notion de répertoire est au cœur de notre problématique de recherche (avec celle de compétence), elle est obscure pour les élèves de l'atelier. Quand bien même, la compréhension de la notion de répertoire est moins nécessaire que la compréhension effective qu'un répertoire langagier est pluriel, composé de plusieurs langues et de plusieurs cultures, connues à des degrés divers. Ainsi, une élève questionnée aura dit : *« je savais pas trop qu'on mettait les langues comme ça je veux dire comme ... à la suite »* montrant peut-être sa surprise, du moins reconnaissant la possibilité d'inventorier les langues de son répertoire.

Or, pour « inventorier » les langues de son répertoire nous avons approché la notion de répertoire proprement dite, c'est-à-dire que nous avons conceptualisé que plusieurs langues sont connues et « rangées » quelque part en soi et, qu'une personne a un répertoire particulier par rapport à une autre personne, ce qui l'individualise et l'identifie. Nous sommes arrivés à la conclusion que le répertoire langagier est une panoplie de langues personnelles disponible en réserve mais qu'on n'utilise pas tous les mêmes langues.

Pour travailler sur la reconnaissance de son répertoire et sur sa singularité, nous avons travaillé sur deux activités d'éveil aux langues : « Bonjour » et « La fleur des langues ».

a. Mise en place : « Bonjour ! »

« Bonjour ! » est la première activité d'éveil aux langues que nous avons abordée dans l'atelier, aussi a-t-elle eu une fonction inaugurale qui a servi à poser le cadre dans lequel l'atelier se déroulerait, d'amorcer la réflexion et le travail sur les langues et de commencer à exposer sa biographie langagière.

Si la séance est largement inspirée de la séance proposée sur le site internet d'Elodil, elle a permis une réflexion avec les élèves de l'atelier sur leur répertoire personnel concernant plus spécifiquement les langues locales.

• **Développer une attitude positive devant la diversité**

Avant de présenter les résultats obtenus à ce sujet lors de l'atelier, rappelons quel était le positionnement des élèves hors de l'atelier. Dans le questionnaire, les élèves reconnaissaient la diversité et paraissaient intéressés par un enseignement multilingue et multiculturel au collège (voir figure 24 page 127). Ceci montre des attitudes à priori positives à l'égard de la diversité y compris en dehors de l'atelier.

Lors de l'atelier, nous avons mis en place une activité inaugurale qui avait pour but de faire apprécier la diversité linguistique et culturelle. Comme l'indique la fiche pédagogique d'Elodil, au cours de cette activité « *les élèves découvrent les langues parlées sur la Terre, sur l'île de Montréal et dans leur classe* ». Grâce à plusieurs séquences vidéo, des enfants se sont présentés dans 17 langues différentes et nous avons associé les prénoms des enfants aux « bonjours » leur correspondant. Les élèves ont écouté une seconde séquence vidéo qui présentait les mêmes enfants précisant la langue dans laquelle a été dit leur « bonjour » et un des pays où cette langue est parlée. La séance s'est continuée par un état des lieux des langues et des cultures à Mayotte, les différentes façons de dire « bonjour », que ce soit dans des langues différentes mais aussi dans le comportement à adopter, comportement issu de la culture, par exemple face à un m'zumgu (« blanc ») ou face à un mahorais.

A la question de savoir comment ils avaient trouvé cette première activité, ils répondront :

262 AC D'accord vous pensez que c'est utile ↑

| | | |
|-----|----------|--|
| 263 | Samaouya | <i>C'était bien .. parce qu'on pourra dire bonjour ailleurs comme ça pour communiquer à l'étranger pour avoir à manger par exemple</i> |
| 264 | AC | <i>Et tu as aimé apprendre ça ↑</i> |
| 265 | Samaouya | <i>Oui c'était bien</i> |
| 266 | Smaïda | <i>Ça nous servira en 4^{ème} (rires) pour l'espagnol</i> |
| 267 | AC | <i>Tu crois ↑</i> |
| 268 | Smaïda | <i>Oui .. non (rires)</i> |

S'il est peut être présomptueux d'avancer que nous avons anticipé sur le programme de 4^{ème} en espagnol, nous avons permis à l'élève de développer des attitudes d'ouverture sur les langues et de respect de la diversité.

Cette activité semble avoir développé des attitudes positives à l'égard des langues comme en témoigne, lors de l'interview, les tentatives de restituer les « bonjours » retenus pendant l'activité (TP 253 à 261). Par ailleurs, la reconnaissance du milieu mahorais multilingue et multiculturel était indispensable à la conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels plus individuellement pour les élèves mahorais. Cela dit, subsiste une conception utilitaire de la langue étrangère qui permet de se faire comprendre à l'étranger dans des situations particulières de communication : « *on pourra dire bonjour ailleurs comme ça pour communiquer à l'étranger pour avoir à manger par exemple* ».

Par ailleurs, les élèves ont eu beaucoup de mal à percevoir quelle pouvait être l'origine ethnique des élèves-acteurs de la vidéo de l'activité « Bonjour ! » et beaucoup de mal à imaginer une origine et une nationalité à partir des noms proposés. De fait, faire correspondre visage, nom et origine ethnique n'a pas été évident. Ce peu de perception de ceux qui ne sont pas mahorais peut s'expliquer par le peu de fréquentation des médias par les enfants mahorais. Si de plus en plus d'élèves possèdent la télévision, l'internet bas débit et le peu de presse écrite ne participent pas à l'ouverture culturelle et humaniste des enfants.

- **Faire une place à la diversité : une stratégie identitaire ?**

Dans le questionnaire, néanmoins, cette attitude ne paraît pas gratuite. En effet, l'intérêt pour la diversité sous-tend souvent une revendication de l'apprentissage du shimaore à l'école et la présence de la culture mahoraise à l'école. Ainsi, la remarque 5 commence par vanter l'intérêt de parler plusieurs langues mais se termine sur un sentiment de minoration des langues et des cultures mahoraises : « *Je pense que c'est intéressant de parler plusieurs langues car il faut arrêter de critiquer certaines langues et cultures. C'est qui se passe à Mayotte.* ». De même, la

remarque 6 introduit l'utilité d'« *apprendre plusieurs langues et cultures* » et se conclut sur le nécessaire apprentissage des « *traditions et même [de] la langue mahoraise* ». La reconnaissance de l'importance et de l'utilité de l'apprentissage des langues et des cultures peut être une stratégie pour faire une place aux langues locales et à la culture locale alors qu'on les ressent menacées en période de changements sociaux comme c'est le cas actuellement à Mayotte. L'intérêt pour la diversité est ici le fer de lance d'une préservation des racines identitaires et de fait, il s'agit moins d'un intérêt pour la diversité que d'une défense de la culture locale. Or, cette inquiétude est légitime et c'est un des enjeux de l'atelier Trait d'Union que de donner une place dans l'institution scolaire à la diversité et aux langues locales.

- **Défendre son capital langagier et culturel : un frein à l'acceptation de l'autre ?**

Si certains élèves s'inquiètent de la présence à l'école des langues et des cultures locales et prônent la diversité comme solution stratégique, d'autres ne réclament que l'exclusivité de certaines langues. La remarque 18 va en ce sens : « *Mayotte doit être développée* ⁷⁷ [...] *vous entendez du créole, du japonais à chaque coin de route. Les langues de Mayotte sont le shimaore, le français et les autres sont des langues étrangères. Les cultures de Mayotte s'éteignent à petit feu à cause des Anjouanais qui sur-peuplent Mayotte.* ». L'altérité est ici pressentie comme un facteur entravant le développement de l'île et les Anjouanais qui sont stigmatisés comme clandestins en seraient les responsables. L'insularité de Mayotte, les revendications statutaires particulières des mahorais dans l'archipel comorien et les problèmes d'immigration clandestine ont sans doute participé d'un ethnocentrisme sur leur propre langue et leur propre culture par certains mahorais.

- **Prise de conscience difficile d'un répertoire de compétences partielles**

Si le milieu multilingue et multiculturel est un milieu favorable au plurilinguisme et à la pluriculturalité, il n'y suffit pas. Un individu en milieu multilingue peut être monolingue. Nous avons fait prendre conscience aux élèves concernés de leur particularité individuelle dans ce contexte. Situer et positionner son répertoire dans un contexte a permis de concevoir la partie dans l'ensemble.

Lors de cette activité, nous avons verbalisé les langues que chacun parle et nous avons abordé le principe du répertoire comme un portefeuille de langues dans lequel on range certaines

⁷⁷ Les fautes de langues ont été corrigées.

connaissances qui auront plus ou moins d'importance dans la vie de chacun et qui peut changer. Les élèves ont eu du mal à accepter qu'il pouvait y avoir une inadéquation légitime entre leur parler et le parler standard d'une langue. C'est-à-dire, qu'il pouvait y avoir existence d'une compétence partielle dans leur répertoire ne se mesurant pas nécessairement comme déficitaire en comparaison de la norme du locuteur monolingue. Ceci en particulier concernant le shimaore qui est une langue maternelle. Un des enjeux de l'atelier, nous le répétons, sera de révéler les atouts d'un tel répertoire et le positionnement à adopter ne sera pas aisé face au discours de la famille de l'élève.

b. Révéler et valoriser la pluralité : « La fleur des langues »

Nous avons travaillé dans cette activité à valoriser le répertoire qui aura été formalisé dans l'activité précédente. Nous affirmerons la place de la pluralité dans l'atelier et l'école pour la légitimer et la valoriser, premier pas vers la reconnaissance d'une identité plurielle.

Les élèves se sont appropriés, dans un premier temps, les différents termes reliés aux langues et à leur apprentissage : « langue maternelle », « langue seconde » et « langue d'origine ». Puis, à partir d'une séquence vidéo dans laquelle un enfant est interrogé sur les langues qu'il connaît, les élèves ont découvert les termes « monolingue », « bilingue », « trilingue » et « plurilingue ». Dans un deuxième temps, les élèves ont utilisé un guide d'entrevue pour s'interroger entre eux sur leur bagage linguistique.

Cette activité nous aura permis de reconnaître que le groupe de l'atelier est un groupe où le français et le shimaore sont les langues les plus représentées, limitant en ce sens la notion de diversité ou de pluralité.

• **Répétitions de la pluralité, une limite à l'acception de pluralité ?**

Cette activité a posé une limite à l'étendue de l'acception de la pluralité dans l'atelier, nous avons très vite remarqué que si le milieu mahorais est un milieu multilingue, les langues du répertoire de la population scolaire en présence varient peu. Le questionnaire nous avait déjà renseignés à ce sujet (figure 4 page 109). Un élève parlera avec très peu d'écart les mêmes langues que son voisin. Ce qui pourrait constituer une limite à la notion de pluralité. La pluralité n'est peut-être pas dans ce contexte ce qui est différent, puisqu'on retrouve la même pluralité chez son confrère. Langues nombreuses mais toujours les mêmes, la notion de plurilinguisme est sans doute modifiée. Ajoutons que, si d'autres langues locales jouent un rôle important dans le paysage

mahorais, nous n'en avons pas de représentativité à l'atelier où le shimaore est la seule langue locale à être représentée.

Cela dit, force est de constater que la population scolaire représentée dans l'atelier se pense au moins bilingue et que cette pluralité doit elle aussi être prise en compte dans la construction d'une identité plurielle et dans le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles.

- **La langue maternelle se parle-t-elle facilement ?**

Malgré un travail sur la terminologie du classement des langues pour identifier et positionner son répertoire, prémices du travail sur la biographie langagière, les élèves hésitent parfois quand il faut qualifier les langues. En effet, si le shimaore est senti comme une langue « naturelle » (« *pour nous parler shimaore c'est parler notre langue naturelle quoi* », TP 99), le français pourrait être parlé avec plus de facilité comme en témoigne le TP 63 à propos de la facilité à parler français : « *en fait le shimaore c'est plus naturel mais le français on est tellement habitué* ». Ce qui montre que le répertoire langagier est en évolution et que la fréquentation du français en fait une langue dont on a plus « l'habitude » à défaut du shimaore qui, quoiqu'il se soit appris « naturellement », se parle moins facilement. Cette remarque légitime, par ailleurs, les inquiétudes de certains élèves quant à la disparition des langues locales.

2. Vers l'écriture de sa biographie langagière.

a. S'interroger sur les langues de sa biographie : « Dis-moi tes langues »

Cette activité avait pour intention de faire conscientiser sa relation aux langues, et dans la mesure du possible, aux différentes cultures en présence à Mayotte. Grâce à la rédaction de leur biographie langagière, les élèves ont réfléchi sur les langues qu'ils utilisaient ou avec lesquelles ils étaient en contact et se sont interrogés sur la place de celles-ci dans leur vie et dans la définition de leur identité.

Nous avons choisi une approche à mi chemin entre les deux démarches envisagées par Christiane Perrégaux⁷⁸. Dans un premier temps, les élèves sont invités à lire des autobiographies d'auteurs avec entre autres buts de « *évaluer l'avantage ou le désavantage que les auteurs*

⁷⁸ PERREGAUX, Christiane, « Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.

trouvent au fait de connaître ou pas plusieurs langues. » Alors que dans un deuxième temps, dans une deuxième séance, les élèves tentent d'écrire leur autobiographie langagière pour, avant tout, « *prendre conscience à travers leur narration et parfois en la confrontant à d'autres (Lago, 2002; Perregaux, 2006), de leur rapport aux langues et de la construction de leur répertoire verbal.* » Dispositifs qui ont été destinés aux enseignants et que nous proposons ici aux élèves.

Or, se posera de nouveau la question esquissée précédemment. Où se situe la frontière de ce que l'on peut accepter comme étant pluriel si le contexte répète la même pluralité ? Il est vrai que l'atelier est peu représentatif des diverses cultures en présence au collège (que nous avons choisies d'identifier aux travers des différentes origines (figure 3 page 107)) et à Mayotte. Tous les élèves de l'atelier sont d'origine mahoraise et ne connaissent que la société traditionnelle mahoraise, seul Jony a voyagé entre Mayotte et la Métropole. Beaucoup d'élèves durant cette activité répéteront « le même », leurs biographies langagières n'auront pas permis de différencier nettement les individus du groupe et leurs facultés à écrire n'est pas encore pleinement réalisée ne m'étant pas à jour leurs affects particuliers.

b. Une réflexion vers l'écriture de sa biographie langagière

À partir de courtes descriptions de personnages qui évoquent des situations linguistiques complexes, les élèves ont déterminé, en petits groupes, si le personnage qui leur a été attribué pourrait avoir dit l'affirmation suivante : « *C'est ma langue mais je ne la parle pas* ».

• *Ca veut dire quoi « Langue d'origine »? : faire une typologie des langues*

Avant cela, les élèves ont eu à continuer la définition des termes « langue maternelle », « langue seconde » et « langue d'origine ». Une élève s'exprimera en ces termes :

- 281 *Samaouya* *Je savais pas trop qu'on mettait les langues comme ça je veux dire comme ..
à la suite*
- 282 *AC* *Ça veut dire quoi pour toi à la suite*
- 283 *Ben langue de la mère langue du collègue langue de Mayotte et tout*
- 284 *AC* *Tu veux dire en faisant le répertoire*
- 285 *Samaouya* *Non je veux dire à la suite comme on a fait*

Montrant certes que les savoirs savants (adjectifs techniques, notion de répertoire) lui échappent mais montrant une compréhension effective des phénomènes d'ordonnance ou de classement linguistique qui lui serviront à « se repérer » :

- 286 *AC* *Et ça sert à quoi de mettre les langues comme ça langue de la mère langue
de l'école*
- 287 *Samaouya* *Ben .. c'est pour savoir se repérer dans les langues heu qu'on parle*

- Quelles langues j'utilise et avec qui ? : de l'attendu à l'inouï

Cette activité a permis de faire « [prendre] conscience de la variété des relations possibles avec les langues à partir du témoignage d'un enfant qui explique sa situation ». Lors d'une activité d'écoute et de lecture d'un témoignage les élèves ont été amenés à prendre conscience de la variété des relations possibles entre les langues, ainsi que de la variété des personnes avec qui ils les parlent. Les compétences plurilingues des élèves et leurs perceptions des interrelations des langues ont été schématisées, ce qui a facilité la réalisation de la biographie langagière. Concernant les interrelations des langues, Samaouya lors de l'interview a dit à propos de l'usage du français et du shimaore dans sa famille :

- 216 AC Vous utilisez le français dans la famille vous les filles ↑
- 217 Samaouya Disons que tu utilises pas toujours le français dans ta famille parce qu'on .. enfin tu peux pas quoi parce que moi ma mère elle me dit toujours shimaore shimaore
- 218 AC D'accord .. et avec les professeurs (rires)
- 219 Samaouya Alors là c'est interdit le shimaore

Cette élève nous montre que le contact des langues est dynamique, c'est-à-dire qu'un ensemble de code régit l'usage des langues. Le shimaore, pour Samaouya, est une langue privilégiée dans la sphère familiale. Le parler de Samaouya est réorienté s'il n'est pas conforme aux attentes familiales, ce qui engendre une socialisation très forte quant à l'usage du shimaore. Cela dit, il peut être étonnant que les élèves légitiment l'interdiction de parler shimaore au collège (figure 12 page 118). A propos de l'interdiction du shimaore au collège, les élèves interviewées diront :

- 185 AC Et c'est dur ça non
- 186 Fayla Non
- 187 AC C'est pas dur ↑
- 188 Smaïda Non
- 189 Fayla Non c'est pas dur c'est normal tu parles français avec un professeur .. et shimaore avec .. heu .. enfin c'est juste normal en fait
- 190 AC C'est une habitude ↑
- 191 Smaïda Oui

Les représentations des élèves sur les frontières symboliques des langues semblent être définies : le français est la langue de la scolarisation et le shimaore est la langue de la cellule familiale. Ce qui relaie la norme monolingue de l'école concernant le français et qui confirme que le français est peu usité en dehors de l'école. Cette configuration constitue ce qui est « attendu » par les élèves dans les situations de communication ordinaires et cet « attendu » répond à un ensemble de normes données par les instances qui président à la socialisation dans différents

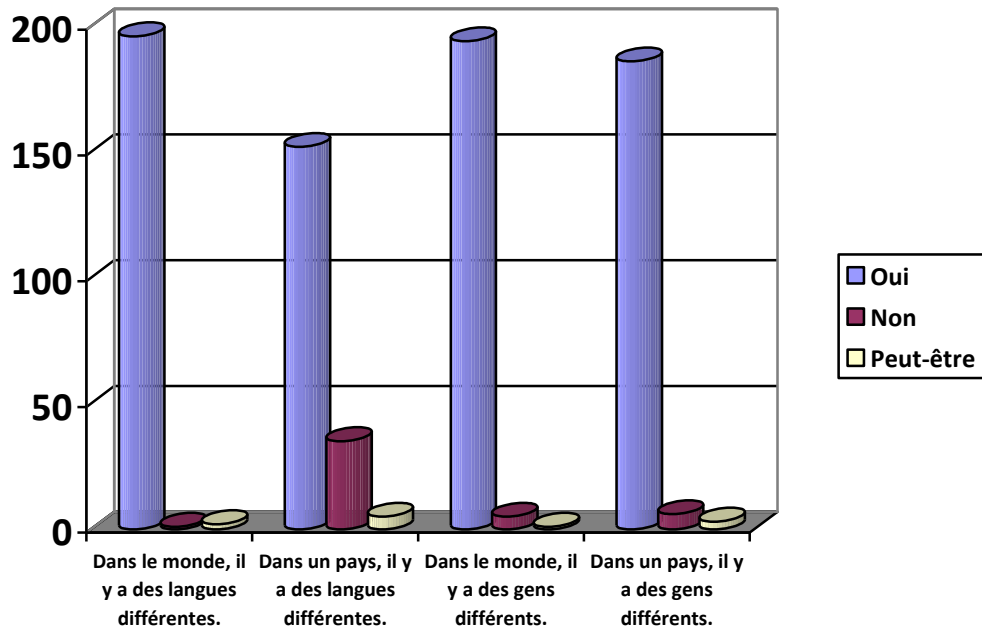
espaces (famille ou collège). Or, cette situation normée peut se complexifier est constituer un « inouï » empirique dans certaines situations de communication :

- 23 *Fayla* *En fait le shimaore c'est la langue qu'on nous apprend dès qu'on est tout petit donc si on vient de Mayotte on grandit avec cette langue*
- 24 *AC* *D'accord et le français alors ↑*
- 25 *Smaïda* *Le français en fait c'est la langue qu'on nous apprend dès qu'on rentre à l'école*
- 26 *AC* *Mais si c'est un homme dans la rue tu parles en quoi français ou shimaore*
- 27 *Fayla* *Français avec un français et mahorais avec un mahorais mais il y a de plus en plus de français qui parlent mahorais*
- 28 *Smaïda* *A Combani il y a un m'zumgu qui va à la mosquée (rires)*
- 29 *AC* *Avec lui comment on fait on parle quelle langue avec lui alors*
- 30 *Fayla* *Disons .. avec lui je ne sais pas*

Les situations de communication qui privilégient une langue du répertoire peuvent se complexifier. Le m'zumgu qui parle shimaore et qui va à la mosquée engendre de la confusion dans les représentations préétablies (« français avec un français et mahorais avec un mahorais ») si bien que notre interviewée ne sais plus avec quelle langue elle lui parlera.

- **A qui « appartiennent » les langues ?**

Il est certes difficile de dire qu'une langue appartient à un peuple et ce n'est pas notre propos ici. Cela dit, la question dans sa forme rhétorique concernant l'« appartenance » de certaines langues à certaines personnes avait pour but de mettre à jour les représentations sur le pouvoir d'identification par les langues et sur la construction de l'identité plurielle par les langues. Dans le questionnaire, les élèves reconnaissent quasiment unanimement que les langues et les cultures sont plurielles :



Cylindres des représentations sur la pluralité linguistique et sur l'altérité⁷⁹

Il paraît assez net pour les élèves que dans le monde et dans un pays des « langues » différentes et des « gens » différents coexistent. Se démarque légèrement un pourcentage de réponses négatives concernant la possible coexistence de plusieurs langues dans un même pays, ce qui peut sembler paradoxal puisque Mayotte est une île multilingue.

Durant l'interview, la question de l'« appartenance » des langues a été plus problématique :

- 31 AC *Ah ... alors est-ce que ça vous choque si je dis que le shimaore n'est plus seulement la langue des mahorais mais .. que d'autres personnes peuvent parler cette langue*
- 32 Fayla *Moi c'est pas que ça me choque mais ... en fait*
- 33 Smaïda *C'est parce qu'il y a pas beaucoup de m'zumgus qui parlent shimaore .. quand même c'est rare*
- 34 AC *Alors le shimaore c'est la langue des mahorais ou pas seulement ↑*
- 35 Smaïda *Je sais pas*
- 36 Fayla *On peut dire plus des mahorais*
- 37 AC *Et le français c'est à qui*
- 38 Smaïda *A tout le monde (rires)*

On voit que si le français appartient « à tout le monde », le shimaore est une langue dont il est plus difficile de cerner le groupe à qui elle appartient. Si un m'zumgu peut parler shimaore et semer la

⁷⁹ Nous avons choisi le terme minimal « gens » pour signifier plus généralement « cultures » car il nous semblait que l'usage du mot « culture » dans le questionnaire pouvait ou ne pas être compris ou être mal compris.

confusion dans les représentations préétablies, c'est peut être que l'usage du shimaore conditionne une stratégie identitaire par la langue. Le shimaore serait-elle exclusivement la langue des mahorais ? Se pose la question de l'identité multiple.

c. L'identité plurielle : quelles représentations et quel vécu ?

• Donner du sens aux langues : l'identité plurielle

Durant la suite de l'activité « La Fleur des langues », les élèves ont lu le témoignage d'un enfant abordant la question de l'identité multiple et nous avons échangé grâce à un débat philosophique, sur le concept d'identité. Cette rencontre a permis d'approfondir les réflexions suscitées par les activités précédentes, réflexions qui pourront servir à la réalisation de la biographie langagière.

Durant l'interview, le débat sur la construction de l'identité par les langues se poursuit. Les élèves construisent leur identité grâce à un système de double référence aux langues qu'ils maîtrisent et aux représentations qu'ils ont de ces langues, ce que soulignent ces remarques rapportées précédemment sur l'appartenance des langues :

- 31 AC *Ah ... alors est-ce que ça vous choque si je dis que le shimaore n'est plus seulement la langue des mahorais mais .. que d'autres personnes peuvent parler cette langue*
- 32 Fayla *Moi c'est pas que ça me choque mais ... en fait*
- 33 Smaïda *C'est parce qu'il y a pas beaucoup de m'zumgus qui parlent shimaore .. quand même c'est rare*
- 34 AC *Alors le shimaore c'est la langue des mahorais ou pas seulement ↑*
- 35 Smaïda *Je sais pas*
- 36 Fayla *On peut dire plus des mahorais*
- 37 AC *Et le français c'est à qui*
- 38 Smaïda *A tout le monde (rires)*

Les différents rapports entretenus avec les langues définissent les représentations sur l'identité. Le locuteur shimaore est senti comme appartenir à la communauté des locuteurs de shimaore. De plus, la représentation de cette communauté de locuteurs semble être associée à une communauté de mahorais dans l'imaginaire des élèves (« *le shimaore c'est la langue des mahorais ou pas seulement ? [...] On peut dire plus des mahorais* »). Une poignée de m'zumgus parlant shimaore (« *il y a pas beaucoup de m'zumgus qui parlent shimaore .. quand même c'est rare* ») n'ébranle pas cette représentation de l'appartenance des langues. Dans ce contexte, il semble que ce soit le nombre de locuteur(s) qui infléchisse le rapport d'appartenance aux langues.

Le français, quant à lui, est une langue collective. Ce rapport au français, langue « à tout le monde », rejoint en ce sens un article de Bernard Cerquiglini : « Etre francophone, c'est être au moins bilingue ». Les élèves-acteurs sociaux plurilingues se définissent donc dans ce rapport duel aux langues : le locuteur shimaore appartient à une communauté précise et restreinte et le locuteur français appartient à un ensemble plus vaste.

- **Le vécu difficile de son identité plurielle : le monolinguisme**

Le rapport qu'entretiennent les élèves avec les langues est partagé entre plusieurs langues qui sous-tendent autant de communautés différentes. Dans l'article Bernard Cerquiglini, on exposera le nouveau défi de la diversité :

Les représentations les plus fortement associées au français sont celles d'une culture monolingue. D'où ce paradoxe apparent de vouloir défendre la diversité à partir d'une langue dont l'image se prête mal à ce type d'engagement.

D'un point de vue langagier, on voit que le sujet plurilingue juxtapose des monolinguismes selon les instances qu'il fréquente. Lors de l'atelier Maria a pu dire : « Ici à Mayotte, je parle le français au collège, l'arabe à la madrasa et le shimaore avec ma famille ». Etablir des liens entre les différentes instances socialisatrices et entre les langues qu'elles véhiculent semble être un enjeu prépondérant à l'acquisition de compétences plurielles.

Cet enjeu des plus importants dans la construction de l'identité plurielle ne se fera pas pour autant uniquement dans le cadre strict de l'atelier. En effet, des facteurs sociaux limitent cette réunification du sujet. A titre d'exemple, d'un point de vue langagier, la famille continue la perspective monolingue que l'on peut rencontrer à l'école : « Moi si je dis un mot en shimaore faut que je finisse toute la phrase en shimaore si je dis un mot en français faut que je finisse toute la phrase en français » (Smaïda, TP221).

Or, remarquons aussi que certains parents décident de ne pas transmettre leur héritage langagier à leurs enfants. Selon Fayla : « quand je parle shimaore ma mère elle me dis j'ai pas compris j'ai pas compris jusqu'à ce que je parle en français » (TP215). Lietti reconnaissait déjà : « Plusieurs enseignants, dans les écoles que j'ai visitées, m'ont raconté comment les parents d'immigrés, croyant bien faire, adoptent à la maison la langue du pays. Ils pensent ainsi accélérer l'intégration scolaire de leur enfant »⁸⁰.

⁸⁰ LIETTI, Anna, *Pour une éducation bilingue*, préface d'Amin Maalouf, Petite bibliothèque Payot N°179, 2006

- **Le vécu difficile de son identité multiple : l'ethnocentrisme**

D'un point de vue plus social, il semble important dans les familles de privilégier l'union des personnes de même origine, comme en témoigne le TP173 à propos du mariage : « *Ils préfèrent qu'on reste avec des mahorais* ». Le dialogue des cultures à Mayotte est limité par certaines stratégies d'évitement qui configurent des représentations sur l'identité et dans lesquelles ont distingué les communautés sans vouloir les unir ni les mélanger. Ces représentations limitatrices sont sans nul doute des freins à la pleine conscientisation et légitimation de son identité plurielle.

d. Tenter une réunification du savoir sur soi : la biographie langagière

Durant cette rencontre, les élèves ont étudié par équipe les biographies langagières d'auteurs. Puis, la mise en commun des analyses de chaque équipe a mis en relief une grande variété de sentiments exprimés à l'écrit par ces auteurs. Enfin, les élèves ont rédigé leur propre biographie langagière. A l'issue de cette séquence d'apprentissage, l'activité a modélisé la réalisation de la biographie langagière préparée et attendue par les élèves.

Lors de la rédaction des biographies langagières, tout comme ce que nous avons déjà vu dans le questionnaire, les élèves accordent une place privilégiée au français, au shimaore, au créole, au malgache et à l'arabe. Selon Moore (1994), les langues sont loin de n'être que des instruments objectifs et socialement neutres, ne servant qu'à transmettre du son. Elles sont intimement liées à leurs utilisateurs, et en particulier au prestige qui leur est accordé et la nature du contact que l'on souhaite entretenir avec eux.

Ce travail sur la biographie langagière est un travail très important dans la conscientisation de ses atouts plurilingues et pluriculturels. Il a permis de penser son rapport, d'un point de vue individuel, avec les langues et cultures de son répertoire et d'exprimer ses affects sur ces rapports. Il y a donc un travail sur l'image de soi au centre du travail sur l'identité multiple et aussi une conscientisation de son répertoire, de sa formation, de son évolution et de son devenir.

Cependant, on a vu dans ce travail que les espaces de prises de parole sont bornés. Telle langue dans tel espace. La représentation symbolique des espaces des langues est une donnée qui contribue certainement à inhiber les compétences plurielles puisque les langues sont envisagées singulièrement dans des espaces différents. Cette norme, très structurante, ne permet pas

d'envisager les langues en interaction mais de façon très cloisonnée et ne peut que nuire au développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. Il y a représentation d'une juxtaposition des langues dans certains espaces sociaux qui relaie sans doute une représentation mentale du répertoire pensé par juxtaposition des langues.

3. Initier une posture réflexive

Durant l'activité « La pluie et le beau temps », les élèves ont développé leur habileté de discrimination auditive et ont découvert les marques de négation et le vocabulaire lié à la météo dans différentes langues. Ils ont écouté quatre conversations téléphoniques en créole, en espagnol, en malgache et en inuktitut et ont tenté d'identifier ces langues et le sujet des conversations. Le créole réunionnais est une langue qui profite d'une valorisation assez forte auprès des élèves quoiqu'il s'agisse ici du créole haïtien, nous avons pu ainsi éclaircir quelques points de l'histoire des langues créoles.

Les élèves ont été ensuite invités à écouter deux phrases dans ces langues, l'une affirmative et l'autre négative, pour y repérer les marques de négation. Cet exercice initie à une posture réflexive et permet de comprendre assez facilement ce que peut être un exercice linguistique sur une pluralité de langues. Nous en donnons un aperçu :

Essaie de trouver comment on écrit : « Il ne fait pas froid » en créole haïtien.

| Français | Créole haïtien | Français | Créole haïtien |
|------------------|----------------|------------------------|----------------|
| Il fait beau | Gen solèy | Il ne fait pas beau | Pa gen solèy |
| Il pleut | Gen lapli | Il ne pleut pas | Pa gen lapli |
| Il y a du soleil | Gen solèy | Il n'y a pas de soleil | Pa gen solèy |
| Il fait chaud | Li fè cho | Il ne fait pas chaud | Li pa fè cho |
| Il y a du vent | Gen anpil van | Il n'y a pas de vent | Pa gen van |

| Français | Créole haïtien | Français | Créole haïtien |
|---------------|----------------|-----------------------------|----------------|
| Il fait froid | Li fè frèt | Il ne fait pas froid | |

Cet exercice a suscité beaucoup d'enthousiasme lors de l'atelier comme l'exprime Smaïda durant son interview :

- 289 Smaïda *J'ai bien aimé parler créole Li ... fret (rires)*
 290 AC *Tu as trouvé que c'était utile de manipuler comme ça les langues*
 291 Smaïda *Oui parce qu'en fait c'est un peu facile*
 292 AC *Un peu facile ↑*
 293 Smaïda *Oui parce que .. heu .. c'est bien c'est intéressant*

En fin d'activité, les élèves ont fait un repérage d'indices sur des cartes géographiques qui leur a permis d'identifier le pays et les langues qui y sont parlées et de comprendre des informations météorologiques écrites dans différentes langues. Nous avons pensé à ce que pourrait être cette activité avec des phrases en shimaore pour les futurs élèves de l'atelier.

Pour ce qui est de l'acquisition effective d'une posture réflexive sur le répertoire à disposition, les élèves ne se montrent pas explicites durant l'interview, néanmoins le passage du français au shimaore semble ne pas poser de problème particulier, signe d'une certaine dynamique :

- | | | |
|-----|--------|---|
| 340 | AC | <i>Et c'est pas dur ça de passer du shimaore au français et de retourner au shimaore ↑</i> |
| 341 | Fayla | <i>Non c'est pas dur c'est comme ça quand on parle</i> |
| 342 | AC | <i>Hum hum</i> |
| 344 | Fayla | <i>En fait quand on est bloqué en shimaore on cherche le mot en français pour compléter</i> |
| 345 | AC | <i>Vous êtes souvent bloquées en shimaore ↑</i> |
| 346 | Smaïda | <i>Oui parce qu'il y a des mots qu'on connaît pas</i> |

Ce dynamisme s'opère sur le répertoire dans des situations de blocage communicatif pour passer d'une langue à l'autre sans pour autant tenter une réflexion sur le « comment dire » dans la langue qui pose problème (« *on cherche le mot en français pour compléter* »). Il y a remédiation par l'utilisation d'une autre langue et pas explicitement interrogation du répertoire pour trouver une solution dans la langue cible.

III. Faire vivre le plurilinguisme et la pluriculturalité

1. Un effet systémique : s'adresser au reste du collège par des jeux

a. *Prise d'initiative*

Les jeux ont été réalisés lors de l'atelier alors qu'ils n'étaient pas initialement prévus. Nous devons suivre une progression basée sur des activités d'éveil aux langues. Or, à l'initiative des élèves nous avons bifurqué vers la réalisation de jeux au centre desquels nous continuons les objectifs des approches plurielles.

Ce sont des jeux où se côtoient plusieurs langues avec une place prépondérante du shimaore. Ce sont les élèves qui ont été désireux de donner plus d'ampleur au shimaore, se positionnant à rebours de la politique monolingue de l'école et montrant l'importance qu'a pour eux de faire une place aux langues locales à l'école pour les légitimer et les valoriser contre leur stigmatisation qui les font passer pour contre-productives dans l'apprentissage scolaire :

237 *Fayla* *En fait c'est vrai qu'on parle pas shimaore au collège mais dans l'atelier ..
enfin .. disons quand on peut c'est bien ..*

238 *AC* *Pourquoi c'est bien*

239 *Fayla* *Parce qu'en fait c'est notre langue donc c'est important*

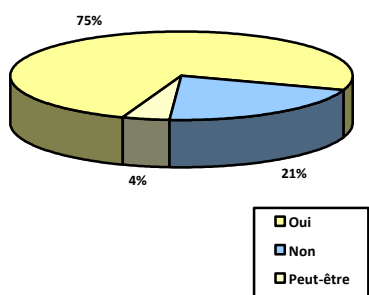
Cette remarque « *c'est notre langue donc c'est important* » dit bien l'enjeu inclusif que doit relever l'école dans la reconnaissance et la prise en compte des langues locales dans la construction identitaire plurielle de l'élève. L'élève interviewée souligne le lieu privilégié que constitue l'atelier pour institutionnaliser le shimaore à l'école.

b. *Une première approche : « Les jeux de Trait d'Union »*

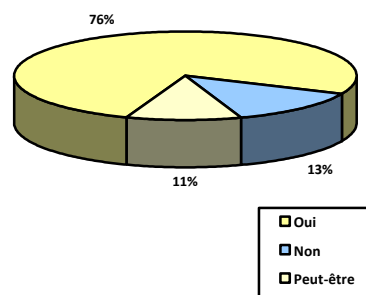
• *Les élèves de l'atelier, ambassadeurs de la pluralité*

Les jeux de Trait d'Union⁸¹ ont été réalisés par les élèves et diffusés dans le collège. Le temps a été très difficile à gérer lors de la phase de réalisation. Nous avons tenté de rendre l'atelier visible pour susciter, auprès de l'ensemble de la population scolaire, un intérêt pour les approches plurielles et montrer qu'un dispositif particulier faisait une place aux langues locales. Nous avons réussi à rendre l'atelier visible, comme en témoigne le questionnaire :

⁸¹ Voir l'annexe n°5, p.149.

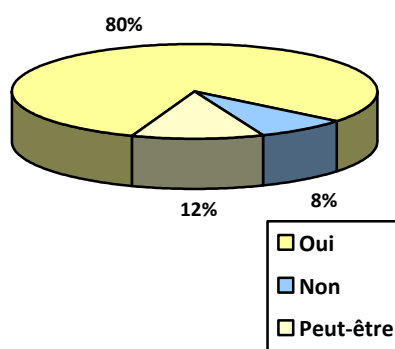


Visibilité de l'atelier



Investissement des questionnés

Ces deux premiers graphiques montrent que 75% des questionnés ont eu connaissance de l'atelier et que 76% des questionnés ont joué aux jeux de Trait d'Union. Dans le troisième graphique, nous testons l'intérêt et l'utilité pour des jeux prenant en compte plusieurs langues, ce qui semble concluant :



Intérêt pour un dispositif plurilingue et pluriculturel

- **Au centre des préoccupations : le shimaore et la traduction français/shimaore**

Durant cet atelier, le shimaore a été la langue que les élèves voulaient avant tout utiliser. Déjà le questionnaire montrait que 188 élèves sur 204 voulaient apprendre le shimaore à l'école.

La traduction était le moyen privilégié que les élèves ont utilisée pour faire une place au shimaore, envisagée avant tout comme une traduction de mots, sans donc faire appel à une posture réflexive. Sans doute qu'avec plus de cadrage, les élèves se seraient dirigés vers des jeux dans lesquels la posture réflexive aurait présidé à la conception. Il semble qu'utiliser le shimaore ait monopolisé les préoccupations, la traduction a été le moyen le plus facile pour permettre le travail linguistique qui était demandé. Cette traduction a été un moyen de médiation entre l'envie d'utiliser le shimaore et la nécessité d'adopter une posture linguistique, et, médiation des savoirs français/shimaore. Aurait-on pu attendre des élèves qu'ils conçoivent en situation de relative

autonomie des jeux dans lesquels ils auraient fait intervenir des variétés linguistiques différentes et solliciteraient une posture réflexive ? Cela paraît être un objectif ambitieux qui demande sans doute une plus grande préparation que celle que les élèves avaient reçue jusque là.

Néanmoins, l'exercice de traduction révèle des difficultés dans les langues locales. La plus grande des difficultés révélée par les traductions concerne la graphie du shimaore dont nous avons déjà mentionnée les difficultés. La graphie du shimaore n'est pas encore fixée et semble être un objectif crucial pour l'instauration du shimaore à l'école. Foued Laroussi a affirmé qu'il fallait « *s'entendre une fois pour toute sur la graphie du shimaore et du kibushi* », pour laquelle il existe actuellement trois propositions, qui diffèrent quelque peu, venant de l'association Shime, de la direction des langues régionales du Conseil Général et du groupe de recherche de M. Laroussi, qui précise que cette graphie doit utiliser uniquement des caractères existant sur un clavier d'ordinateur pour être en adéquation avec le monde moderne. Cette question de la graphie a été abordée durant les interviews comme étant un problème de taille dans l'utilisation du shimaore, quoiqu'il n'ébranle pas la volonté de l'utiliser :

- 65 *Fayla* *Disons que c'est pas facile parce qu'on .. comment dire .. on sait pas très bien comment faire*
- 66 *AC* *Faire quoi ↑*
- 67 *Fayla* *Pour écrire en fait*
- 68 *AC* *C'est quoi le problème*
- 69 *Fayla* *C'est qu'on sait pas trop comment .. comment on peut écrire le mot en fait*
- 70 *AC* *Mais pendant l'atelier vous avez écrit shimaore ↑*
- 71 *Fayla* *Oui*
- 72 *Smaïda* *Oui*
- 73 *AC* *Hum .. comment vous avez fait alors ↑*
- 74 *Samaouya* *En fait on fait comme avec le français .. oui .. mais c'est dur*
- 75 *AC* *D'accord d'accord mais c'est bien quand même d'écrire shimaore non*
- 76 *Smaïda* *Hum hum*
- 78 *Fayla* *Oui parce que c'est notre langue*

La volonté d'utiliser le shimaore (« *notre langue* ») préside à l'affirmation identitaire, la reconnaissance et la promotion de la culture mahoraise. Dans un dispositif comme le notre, l'utilisation de la langue locale est au cœur de la conscientisation des atouts plurilingues et pluriculturels.

Ajoutons qu'il y a une proximité très forte entre celui qui parle une langue et celui qui appartient à la communauté des locuteurs de la langue en question. Si le préfixe shi- désigne une langue, le mot shi désigne une manière d'être. Ainsi, l'expression « *urongoa shi maore* » signifie « *parler à la manière des mahorais* ». Quand on dit de quelqu'un « *waye tsi shi vanu* » (il n'est pas

d'ici) cela s'interprète comme « il n'est pas des nôtres ». La question de l'identité et celle de la langue sont très proches.

c. Une deuxième approche par le jeu : « Oulanga »

Oulanga⁸² est une exposition et un jeu-concours qui ont été créés à la suite de la prise en compte de l'intérêt des élèves pour le travail en autonomie et en groupe (« *ce qui m'a plu c'est le travail en groupe* » Fayla) et qui prévoyait l'utilisation des langues locales pour les rendre plus visibles. De plus, « Les jeux de Trait d'Union » ont suscité un grand enthousiasme pour les élèves de l'atelier qui ont joué le rôle d'« ambassadeurs » des langues locales lors de la distribution des jeux auprès des autres élèves. Par ailleurs, nous voulions utiliser la traduction comme prétexte à une posture réflexive puisque nous avons remarqué l'intérêt des élèves pour la médiation de la traduction mais qu'elle pouvait poser problème, en particulier à cause du « mot à mot ».

Cette séquence d'enseignement/apprentissage était un projet avec une approche plurielle comme clé de voute. Un projet thématique autour de la protection de l'environnement (« oulanga » est un terme shimaore qui signifie « environnement ») pour permettre une approche plurielle. La sensibilisation, le jeu et l'approche plurielle ont été les composantes de cette séquence composite.

Nous voulions également faire parler de l'atelier, comme pour les premiers jeux, et toucher ainsi un maximum de collégiens qui, en plus d'avoir été sensibilisés aux problèmes et aux impératifs environnementaux, auraient pu conscientiser des atouts plurilingues et pluriculturels par une posture réflexive prenant en compte plusieurs langues dont les langues locales comme le shimaore et le kibushi.

L'exposition se composait d'un triptyque de feuilles canson colorées, illustrées et commentées en plusieurs langues, chacun autour d'un thème environnemental et qui prévoyait didactiquement de faire travailler sur la traduction par une approche plurielle en vue de développer une posture réflexive.

• **Partager son expérience : dédramatiser des situations délicates**

Le premier panneau représentait un planisphère autour duquel l'invective « *Protégeons notre planète* » était relayée en plusieurs langues, accompagnées d'images représentant un des

⁸² Voir l'annexe n°6, p.152.

pays des langues concernées et que les élèves ont trouvé sur Internet. Ce choix d'images nous montre que les élèves choisissent des images très stéréotypées des cultures concernées mais il est vrai que les stéréotypes possédaient la fonction illustrative que nous recherchions avant tout. Cela dit, parler des langues et des cultures étrangères a suscité beaucoup d'intérêt et a participé à notre objectif de développement d'attitudes positives à l'égard des langues (à propos du hanguel : « *C'était très difficile mais c'était joli* », Smaïda)

Autour de ce premier tableau, quatre témoignages (Saera, une coréenne/Bram, un belge/Oluségun, un béninois et Doïra, une mahoraise) expliquaient le choix des traductions de l'expression « Protégeons notre planète », pointant les difficultés à traduire ou à faire correspondre l'image mentale de l'expression française dans la langue parlée par le locuteur exolingue (le hanguel pour Saera/le français pour Bram/le yoruba pour Oluségun et le shimaore pour Doïra). Oluségun aura pu témoigner :

Je n'ai pas le terme exact, j'ai grandi en apprenant plusieurs langues parlées au Bénin et je ne maîtrise pas bien ma langue maternelle, le yoruba, mais je pourrais traduire cette phrase dans une langue courante.

Cela donnerait :

Ka bodju to il wa

Mais je suis sûr qu'en interrogeant des grands-parents, on trouverait une traduction plus imagée. Parce que dans cette phrase, il y a une image, un symbole, il faut le dire avec une langue riche. Quand je dis « notre planète » on voit toute la planète, un globe, tous les continents, alors que « il » c'est plus restreint comme image. Il faudrait ajouter quelque chose mais je ne sais pas quoi.

Les élèves de l'atelier découvrent ces témoignages et les font correspondre à leur pratique du shimaore. Ce qui relève ici d'une compétence partielle en yoruba peut se comparer avec une maîtrise partielle du shimaore, les élèves découvrent cette notion de compétence partielle, ce qui dédramatise une situation souvent difficile à vivre. En effet, on renvoie aux élèves l'image de compétences déficitaires en français et en shimaore, en référence à la norme monolingue. Le questionnaire pointait cette image de carence des compétences en français et en shimaore puisque 48% des élèves pensent avoir des problèmes en français et 31% en shimaore. Les témoignages rassurent les élèves et permettent de dédramatiser certaines représentations de leur rapport aux langues. Les enquêtées nous disent lors des interviews se trouver parfois dans des situations délicates avec des locuteurs monolingues comme les personnes âgées qui parlent shimaore ou les professeurs qui parlent français. Or, ces situations sont le lieu commun de nombre de locuteurs bilingues et doivent s'appréhender plus sereinement. Nous pensons que reconnaître et admettre sa compétence partielle permet de mieux la dépasser et d'évoluer dans la maîtrise des langues. Les

frustrations et blocages participent d'une acculturation bien plus que d'attitudes et d'aptitudes positives à l'égard des apprentissages.

- **Le recours aux images pour traduire**

Le deuxième panneau, constitué de cartes postales de Mayotte et de trois messages traduits en cinq langues (français, shimaore, kibushi, anglais et espagnol), tentait de sensibiliser aux problématiques concernant l'eau : « l'eau est vitale », « l'eau est précieuse » et « l'eau est indispensable ».

Par ailleurs, grâce aux traductions, les élèves se rendent compte de l'impossibilité à traduire « mot à mot » certaines expressions et de la nécessité de recourir à des images. Ainsi, pour traduire « l'eau est précieuse », on dira « el agua es oro » en espagnol, et, « maji a mwesa yo dahabuyatru » en shimaore (littéralement, « l'eau est comme un bijou »). Nous voulions insister sur les stratégies de traduction envisageables lorsque l'on se retrouve en situation de « blocage » face à laquelle 57% des élèves interrogés par le questionnaire campent en situation de traduction délicate.

Cela dit, le recours à des images prévoit de connaître un vocabulaire riche et varié et de pouvoir jouer de la langue avec facilité, ce qui n'est pas chose aisée pour nos élèves. Le risque était donc de les renvoyer à une compétence déficitaire des langues. Or, les élèves ont été séduits par ces images et en ont compris l'importance. Nous avons tenté d'en faire d'autres, pour interroger leur intelligence de la langue et ouvrir un champ de possibilités.

- **La posture réflexive : ultime enjeu d'une traduction réussie**

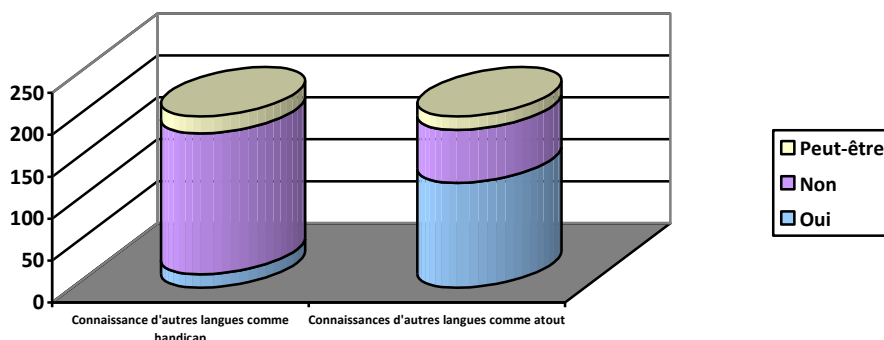
Le troisième panneau demandait de prêter attention aux animaux. Il s'agissait là encore d'attirer l'attention, en plus de l'importance de la protection des animaux, sur les pièges de la traduction. En effet, en référence à « *Attention ! Attention aux animaux* », le risque était de traduire un mot polysémique en français de la même façon dans une autre langue où il aurait induit une erreur de traduction. Ainsi, le mot français « attention » signifie ici à la fois « *action de fixer son esprit sur quelque chose* » (Petit Robert), une action d'appel à la concentration, et à la fois une « *disposition à être attentif au bien-être de quelqu'un* ».

Si l'espagnol ne prévoit pas de changement de mot, le kibushi et le shimaore doivent reformuler. En shimaore, par exemple, « fahamu » convoque l'attention alors que « nari stéhi »

demande de s'occuper de quelqu'un. La répétition de « fahamu » entraîne un contre-sens⁸³. C'est par la médiation du sens en français que la traduction peut se réaliser cohérente, et il faut ici convoquer ses savoirs dans plus d'une langue pour comprendre l'enjeu de la traduction. Par cette médiation, nous tentons de rendre interactif les différentes composantes du répertoire linguistique des élèves. Il conviendra donc d'adopter une posture réflexive.

• **Proximité des langues : avantage ou inconvénient ?**

Les élèves du questionnaire s'accordent pour dire que la connaissance de plusieurs langues est plutôt un avantage qu'un handicap dans l'apprentissage d'autres langues :



Cylindres des représentations sur l'utilité de connaissances langagières dans les apprentissages (figure11 p.118)

De même, dans le questionnaire, les élèves ont été invités à donner leurs représentations sur la proximité des langues : « Existe-t-il une proximité de certains systèmes linguistiques ? » ; « Existe-t-il une proximité entre les langues locales ? » ; « Entre les langues locales et le français ? » (Voir figures 15 et 16 page 122). Or, il est étonnant de remarquer que paradoxalement, les élèves de l'interview mettent en relation la connaissance de plusieurs langues comme un inconvénient dans l'apprentissage de nouvelles langues :

- 296 AC [...] combien de langues tu connais déjà ↑
 297 Fayla Moi trois
 298 Samaouya Moi deux
 299 AC Et si tu connaissais 5 langues ça serait facile d'apprendre l'anglais
 300 Fayla (rires) non je crois pas déjà qu'on mélange

Ici, la proximité de certaines langues et le nombre de langues connues semblent être perçu comme un inconvénient dans les apprentissages. Il semble que c'est la ressemblance présumée des langues qui actualise l'atout plurilingue alors que la connaissance de langues différentes est crainte comme source de confusion.

⁸³ Concernant les connaissances de certains systèmes linguistiques, voir la figure n°19 p.124.

- **Le questionnaire du jeu-concours : faire vivre la diversité**

Le questionnaire du jeu-concours permettait de faire vivre, d'abord l'exposition Oulanga, puis par ricocher, la diversité qui présidait dans l'exposition. Les élèves devaient répondre à 10 questions, 1 question bonus rattrapant une mauvaise réponse éventuelle, en vue d'un tirage au sort de 3 bulletins-réponses de 10 bonnes réponses. L'exposition et le jeu ont duré 15 jours au CDI, 4 affiches dans le collège en signalaient l'existence. Sur 69 participants, 10 bulletins-réponses possédaient les 10 bonnes réponses attendues (question bonus comprise) et 3 ont été tiré au sort et ont gagné un dictionnaire français/shimaore que l'on a remis lors de la fête du collège.

Avec l'atelier, il a été beaucoup plus simple de sensibiliser les élèves aux difficultés d'une traduction réussie et à la nécessaire posture réflexive à adopter que de réaliser le questionnaire. Si les questions d'ordre général ne posaient bien évidemment pas de problème particulier (« *Question n°1 : Dans combien de langues on a écrit 'Protégeons notre planète' ?* », par exemple), il n'a pas été simple de continuer le travail commencé en faisant formuler des questions qui prévoyaient une posture réflexive. Néanmoins, la question la plus aboutie, de ce point de vue, a été trouvée par les élèves :

Inscription sur le panneau de l'exposition :
"Fahamu ! Nari stéhi zi zignazma".

Question du jeu-concours :
"Ecris « Attention ! Attention aux grenouilles. » en shimaore.
« zi zignama » = les animaux
« zi shiwatrotro » = les grenouilles"

Pourtant, à cette question seulement 41 élèves sur les 69 participants ne se sont pas trompés dans la traduction de « attention », ne répétant pas « fahamu ». Les autres élèves n'ont pas fait attention à ce piège de la traduction pourtant mis en évidence, sans doute du fait que « fahamu » est un mot courant et très utilisé. Ceci nous montre que la posture réflexive que nous attendions, en éclairage de la gestion du sens, ne va pas de soi et que c'est en enjeu majeur dans l'acquisition de compétences plurielles.

2. Quand les approches plurielles captivent : création d'un projet interdisciplinaire

a. Un projet interdisciplinaire : « Le projet civisme »⁸⁴

Lors de la réunion plénière de prérentrée les différents projets déjà votés au CA de juin 2010 et prévus pour l'année scolaire 2010/2011 ont été exposés. L'équipe d'espagnol prévoyait un projet de pancartes en espagnol sur le civisme à observer dans l'établissement. Après une rencontre sur l'intérêt du plurilinguisme et de la pluriculturalité, nous avons décidé de faire se correspondre les différents projets « Trait d'Union » et le projet « Civisme » de l'équipe d'espagnol.

Il s'agit d'inviter les élèves au civisme dans l'établissement par l'affichage de panneaux sur lesquels seront inscrits des proverbes ou citations écrits en différentes langues. Les élèves ont d'abord, en heure de vie de classe, travaillé sur les objectifs de l'école. A partir de là, ils ont dégagé de grandes notions comme : savoir-faire, apprentissage, effort, travail, entraînement, politesse, savoir-vivre, solidarité ou maîtrise de soi. Ils les ont ensuite définis en cours de français. Nous avons retenu 8 proverbes ou citations puisé(e)s dans différentes langues :

- « *Qui ne tente rien n'a rien* » (proverbe français)
- « *L'important c'est de participer* » (proverbe français)
- « *Savoir, c'est pouvoir* » (citation d'un maître spirituel indien)
- « *L'union fait la force* » (proverbe français)
- « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* » (proverbe français)
- « *L'échec est le fondement de la réussite* » (citation de Lao-Tseu)
- « *Politesse engendre réciprocité* » (proverbe chinois)
- « *La colère est mauvaise conseillère* » (proverbe français)

Puis, nous avons retenu quelques unes de ces notions en travaillant plus spécifiquement sur des proverbes et des citations, montrant que, si chaque culture a ses proverbes et ses images spécifiques pour traduire une même notion, tous les peuples ont les mêmes valeurs et que ces valeurs sont universelles.

Nous avons réalisé lors de l'atelier une série de pancartes du même proverbe dans différentes langues. Pour se faire, sont intervenues une professeure d'espagnol et une professeure d'anglais. Les élèves ont réfléchi à la traduction possible en shimaore. Par ailleurs, nous avons réalisé avec une professeure d'Arts Plastiques les peintures des panneaux et les inscriptions des termes. Initialement, nous avons prévu de mettre en images les proverbes ou les citations pour

⁸⁴ Voir les photographies de la réalisation et de l'affichage des pancartes dans l'annexe n°7, p.159.

représenter l'image mentale qui y est liée mais le manque de temps nous y a fait renoncer. Ces illustrations voulaient rendre compte de la représentation commune que suscitaient les quatre langues.

b. Quand le culturel touche à l'universel : le rôle du proverbe

Nous avons choisi de travailler en classe de français pour les élèves du collège hors atelier et dans le groupe Trait d'Union sur la notion de proverbe. Nous voulions montrer que si les proverbes mettent en image des éléments culturels d'une culture donnée, il n'en demeure pas moins qu'ils touchent à l'universel, à ce qui est humain. D'ailleurs, on peut trouver des proverbes de langues différentes qui ont la même fonction illustrative.

Nous voyons que l'environnement construit les proverbes (la pirogue dans les proverbes comoriens, les tigres dans les proverbes indiens...) et que les images données sont différentes d'une culture à une autre et qu'elles identifient les cultures.

c. Quand le culturel divise : délicat rapport à l'altérité

Certains proverbes proposés lors de l'atelier ont fait débat. En particulier un proverbe brésilien qui touchait à la religion : « Dieu est grand mais la forêt est plus grande ». L'Islam imprègne très fortement la culture mahoraise comme l'indiquait déjà Sophie Blanchy (*La vie quotidienne à Mayotte*) et comme en témoigne la centration des élèves sur la question religieuse dans l'interview (TP104 à TP144). Or, ce proverbe qui met en regard la grandeur de Dieu avec la grandeur d'une forêt à sans doute était ressenti comme un blasphème et aurait pu empêcher que les élèves adhèrent au projet. Le relativisme culturel n'a sans doute pas été convoqué ici et les élèves n'ont pas su décentrer leur position pour recevoir l'ironie du proverbe.

CONCLUSION

Notre recherche-action sur le plurilinguisme et la pluriculturalité avait pour problématique centrale de faire conscientiser les atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue mahorais. Dans un contexte de mutations socioculturelles où les pratiques traditionnelles tendent à s'effacer, le danger pour les langues locales et la culture mahoraise est de disparaître à leur tour sous la pression du monolinguisme. Notre travail se plaçait à ce titre dans une position « conservatrice » du patrimoine humain que constitue la diversité des langues et des cultures. Dans ce contexte problématique, il convenait de réfléchir aux moyens possibles pour mettre en place un dispositif didactique qui réponde aux enjeux de la construction d'une identité plurielle chez l'élève/acteur plurilingue mahorais. En effet, les enjeux du plurilinguisme sont à inscrire à l'intérieur d'enjeux plus larges de construction identitaire plurielle et de capacités langagières et/ou interculturelles.

Nous nous sommes proposé : (1) de réfléchir aux problématiques scientifiques et pédagogiques ainsi qu'à leurs nécessaires interactions; (2) de contribuer à une didactique qui favoriserait la prise en compte et le développement de la conscience citoyenne par la valorisation des langues locales et de la culture à Mayotte dans l'établissement scolaire qu'est le collège de Sada (problématiques incontournables à l'heure de la mondialisation, de la construction européenne et de la départementalisation de Mayotte).

Conscientisation d'atouts plurilingues et pluriculturels

Les élèves ont conscience de leur répertoire langagier et ont conscience qu'un riche répertoire langagier est un atout. Or, la notion d'atout plurilingue et pluriculturel est souvent associée à l'addition des langues qui serviront dans des situations de communication avec des locuteurs exolingues alors que nous escomptions une mise en interrelation des langues du répertoire. Cela dit, un grand nombre d'élèves considère comme un avantage de maîtriser plusieurs langues dans l'apprentissage de nouvelles langues.

Les instances de socialisation que fréquente l'élève mahorais, acteur plurilingue, renvoient chacune une norme monolingue et culturellement autocentrée. Ceci ne facilite pas la construction d'une identité plurielle en milieu multilingue. La réflexion autour de la biographie langagière et sa rédaction aura permis une réunification du savoir sur soi dans le but d'une meilleure acceptation de soi et une valorisation des compétences partielles du répertoire langagier. Cela dit, il faudrait

ne pas limiter les langues à des univers cloisonnés pour permettre de conscientiser une plus grande dynamique du répertoire langagier et des aptitudes interculturelles.

Les élèves ont généralement développé des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage des langues grâce aux outils de l'éveil aux langues. Les langues locales ont été très attractives et on privilégiera leur usage dans des situations d'enseignement/apprentissage plurielles. Au niveau des aptitudes, nous remarquons qu'en situation de relative autonomie les élèves se sont attardés sur la médiation de la traduction. Ceci définit et limite la posture réflexive que nous recherchions à mettre en place. Le vocabulaire métalinguistique reste faiblement utilisé.

Conscientisation de limites aux compétences plurilingues

Les élèves semblent poser comme condition pour l'actualisation de l'atout plurilingue la proximité entre les langues. La proximité rassure alors que la trop grande différence des langues est crainte comme une source potentielle de confusion. Ces deux tendances s'expliquent en partie par le fait que les représentations du plurilinguisme sont ancrées dans la dimension purement linguistique de la compétence. Les élèves ont du mal à considérer leur compétence stratégique, entendue comme la capacité à combler des lacunes dans les autres compétences, comme un atout.

Les langues du répertoire de la population scolaire sont certes très différentes : le shimaore (langue bantoue non encore écrite), le français (langue romane) et l'arabe (langue sémitique). Or, la façon dont elles sont apprises joue un très grand rôle dans la limite à la conscientisation d'un atout plurilingue. En effet, les langues sont apprises très différemment selon leurs univers. Prenons à titre d'exemple les trois ensembles de langues que les élèves se représentent « appartenir » à Mayotte : (1) les langues locales s'apprennent « naturellement » dans la sphère familiale et aucun discours pédagogique n'est tenu sur elles ; (2) le français se pense très tôt grâce à un discours métalinguistique et est peu usité en dehors de l'école ; (3) l'arabe s'apprend « par cœur » dans un but liturgique récitatif dans les écoles coranique ou madrasas. Ainsi, bien qu'une majorité d'élèves voie dans leur plurilinguisme un accélérateur d'apprentissage, peu d'entre eux évoquent des avantages cognitifs et métalinguistiques concrets, à savoir la flexibilité cognitive, la capacité d'analyse et de décentration par rapport à la langue ou les langues de référence. De plus, peu d'élèves ont été sensibles aux stratégies de comparaison et de contraste entre les langues connues.

Une suite du travail sur la conscientisation de l'atout plurilingue et pluriculturel pourra prendre davantage en compte les situations cognitives dans lesquelles les langues ont été apprises

et quelles sont les dispositions des élèves face à l'apprentissage d'une nouvelle langue. En effet, l'élève/acteur plurilingue mahorais dispose d'un éventail de pratiques d'apprentissage, sorte de répertoire d'apprentissage, qui est mal connu et qui n'est pas encore considéré comme un atout pour l'apprentissage.

Ouvertures sur des perspectives plus larges

Nous sommes dans une île où cohabitent le français, langue officielle, avec deux langues locales. Dans ce milieu multilingue se pose la question de politique et d'aménagement linguistique. Il serait donc désormais nécessaire pour l'évolution générale de l'île de passer rapidement d'une situation de diglossie à une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme plus équilibré. Pour cela, les langues locales devraient s'inscrire dans la politique de formation et avoir droit de citer à l'école afin que l'enfant/acteur social se socialise dans plusieurs langues, y compris dans sa langue maternelle.

Il convient ensuite d'en déduire une démarche pédagogique qui répondrait à un certain nombre de questions : à quel moment utiliser les langues des élèves ? A quel moment accepter que ceux-ci les utilisent ? Avec quels élèves ? A quels niveaux ? Comment ? Pour quoi faire ?

De plus, une telle démarche doit s'accompagner d'un travail sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de la place des langues des élèves dans la classe, avec pour objectif de les amener à avoir une attitude positive vis-à-vis de ces langues et de les considérer comme un atout dans l'enseignement et dans l'apprentissage. On peut pour finir, leur présenter et les former à des démarches pédagogiques existantes qui s'appuient sur les langues des élèves, comme par exemple l'éveil aux langues et au langage.

ANNEXES

ANNEXE N°1 : Questionnaire

Voici un questionnaire que tu vas faire en cours avec ton professeur. Ton professeur va t'informer sur ce questionnaire et t'aider à comprendre les questions. Il faut demander si tu ne comprends.

Ta présentation

Tu as quel âge ?

Tu es dans quelle classe ? 6^{ème} / 5^{ème} / 4^{ème} / 3^{ème}

Tu habites dans quelle ville ?

Tu es de quelle origine ? (mahoraise, comorienne, malgache, métropolitaine, réunionnaise, autre)

1. La biographie langagière

Voici des questions. Il faut répondre SELON TOI. Il n'y a pas de mauvaise réponse. Il faut faire une croix sous la langue qui te correspond.

| | Quelle est la langue / Quelles sont les langues ... | français | shimaore | shibushi | shidzwani (Anjouan) | shimwali (Mohéli) | shigazidja (Grande Comores) | arabe | anglais | espagnol | autre / à préciser |
|----|---|----------|----------|----------|---------------------|-------------------|-----------------------------|-------|---------|----------|--------------------|
| 1 | ... que tu peux comprendre ? | | | | | | | | | | |
| 2 | ... que tu peux parler ? | | | | | | | | | | |
| 3 | ... que tu peux lire ? | | | | | | | | | | |
| 4 | ... que tu peux écrire ? | | | | | | | | | | |
| 5 | ... que tu parles le mieux ? (une seule réponse) | | | | | | | | | | |
| 6 | ... tu as des problèmes à l'école ? | | | | | | | | | | |
| 7 | ... que tu parles avec ta mère ? | | | | | | | | | | |
| 8 | ... que tu parles avec ton père ? | | | | | | | | | | |
| 9 | ... que tu parles avec tes frères et sœurs ? | | | | | | | | | | |
| 10 | ... que tu parles avec tes amis ? | | | | | | | | | | |
| 11 | ... que tu parles avec tes copains du sport ou d'un autre groupe ? | | | | | | | | | | |
| 12 | ... que tu parles pendant tes voyages ou avec un étranger ? | | | | | | | | | | |
| 13 | ... de Mayotte ? | | | | | | | | | | |
| 14 | ... la plus importante à Mayotte ? (une seule réponse) | | | | | | | | | | |
| 15 | ... que tu préfères ? (une seule réponse) | | | | | | | | | | |
| 16 | ... que tu parles le mieux ? (une seule réponse) | | | | | | | | | | |
| 17 | ... que tu utilises à l'école ? | | | | | | | | | | |
| 18 | ... que tu voudrais utiliser à l'école ? | | | | | | | | | | |
| 19 | ... que tu voudrais apprendre à l'école ? | | | | | | | | | | |

2. L'apprentissage des langues

Ici, ce sont des affirmations. Il faut dire si tu n'es pas d'accord ou si tu es d'accord. Coche la case qui te correspond. Tu peux faire une remarque si tu veux.

| | | Oui Je suis d'accord | Non Je ne suis pas d'accord | Peut-être Je ne sais pas | Pourquoi ? Fais une remarque si tu veux. |
|----|---|--------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| 20 | Apprendre une langue est difficile . | | | | |
| 21 | Apprendre une langue est obligatoire . | | | | |
| 22 | Apprendre une langue est utile . | | | | |
| 23 | Apprendre une langue est intéressant . | | | | |
| 24 | Apprendre une langue sert à découvrir autre chose . | | | | |
| 25 | Pour bien parler une langue, il ne faut pas parler d'autre langue. | | | | |
| 26 | Pour bien parler une langue, il faut bien parler d'autre langue. | | | | |
| 27 | C'est normal d'interdire le shimaore à l'école. | | | | |
| 28 | Parler shimaore m'empêche de bien parler français. | | | | |
| 29 | J'aimerais apprendre le shimaore à l'école. | | | | |
| 30 | J'aimerais apprendre d'autres langues. | | | | |
| 31 | Dans le monde, il y a des langues différentes. | | | | |
| 32 | Dans un pays, il y a des langues différentes. | | | | |
| 33 | Dans le monde, il y a des gens différents. | | | | |
| 34 | Dans un pays, il y a des gens différents. | | | | |
| 35 | Selon toi, comment bien apprendre une langue ? | | | | |
| 36 | Si tu veux, tu peux ajouter ici une remarque sur l'apprentissage des langues. | | | | |

3. Compétences plurilingues et pluriculturelles.

Ce sont des affirmations. Il faut dire si tu n'es pas d'accord ou si tu es d'accord. Coche la case qui te correspond. Tu peux faire une remarque si tu veux.

| | | Oui Je suis d'accord | Non Je ne suis pas d'accord | Peut-être Je ne sais pas | Pourquoi ? Fais une remarque tu veux. |
|----|--|---|--------------------------------|-----------------------------|--|
| 37 | Toutes les langues sont différentes. | | | | |
| 38 | Il y a des langues qui se ressemblent. | | | | |
| 39 | Le français et le shimaore se ressemblent. | | | | |
| 40 | Le français et l' anglais se ressemblent. | | | | |
| 41 | Le shimaore et le shibushi se ressemblent. | | | | |
| 42 | Coche une case ou deux cases. | Dans une langue étrangère, un mot est difficile. <input type="checkbox"/> Je suis souvent bloqué(e). <input type="checkbox"/> Je traduis dans <u>une autre langue</u> . <input type="checkbox"/> Je cherche un synonyme dans <u>cette langue étrangère</u> . | | | |
| 43 | Coche une case ou deux cases. | Dans une langue étrangère, une phrase est difficile. <input type="checkbox"/> Je suis souvent bloqué(e). <input type="checkbox"/> Je traduis dans <u>une autre langue</u> . <input type="checkbox"/> Je cherche une autre formulation dans <u>cette langue étrangère</u> . | | | |
| 44 | Coche une case ou deux cases. | Quand je parle une langue. <input type="checkbox"/> J'utilise mes connaissances dans cette langue. <input type="checkbox"/> J'utilise mes connaissances dans d'autres langues. | | | |
| 45 | La grammaire française m'aide dans une autre langue / d'autres langues ? | | | | |
| 46 | Le verbe existe en anglais ? | | | | |
| 47 | Le verbe se conjugue en anglais ? | | | | |
| 48 | Le verbe existe en shimaore ? | | | | |
| 49 | Le verbe se conjugue en shimaore ? | | | | |
| 50 | Coche une seule case. | <i>Quel est le sujet dans « J'habite à Sada » ?</i> <input type="checkbox"/> J' <input type="checkbox"/> habite <input type="checkbox"/> à <input type="checkbox"/> Sada <input type="checkbox"/> il n'y a pas de sujet | | | |
| 51 | Coche une seule case. | <i>Quel est le sujet dans « I live in Sada » ?</i> <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> live <input type="checkbox"/> in <input type="checkbox"/> Sada <input type="checkbox"/> il n'y a pas de sujet | | | |
| 52 | Coche une seule case. | <i>Quel est le sujet dans « Wami ukesti Sada » ?</i> <input type="checkbox"/> Wami <input type="checkbox"/> ukesti <input type="checkbox"/> Sada <input type="checkbox"/> il n'y a pas de sujet | | | |
| 53 | Comparer plusieurs langues est intéressant. | | | | |

4. Un dispositif plurilingue et pluriculturel.

Ici, ce sont des affirmations. Il faut dire oui ou non. Coche la case qui te correspond. Tu peux faire une remarque si tu veux.

| | | Oui Je suis d'accord | Non Je ne suis pas d'accord | Peut-être Je ne sais pas | Pourquoi ? Fais une remarque si tu veux. |
|----|---|--------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| 63 | Tu as entendu parler de l'atelier <i>Trait d'Union</i> ? | | | | |
| 64 | Tu as vu les jeux de <i>Trait d'Union</i> ? (devinettes, mots croisés... dans plusieurs langues) | | | | |
| 65 | Tu as joué à ces jeux ? | | | | |
| 66 | Si tu as joué, tu as aimé ? | | | | |
| 67 | Jouer avec plusieurs langues en même temps est intéressant ? | | | | |
| 68 | Jouer avec plusieurs langues en même temps est utile ? | | | | |

ANNEXE N°2 : Traitement du questionnaire

PRESENTATION DES QUESTIONNES

Total des réponses : 204

Pas de réponse : 1

| Age | Nombre de réponses | Pourcentages |
|--------------|--------------------|--------------|
| 10 ans | 2 | 0,9 |
| 11 ans | 20 | 9,8 |
| 12 ans | 40 | 19,6 |
| 13 ans | 52 | 25,4 |
| 14 ans | 50 | 24,5 |
| 15 ans | 28 | 13,7 |
| 16 ans | 12 | 5,9 |
| TOTAL | 204 | 100 |

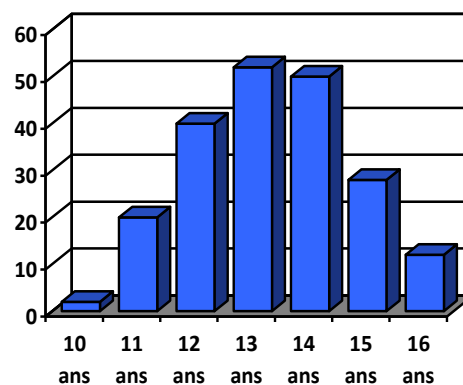


Figure 1 : âges des questionnés

| Classes | Nombre de réponses | Pourcentages |
|------------------|--------------------|--------------|
| 6 ^{ème} | 49 | 24 |
| 5 ^{ème} | 53 | 26 |
| 4 ^{ème} | 51 | 25 |
| 3 ^{ème} | 51 | 25 |
| TOTAL | 204 | 100 |

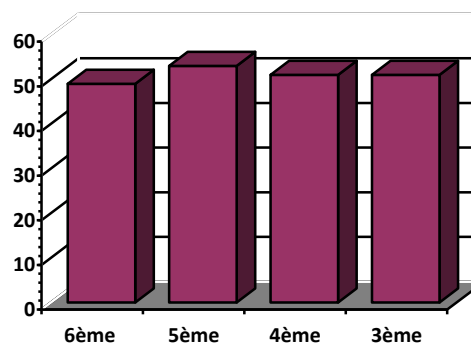
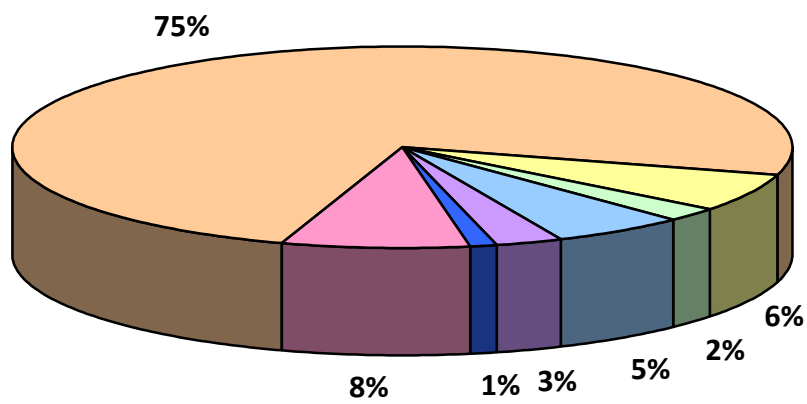


Figure 2 : classes des questionnés

| Origines | Nombre de réponses | Pourcentages |
|---------------------|--------------------|--------------|
| Comorienne | 16 | 7,8 |
| Mahoraise | 152 | 74 |
| Mahorais d'ailleurs | 12 | 5,9 |
| Malgache | 5 | 2,4 |
| Métropolitaine | 11 | 5,4 |
| Réunionnaise | 6 | 3 |
| Autres | 2 | 1 |
| TOTAL | 204 | 100 |



■ Comorienne
 ■ Mahoraise
 ■ Mahorais d'ailleurs
 ■ Malgache
 ■ Métropolitaine
 ■ Réunionnaise
 ■ Autres

Figure 3 : origines des questionnés

I. Le répertoire langagier

| | Quelle est la langue / Quelles sont les langues ... | français | shimaore | shibushi | shidzwani | shimwali | shigazidja | arabe | anglais | espagnol | autre / à préciser |
|--|--|----------|----------|----------|-----------|----------|------------|-------|---------|----------|----------------------------|
| Représentations sur la maîtrise des langues | | | | | | | | | | | |
| 1 | ... que tu peux comprendre ? | 204 | 192 | 41 | 64 | | 1 | 75 | 176 | 100 | Créole : 3 |
| 2 | ... que tu peux parler ? | 204 | 192 | 21 | 11 | | | 103 | 158 | 96 | Créole : 3 |
| 3 | ... que tu peux lire ? | 200 | 151 | 21 | | | | 152 | 173 | 93 | Créole : 3 |
| 4 | ... que tu peux écrire ? | 199 | 138 | 23 | | | | 112 | 179 | 101 | Créole : 3 |
| 5 | ... que tu parles le mieux ? (une seule réponse) | 41 | 161 | | | | | | | | Créole : 2 |
| 6 | ... tu as des problèmes à l'école ? | 189 | 121 | | | | | 12 | 51 | 16 | |
| Représentations sur l'utilisation des langues | | | | | | | | | | | |
| 7 | ... que tu parles à la maison ? | 125 | 185 | 9 | 2 | | 1 | 5 | | 1 | Créole : 3 |
| 8 | ... que tu parles avec ta mère ? | 154 | 145 | 5 | 3 | | | 6 | | | Créole : 3 |
| 9 | ... que tu parles avec ton père ? | 130 | 121 | 2 | 6 | | | 26 | | | Créole : 3 |
| 10 | ... que tu parles avec tes frères et sœurs ? | 180 | 139 | 4 | 2 | | | | | | Créole : 3 |
| 11 | ... que tu parles avec tes amis ? | 200 | 151 | | | | | | | | |
| 12 | ... que tu parles avec tes copains du sport ou d'un autre groupe ? | 185 | 146 | | | | | | | | |
| 13 | ... que tu parles pendant tes voyages ou avec un étranger ? | 72 | 41 | 4 | | | | 104 | 88 | | Créole : 12 Chinois : 6 |
| Représentations sur les langues locales | | | | | | | | | | | |
| 14 | ... de Mayotte ? | 184 | 192 | 137 | 27 | 27 | 27 | 146 | | | |
| 15 | ... la plus importante à Mayotte ? (une seule réponse) | 128 | 186 | 36 | | | | 21 | | | |
| Représentations affective des langues | | | | | | | | | | | |
| 16 | ... que tu préfères ? (une seule réponse) | 102 | 110 | 12 | | | | 38 | 12 | 14 | Créole : 2 |
| Représentations sur les langues à l'école | | | | | | | | | | | |
| 17 | ... que tu utilises à l'école ? | 204 | 160 | | | | | 47 | 102 | 54 | |
| 18 | ... que tu voudrais utiliser à l'école ? | 63 | 184 | 6 | 4 | 4 | 4 | 21 | | 13 | |
| 19 | ... que tu voudrais apprendre à l'école ? | 188 | 186 | 104 | 6 | 6 | 6 | 93 | 130 | 126 | Créole : 10 Chinois : 6 |

Représentations sur la maîtrise des langues :

| | Français | | Shimaore | | Shibushi | | Shidzuani | | Shigazidja | | Arabe | | Anglais | | Espagnol | | Créole | |
|------------|----------|-------|----------|------|----------|------|-----------|------|------------|-----|---------|------|---------|------|----------|------|---------|-----|
| | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % |
| Comprendre | 204 | 100,0 | 192 | 94,1 | 41 | 20,1 | 64 | 31,4 | 1 | 0,5 | 75 | 36,8 | 200 | 98,0 | 100 | 49,0 | 3 | 1,5 |
| Parler | 204 | 100,0 | 192 | 94,1 | 21 | 10,3 | 11 | 5,4 | | | 103 | 50,5 | 198 | 97,1 | 96 | 47,1 | 3 | 1,5 |
| Lire | 200 | 98,0 | 151 | 74,0 | 21 | 10,3 | | | | | 152 | 74,5 | 193 | 94,6 | 93 | 45,6 | 3 | 1,5 |
| Ecrire | 199 | 97,5 | 138 | 67,6 | 23 | 11,3 | | | | | 112 | 54,9 | 189 | 92,6 | 101 | 49,5 | 3 | 1,5 |

Tableau en pourcentage sur les représentations de la maîtrise des langues

Total servant au calcul du pourcentage : 204. Il s'agit du nombre de personnes ayant participé au questionnaire.

Exemple de lecture du tableau : « sur 204 personnes 100% déclarent comprendre le français alors que 94,1% déclarent comprendre le shimaore ».

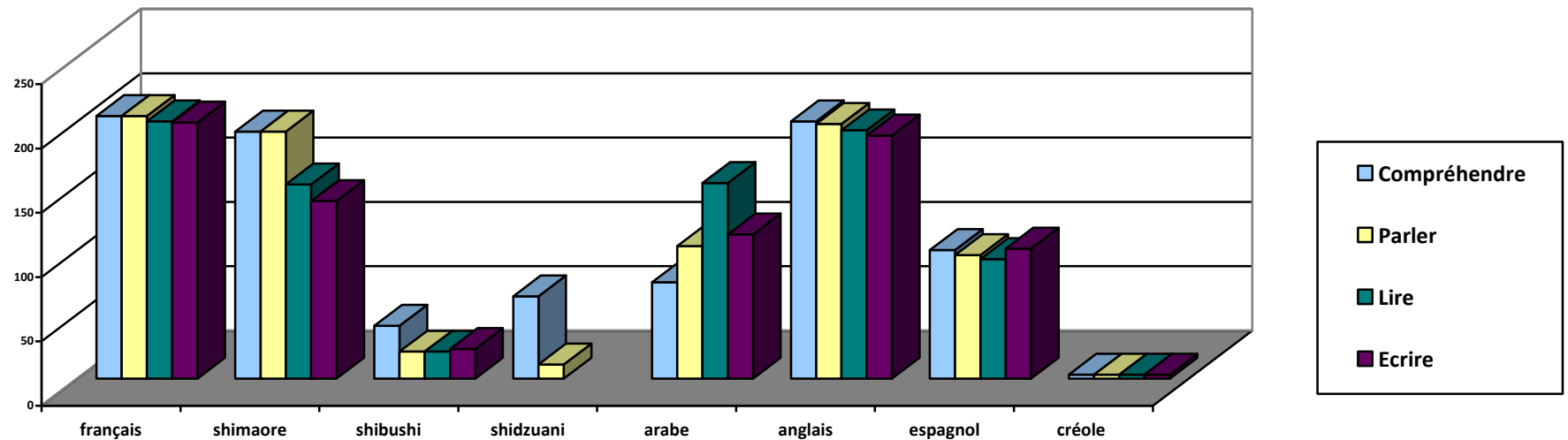


Figure 4 : histogramme des représentations de la maîtrise des langues

Nous avons choisi de catégoriser la maîtrise d'une langue par les quatre compétences décrites en légende et connues de tous mais ces compétences sont sans doute à repenser au travers de la notion de compétences partielles dans notre problématique.

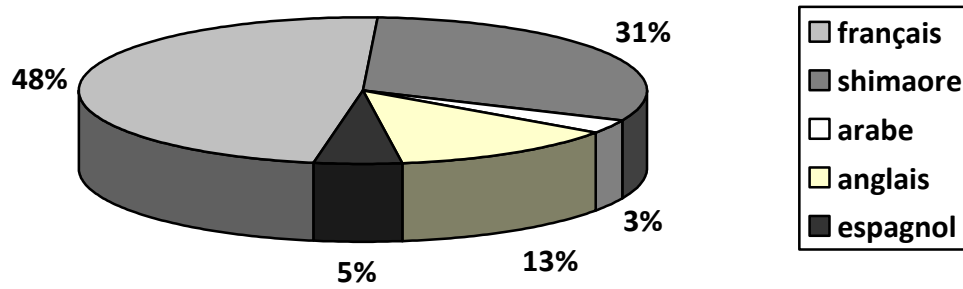


Figure 5 : problèmes dans une ou plusieurs langue(s)

Représentations sur l'utilisation des langues :

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|------|-----|------|----|-----|----|-----|-----|------|----|------|----|-----|---|-----|
| A la maison | 125 | 61,3 | 185 | 90,7 | 9 | 4,4 | 2 | 1,0 | 5 | 2,5 | | | 3 | 1,5 | | |
| Avec la mère | 154 | 75,5 | 145 | 71,1 | 5 | 2,5 | 3 | 1,5 | 6 | 2,9 | | | 3 | 1,5 | | |
| Avec le père | 130 | 63,7 | 121 | 59,3 | 2 | 1,0 | 6 | 2,9 | 26 | 12,7 | | | 3 | 1,5 | | |
| Avec la fraterie | 180 | 88,2 | 139 | 68,1 | 4 | 2,0 | 2 | 1,0 | | | | | 3 | 1,5 | | |
| Avec les amis | 200 | 98,0 | 151 | 74,0 | | | | | | | | | | | | |
| Avec les pairs | 185 | 90,7 | 146 | 71,6 | | | | | | | | | | | | |
| En voyage | 72 | 35,3 | 41 | 20,1 | 4 | 2,0 | | | 104 | 51,0 | 88 | 43,1 | 12 | 5,9 | 6 | 2,9 |
| TOTAL | 1046 | 46,0 | 928 | 40,0 | 24 | 1,0 | 13 | 0,5 | 141 | 6 | 88 | 4 | 24 | 1,0 | 6 | 0,5 |

Tableau en pourcentage sur les représentations de l'utilisation des langues

10 élèves ont répondu qu'ils n'utilisaient qu'une seule langue.

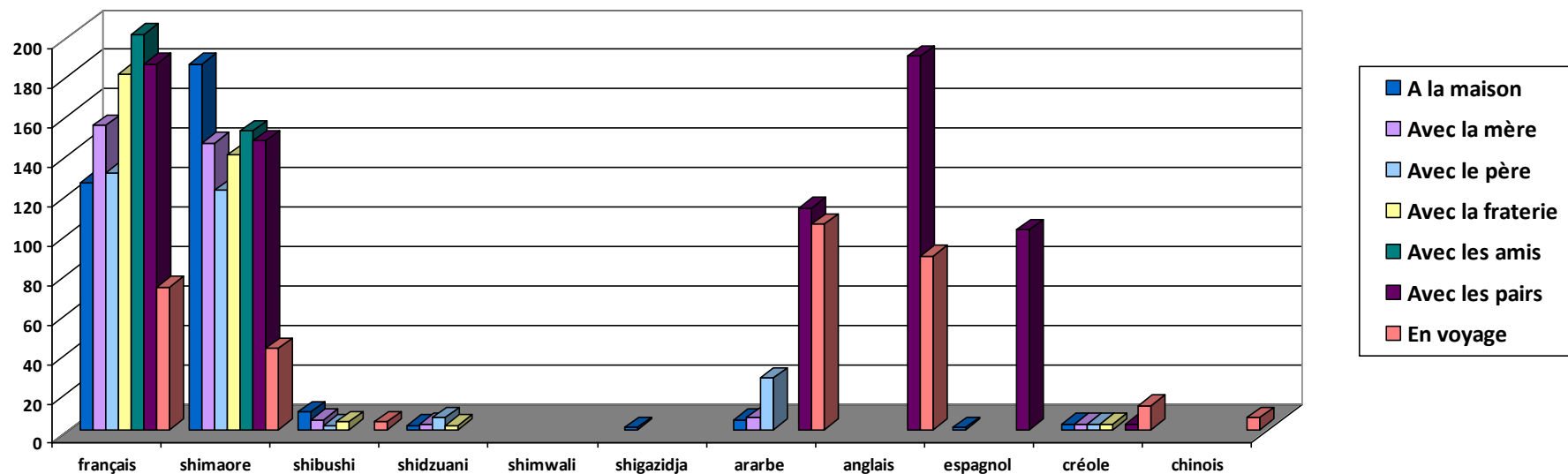


Figure 6 : histogramme des représentations de l'utilisation des langues

Représentations sur les langues de Mayotte :

| | Français | | Shimaore | | Shibushi | | Shidzuani | | Shimwali | | Shigazidja | | Arabe | |
|---------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|-----------|------|----------|------|------------|------|---------|------|
| | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % |
| Langues de Mayotte | 184,0 | 90,2 | 192,0 | 94,1 | 137,0 | 67,2 | 27,0 | 13,2 | 27,0 | 13,2 | 27,0 | 13,2 | 146,0 | 71,6 |
| Langue la plus importante | 128,0 | 62,7 | 186,0 | 91,2 | 36,0 | 17,6 | | | | | | | 21,0 | 10,3 |

Tableau en pourcentage sur les représentations des langues de Mayotte

Les pourcentages de moins de 1% n'apparaissent pas par commodité étant certes représentatives d'une pluralité mais ayant peu de valeur illustrative.

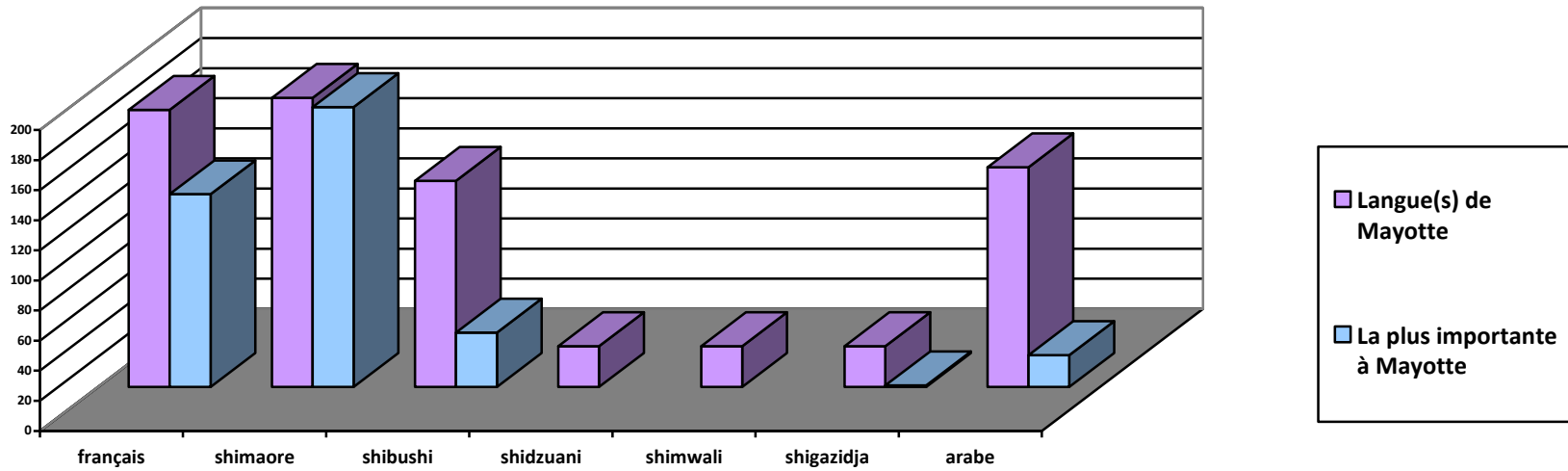


Figure 7 : histogramme des représentations des langues de Mayotte

Représentations sur l'apprentissage des langues à l'école :

| | Français | | Shimaore | | Shibushi | | Shidzuani | | Shimwali | | Shigazidja | | Arabe | | Anglais | | Espagnol | | Créole | | Chinois | |
|-----------------------|----------|------|----------|------|----------|------|-----------|-----|----------|-----|------------|-----|---------|------|---------|------|----------|------|---------|-----|---------|-----|
| | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % | Chiffre | % |
| Utilisée(s) à l'école | 21 | 10,3 | 200 | 98,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vouloir utiliser | 63 | 30,9 | 184 | 90,2 | 6 | 2,9 | 4 | 2,0 | 4 | 2,0 | 4 | 2,0 | 21 | 10,3 | 102 | 50,0 | 54 | 26,5 | | | | |
| Vouloir apprendre | 188 | 92,2 | 186 | 91,2 | 63 | 30,9 | 6 | 2,9 | 6 | 2,9 | 6 | 2,9 | 23 | 11,3 | | | 45 | 22,1 | 10 | 4,9 | 6 | 2,9 |

Tableau des représentations sur l'apprentissage des langues à l'école

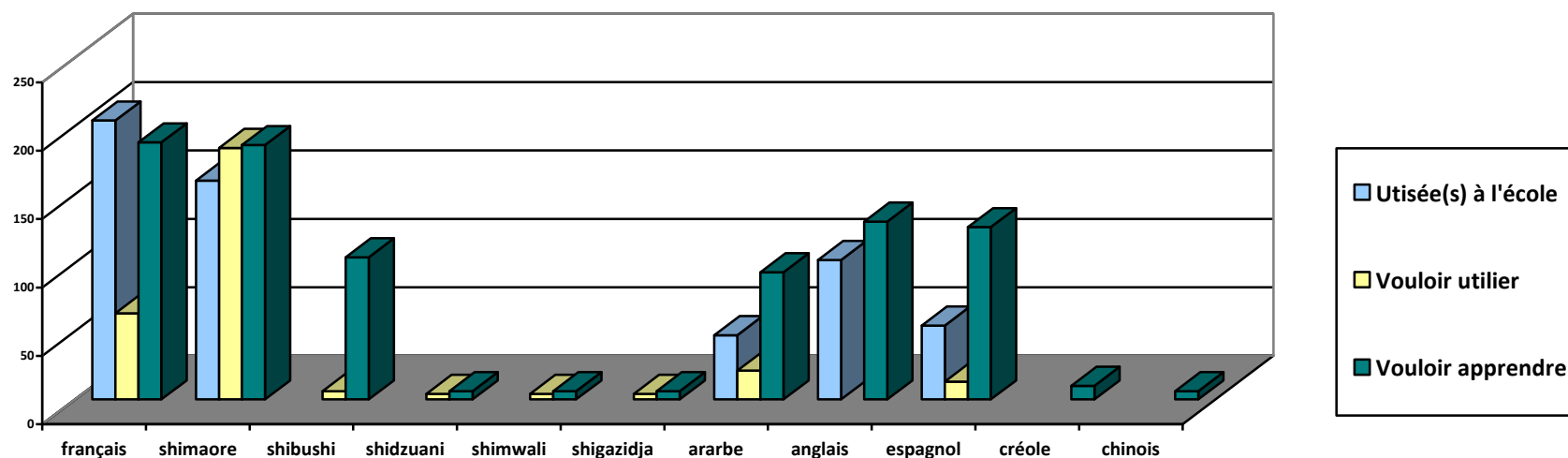


Figure 8 : histogramme des représentations sur l'apprentissage des langues à l'école

Représentations affectives des langues :

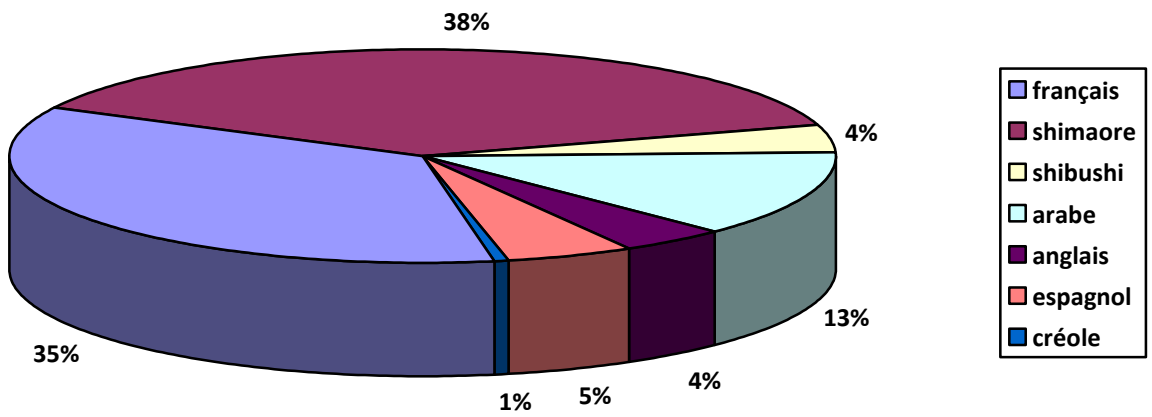


Figure 9 : anneau en pourcentage des langues préférées

II. L'apprentissage des langues

| | | Oui Je suis d'accord | Non Je ne suis pas d'accord | Peut-être Je ne sais pas |
|--|--|---|--------------------------------|-----------------------------|
| Représentations sur l'apprentissage des langues | | | | |
| 20 | Apprendre une langue est difficile . | 24 | 180 | |
| 21 | Apprendre une langue est obligatoire . | 198 | 2 | 4 |
| 22 | Apprendre une langue est utile . | 188 | 12 | 4 |
| 23 | Apprendre une langue est intéressant . | 190 | 8 | 6 |
| 24 | Apprendre une langue sert à découvrir autre chose . | 191 | 10 | 3 |
| Représentations sur l'apprentissage de plusieurs langues | | | | |
| 25 | Pour bien parler une langue, c'est mieux de ne pas connaître d'autres langues | 16 | 168 | 20 |
| 26 | Pour bien parler une langue, c'est mieux de connaître d'autres langues | 125 | 63 | 16 |
| Représentations sur l'apprentissage des langues locales | | | | |
| 27 | C'est normal d'interdire le shimaore à l'école. | 189 | 12 | 2 |
| 28 | Parler shimaore m'empêche de bien parler français. | 165 | 25 | 3 |
| 29 | J'aimerais apprendre le shimaore à l'école. | 188 | 16 | 5 |
| 30 | J'aimerais apprendre d'autres langues de Mayotte. | 185 | 6 | 6 |
| Représentations sur l'altérité | | | | |
| 31 | Dans le monde, il y a des langues différentes. | 196 | 1 | 2 |
| 32 | Dans un pays, il y a des langues différentes. | 152 | 35 | 21 |
| 33 | Dans le monde, il y a des gens différents. | 194 | 5 | 1 |
| 34 | Dans un pays, il y a des gens différents. | 186 | 6 | 3 |
| Représentations sur la méthode d'apprentissage des langues | | | | |
| 35 | Selon toi, comment bien apprendre une langue ? | Relatif au travail : 42 Relatif à la communication : 36 Relatif à la volonté : 19 Relatif à l'école : 12 Autres : « Il faut aimer la langue, être motivé » « Bien apprendre c'est de s'y rendre dans le pays même » « On apprend une langue en étant curieux, apprendre cette langue aussi un peu la pratiquer » | | |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>« Le mieux est de se trouver dans un pays où l'on parle cette langue, c'est facile d'apprendre »</p> <p>« Une langue on pourra apprendre en demandant aux autres qui savent parler »</p> <p>« Il l'aimer la respecter, avoir l'esprit concentré sur cette langue »</p> |
| Remarques personnelles sur l'apprentissage des langues | | |
| 36 | Si tu veux, tu peux ajouter ici une remarque sur l'apprentissage des langues. | <p>Relatif au bonheur d'apprendre : 32</p> <p>Relatif à la difficulté d'apprendre : 3</p> <p>Autres :</p> <p>« Les langues sont importantes car quand on n'est en déplacement les langues qu'on a appris nous servent »</p> <p>« Apprendre une langue peut être bénéfique pour un avenir enrichir en culture »</p> <p>« C'est intéressant, ça sert partout, c'est utile »</p> <p>« Shingazidza est très bonne pour la commédie, le théâtre »</p> <p>« Apprendre une langue c'est bien mais il ne faut pas obliger quelqu'un si il ne veut pas »</p> <p>« Si tu sais pas moi une langue c'est la honte »</p> <p>« On aime le shimaorer comme nos ancêtres le parler »</p> <p>« Les profs ne sont pas compétants ou peut être nous. En fait je ne sais pas »</p> <p>« Le shimaoré c'est bien pour les mahorais, c'est bien pour eux »</p> |

Représentations sur l'apprentissage des langues :

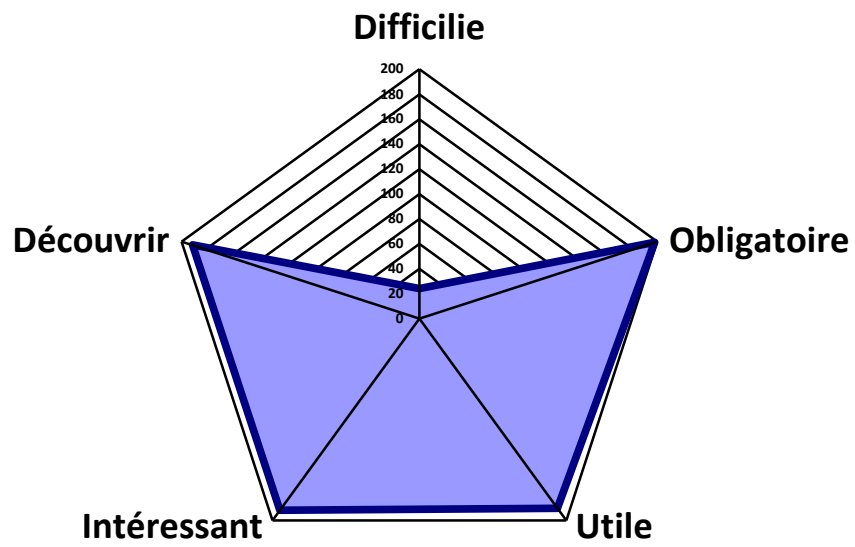


Figure 10 : radar des représentations sur l'apprentissage des langues

Représentations de plusieurs langues :

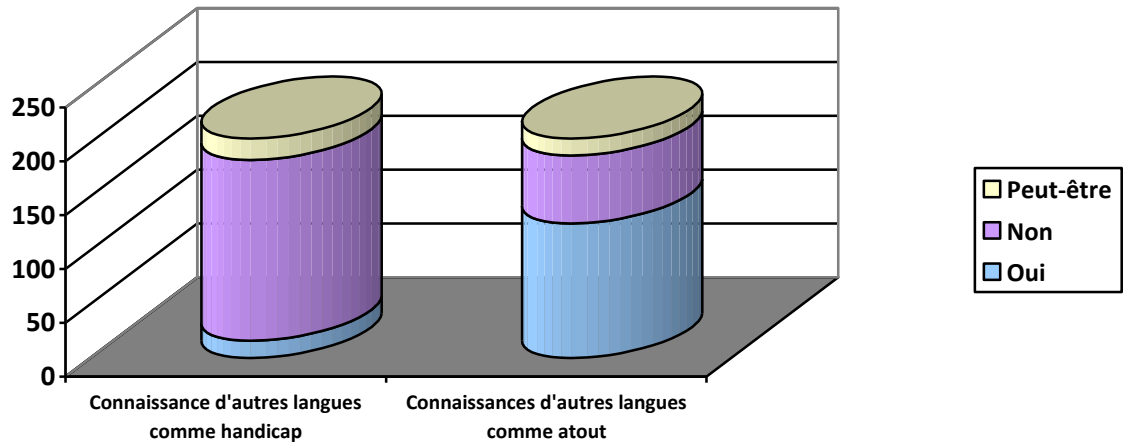


Figure 11 : cylindres des représentations sur l'utilité de connaissances langagières dans les apprentissages

Représentations sur l'apprentissage des langues locales :

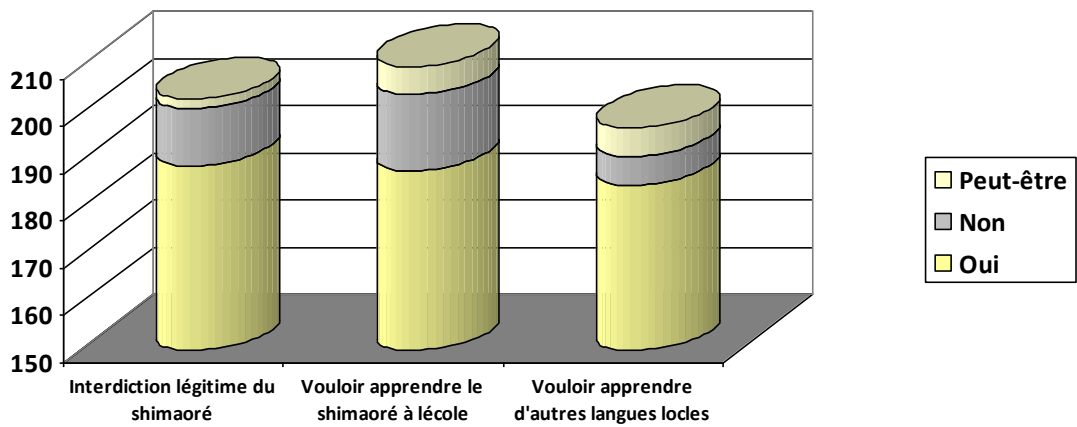


Figure 12 : cylindres des représentations sur les langues locales dans les enseignements

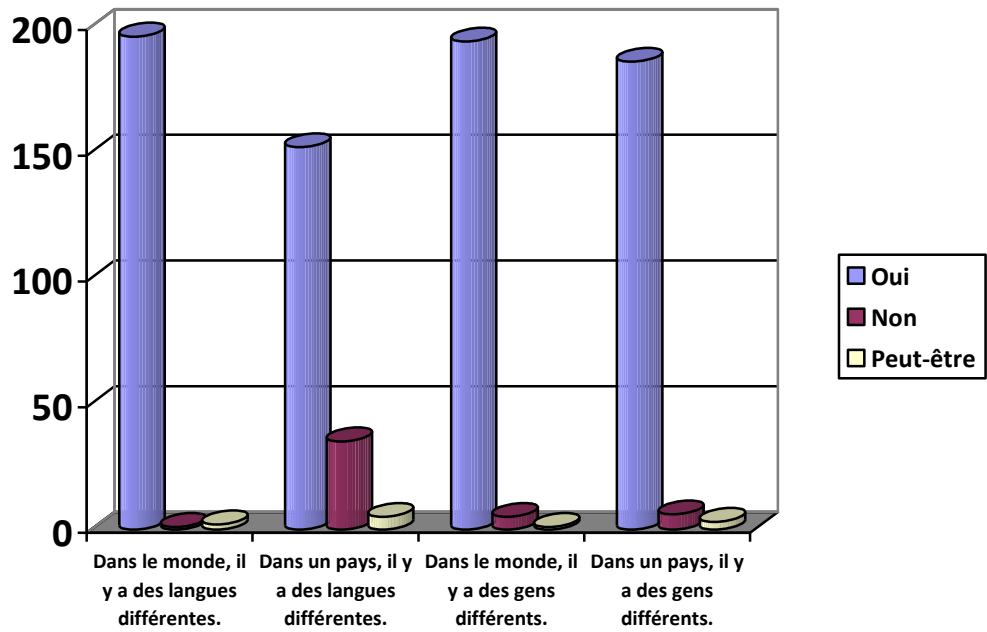


Figure 13 : cylindres des représentations sur la pluralité linguistique et sur l'altérité

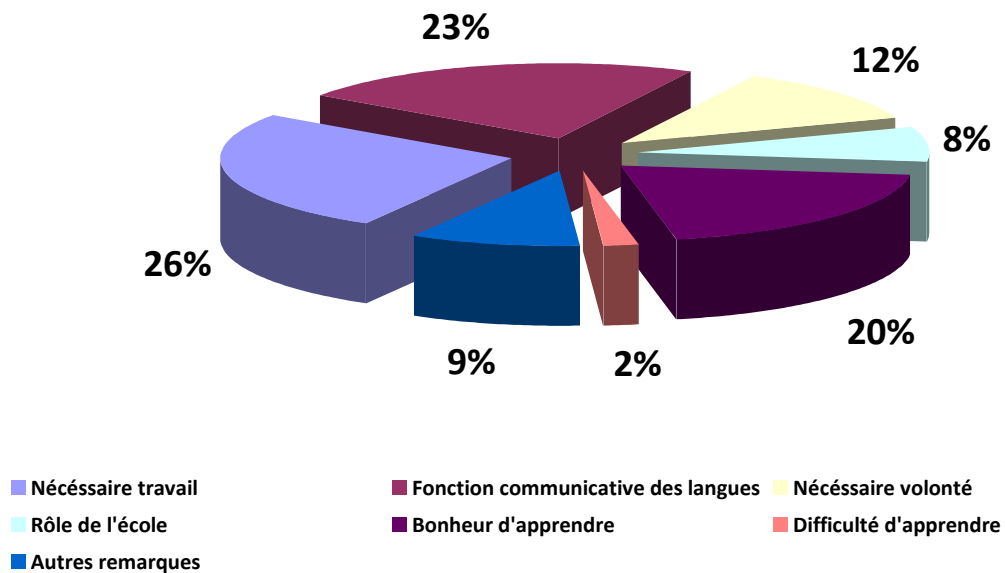


Figure 14 : format concernant les remarques personnelles sur l'apprentissage des langues

III. Compétences plurilingues et pluriculturelles.

| | | Oui Je suis d'accord | Non Je ne suis pas d'accord | Peut-être Je ne sais pas |
|---|--|---|--------------------------------|-----------------------------|
| Représentations sur les systèmes linguistiques | | | | |
| 37 | Toutes les langues sont différentes. | 196 | 3 | 3 |
| 38 | Il y a des langues qui se ressemblent. | 102 | 69 | 8 |
| 39 | Le français et le shimaore se ressemblent. | 3 | 198 | 2 |
| 40 | Le français et l'anglais se ressemblent. | 56 | 123 | 11 |
| 41 | Le shimaore et le shibushi se ressemblent. | 132 | 63 | 12 |
| Recours à une autre langue devant la difficulté | | | | |
| 42 | Coche <u>une</u> case ou <u>deux</u> cases. | Dans une langue, un mot est difficile. 196 : Je suis souvent bloqué(e). 112 : Je traduis dans <u>une autre langue</u> . 35 : Je cherche un synonyme dans <u>cette langue</u> . | | |
| 43 | Coche <u>une</u> case ou <u>deux</u> cases. | Dans une langue, une phrase est difficile. 194 : Je suis souvent bloqué(e). 116 : Je traduis dans <u>une autre langue</u> . 32 : Je cherche une autre formulation dans <u>cette langue</u> . | | |
| 44 | Coche <u>une</u> case ou <u>deux</u> cases. | Quand je parle une langue. 185 : J'utilise mes connaissances dans cette langue. 104 : J'utilise mes connaissances dans d'autres langues. | | |
| 45 | La grammaire française m'aide dans une autre langue / d'autres langues ? | 96 | 102 | 2 |
| Connaissances linguistiques | | | | |
| 46 | Le verbe existe en anglais ? | 192 | 2 | 10 |
| 47 | Le verbe se conjugue en anglais ? | 183 | 2 | 18 |
| 48 | Le verbe existe en shimaore ? | 171 | 20 | 10 |
| 49 | Le verbe se conjugue en shimaore ? | 92 | 85 | 20 |
| 50 | Coche <u>une seule</u> case. | <i>Quel est le sujet dans « J'habite à Sada » ?</i> 180 : J' 0 : habite 3 : à 4 : Sada 12 : il n'y a pas de sujet | | |
| 51 | Coche <u>une seule</u> case. | <i>Quel est le sujet dans « I live in Sada » ?</i> 142 : I 1 : live 2 : in 6 : Sada 14 : il n'y a pas de sujet | | |
| 52 | Coche <u>une seule</u> case. | <i>Quel est le sujet dans « Wami ukesti Sada » ?</i> 175 : Wami | | |

| | | | | |
|--|--|---|-----|---|
| | | 3 : ukesti 6 : Sada 16 : il n'y a pas de sujet | | |
| Représentations sur le répertoire langagier dans l'apprentissage des langues | | | | |
| 53 | Comparer plusieurs langues est intéressant. | 172 | 22 | 3 |
| 54 | Comparer plusieurs langues est utile. | 169 | 63 | 3 |
| 55 | Coche deux cases qui te semblent justes | <p>* 206 personnes ont coché le couple (réponses attendues) :</p> <p><input type="checkbox"/> Je parle une seule langue, donc c'est <i>dur</i> d'apprendre une autre langue (103)</p> <p><input type="checkbox"/> Je parle plusieurs langues, donc c'est <i>facile</i> d'apprendre une autre langue (103)</p> <p>* 102 personnes ont coché le couple :</p> <p><input type="checkbox"/> Je parle une seule langue, donc c'est plus <i>facile</i> d'apprendre une autre langue (51)</p> <p><input type="checkbox"/> Je parle plusieurs langues, donc c'est plus <i>dur</i> d'apprendre une autre langue (51)</p> <p>* 57 personnes ont coché un autre couple ou une seule case</p> <p>Je parle une seule langue, donc c'est <i>dur</i> d'apprendre une autre langue (18)</p> <p>Je parle plusieurs langues, donc c'est <i>facile</i> d'apprendre une autre langue (16)</p> <p>Je parle une seule langue, donc c'est <i>facile</i> d'apprendre une autre langue (15)</p> <p>Je parle plusieurs langues, donc c'est <i>dur</i> d'apprendre une autre langue (8)</p> | | |
| Représentations sur la pluriculturalité | | | | |
| 56 | Coche une case ou deux cases. | <p><i>Quand je parle français à un « m'zumgu »,</i> 62 : je fais comme avec un « mahorais ». 139 : je ne fais pas comme avec un « mahorais ».</p> | | |
| 57 | Coche une case à droite et une case à gauche qui te semblent justes. | <p><i>Un mahorais dit :</i> « Je ne dis pas souvent « marahaba » car rendre un service est normal ». <i>Tu en penses quoi ?</i> 72 : Je suis d'accord 125 : Je ne suis pas d'accord 56 : Je peux le faire 123 : Je ne peux pas le faire</p> | | |
| 58 | Coche une case à droite et une case à gauche qui te semblent justes. | <p><i>Un m'zumgu dit :</i> « Je dois dire « merci » car c'est de la politesse ». <i>Tu en penses quoi ?</i> 183 : Je suis d'accord 18 : Je ne suis pas d'accord 181 : Je peux le faire 20 : Je ne peux pas le faire</p> | | |
| Représentations sur la culture locale au collège | | | | |
| 59 | On parle de la culture française au collège ? | 187 | 15 | 3 |
| 60 | On parle de la culture mahoraise au collège ? | 62 | 137 | 4 |
| 61 | On parle d'autres cultures au collège ? | 142 | 51 | 9 |
| 62 | Tu connais plusieurs cultures, tu as envie d'en connaître d'autres ? | 188 | 12 | 4 |

Représentations sur les systèmes linguistiques

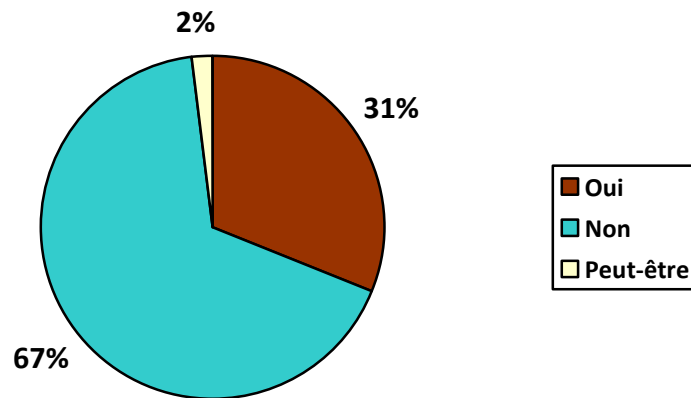


Figure 15 : secteur sur la possible ressemblance des langues

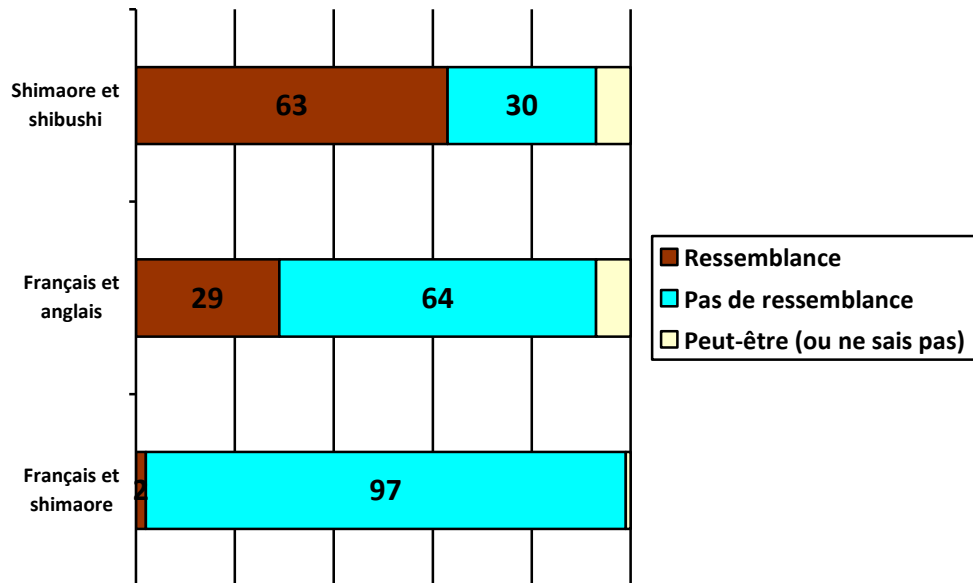


Figure 16 : barres sur les représentations de la ressemblance présumée de certaines langues

Recours à une autre langue devant la difficulté

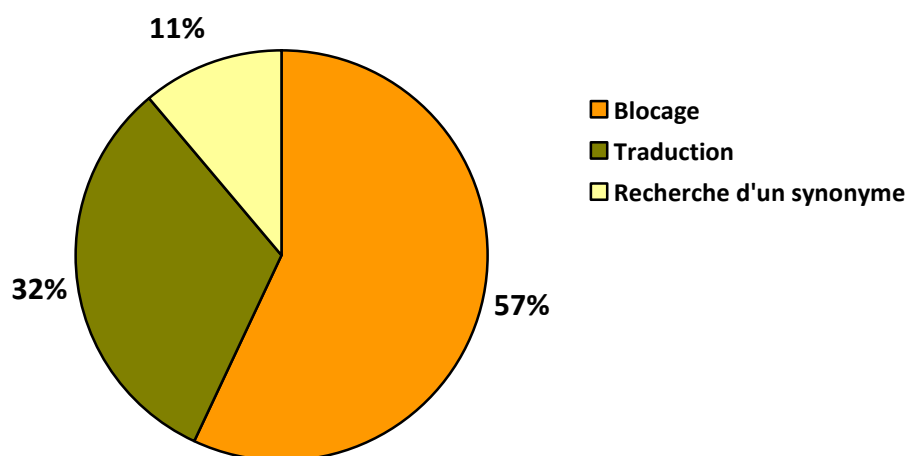


Figure 17 : attitude face aux difficultés à communiquer dans une langue

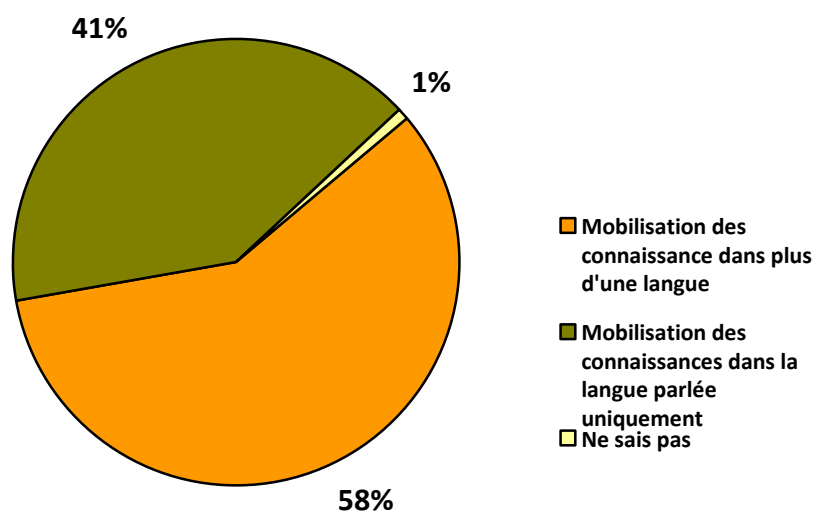


Figure 18 : secteur sur la mobilisation des connaissances dans une langue ou plus d'une langue face à la difficulté

Questions 44 et 45

Connaissances linguistiques

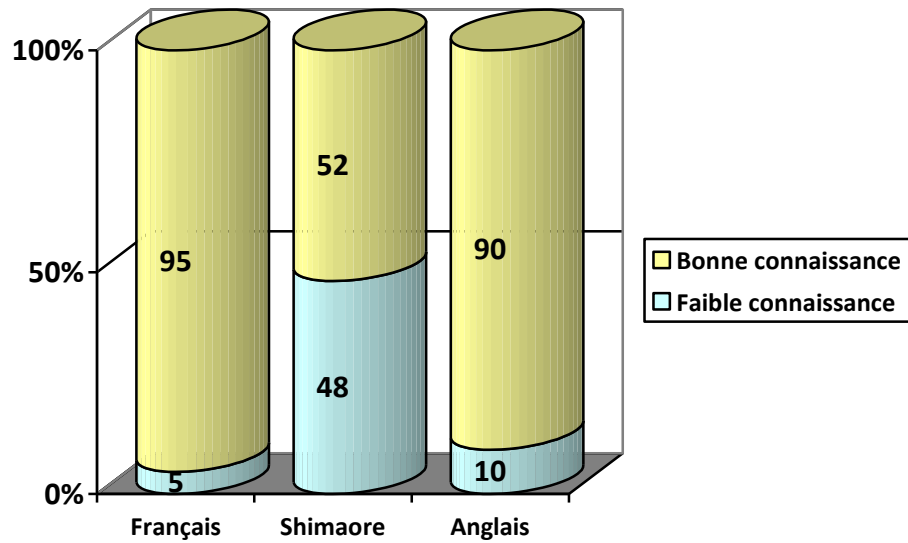


Figure 19 : représentations sur les connaissances de certains systèmes linguistiques

Questions 46 à 52 traduites en pourcentage

« Faible connaissance » : pourcentage à partir de la somme des réponses erronées et des absences de réponses.

« Bonne connaissance » : pourcentage à partir de la somme des réponses correctes.

Nous sommes conscients que les compétences dans chaque système sont des compétences en évolution qui ne sauraient se traduire comme des compétences déficitaires. Cela dit, il n'est pas impossible de tenter une évaluation des systèmes les plus présents dans le vécu empirique quotidien d'un collégien mahorais, quoique cette évaluation soit ici très carentielle.

Représentations sur le répertoire langagier dans l'apprentissage des langues

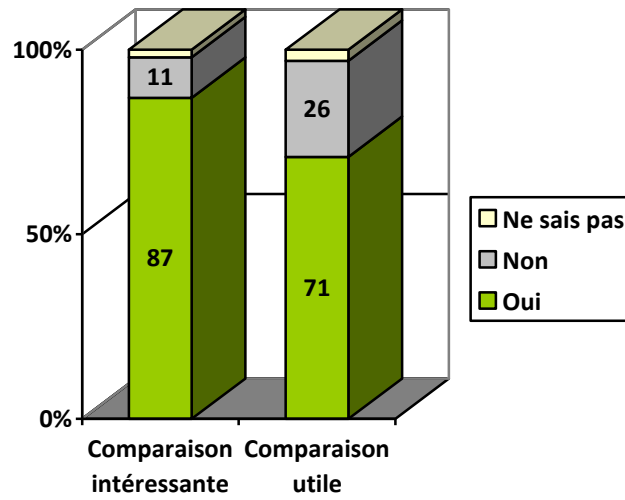


Figure 20 : histogramme des représentations sur la mise en interrelation des langues

Questions 53 et 54

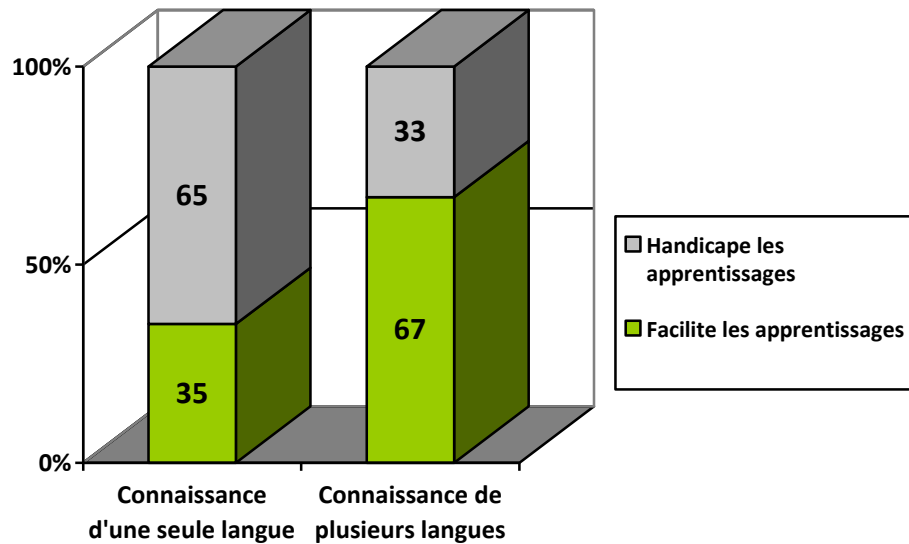


Figure 21 : histogramme des représentations
du rôle du répertoire langagier dans l'apprentissage des langues

Question 55

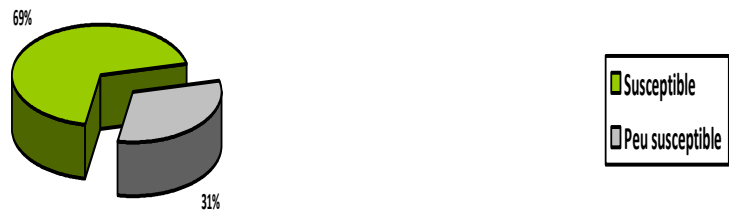


Figure 22 : secteur de la disposition à la mise en interrelation des compétences du répertoire langagier

Questions 53 à 55

« Susceptible de mettre en interrelation » : « oui » + réponses attendues en 53

« Peu susceptible de mettre en interrelation » : « non » + « peut-être » + autre réponse que les réponses attendues

Représentations sur la pluriculturalité

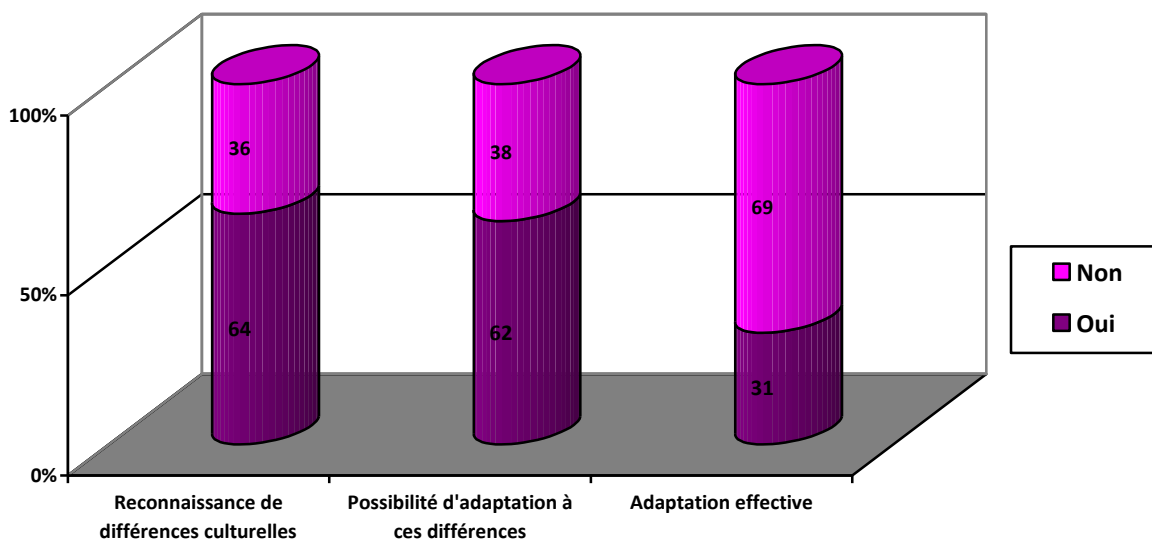


Figure 23 : cylindres des représentations sur la pluriculturalité

Représentations sur la culture locale au collège

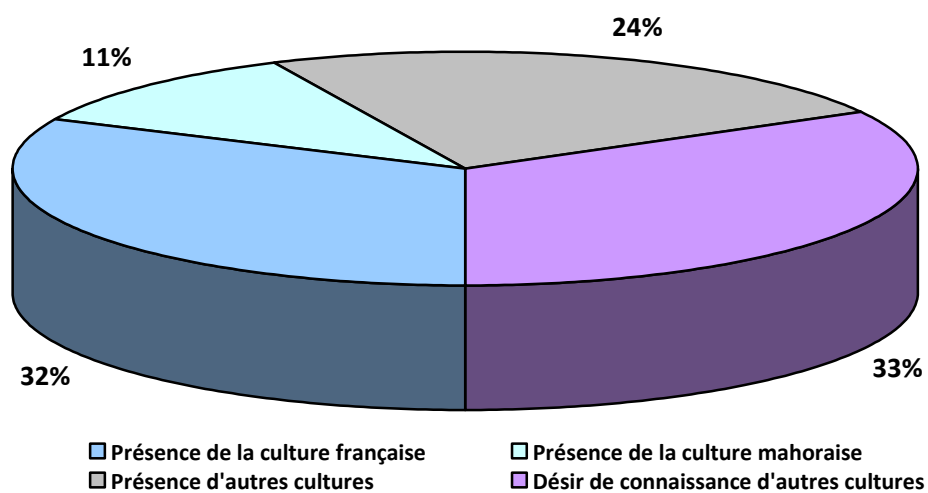


Figure 24 : secteur des représentations sur la présence de cultures diverses au collège et sur le désir d'en voir d'autres

Secteurs sur les représentations de la présence de cultures au collège et le désir d'en voir d'autres

IV. Un dispositif plurilingue et pluriculturel.

Ici, ce sont des affirmations. Il faut dire oui ou non. Coche la case qui te correspond. Tu peux faire une remarque si tu veux.

| | | Oui Je suis d'accord | Non Je ne suis pas d'accord | Peut-être Je ne sais pas |
|--|---|-------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Visibilité de l'atelier | | | | |
| 63 | Tu as entendu parler de l'atelier <i>Trait d'Union</i> ? | 167 | 38 | 5 |
| 64 | Tu as vu les jeux de <i>Trait d'Union</i> ? (jeux, exposition... dans plusieurs langues) | 142 | 49 | 13 |
| Investissement des questionnés | | | | |
| 65 | Tu as joué à ces jeux ? | 136 | 39 | 19 |
| 66 | Si tu as joué, tu as aimé ? | 128 | 6 | 19 |
| Intérêt pour un dispositif plurilingue et pluriculturel | | | | |
| 67 | Jouer avec plusieurs langues en même temps est intéressant ? | 152 | 16 | 23 |
| 68 | Jouer avec plusieurs langues en même temps est utile ? | 154 | 15 | 21 |

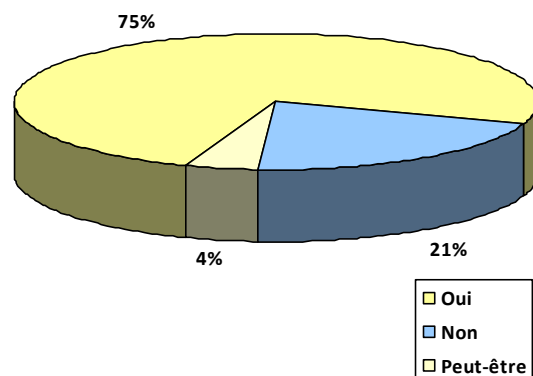


Figure 25 : visibilité de l'atelier Trait d'Union

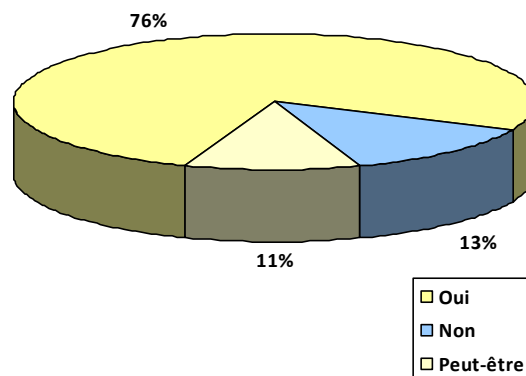


Figure 26 : participation des questionnés aux jeux

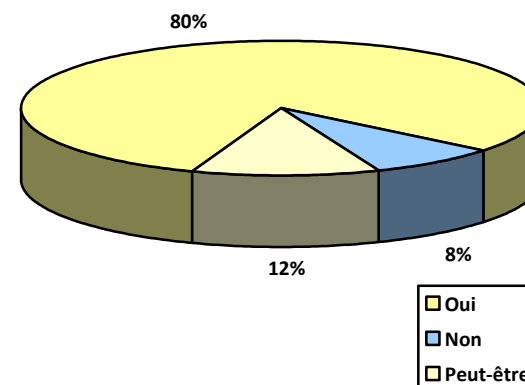


Figure 27 : représentations sur l'intérêt du dispositif pluriel

V. Remarques complémentaires.

Remarques pour dire que le questionnaire a plu : 12

Remarques pour dire que le questionnaire n'a pas plu : 5

Remarques pour inciter à l'apprentissage du shimaore : 17

Autres remarques ou commentaires plus détaillés :

| <i>Numéros</i> | <i>Remarques</i> |
|----------------|---|
| 1 | Les langues de Mayotte disparaissent petit à petit. Je pense que on devrait faire quelque chose pour ne pas les perdres. (comme les faire apprendre au collègue enfin à l'école) |
| 2 | A Mayotte plusieurs langues sont pratiquées. Mais elle se parle naturellement pas besoin de cours. Les merci, la politesse etc est en cours d'apprentissage surtout envers les enfants. |
| 3 | <p>A Mayotte on parle Mahorais est plus les années passent parler seulement français. C'est très bien mais n'oublions pas notre culture. Par exemple a la Réunion, les gens parle le « créol » mais aussi le français. Pourquoi nous on ne pourrais pas ?</p> <p>Je vis à Mayotte depuis 2 ans et je ne connais pas trop notre culture car on n'en parle jamais à l'école ou autre.</p> <p>Je pense que l'on devrait nous laisser nous exprimer en Mahorais, peut-être pas en cours, mais en récré, heure libre...</p> |
| 4 | <p>Pour moi le questionnaire était assez bien, car pour moi on nous pose des questions et donner notre avis est bien, car puisque, c'est anonyme tu peux dire des choses que personne ne sera que c'est toi qui a dit des choses pareils</p> <p>En plus les langues de mayottes sont plusieurs, plein de personnes ont une langues différentes des autres. Tu peux en savoir d'autres sans avoir à chercher plus loin. Par exemple le shibushi et même le shimwali si tu veux.</p> <p>Les cultures de Mayottes sont très différentes de ce que j'ai vu en Métropole. Avec ce qu'on fait au mariage, les changements de divertissements.</p> <p>L'enseignement des langues est très bien, tu approfondi sur d'autres cultures. Tu apprends autres choses de ce que tu as déjà connaissance.</p> <p>Et ce que j'aime dans les langues que j'apprend, c'est l'anglais.</p> |
| 5 | Je pense que c'est intéressant de parler plusieurs langues car il faut arrêter de critiquer certaines langues et cultures. C'est qui se passe à Mayotte. |
| 6 | Je pense qu'apprendre plusieurs langues et cultures c'est très utile et très intéressent, mais les gens de mayotte ne sont pas du tout du même avis, même les jeunes mahorais de ma génération ne connaissent rien des cultures mahoraises. Les traditions et même la langue mahoraise se disparaît peu à peu, c'est pour ça qu'il faut la préserver et l'apprendre au jeunes mahorais |
| 7 | Je veux juste faire une chose c'est qu'on nous enseigne a l'école le shimaoré |
| 8 | Je pense que l'on doit apprendre plus des cultur maoré ici a Mayotte dans les écoles parce que il faut pas que l'on oublie nos cultur est nos et nos origine que nos arrière grand parent nous on lesser. |

| | |
|----|---|
| 9 | J'aimerais bien faire une grande commédie avec mon pôte que je trene avec sur le collégé le jour du fete du collège. Je ferais un commedie en langue « shigazidjah » et « shimaore » DJIHADI ELE ARID 3°1 et mon pote IBRAHIM NADHOIM qui est en 5°3. J'aimerais bien faire rigoler mes professeurs et ma CPE avant de les quitter et partir au lycée. |
| 10 | Le cours de langue idéal pour moi est le français même si depuis 2003 d'après ma mère, je sais déjà très bien le parler. Mais de toutes les langues c'est le français que je préfère. En fait, je m'étais inscrit au TRAIT D'UNION mais jeudi j'avais complètement oublié de venir. Je suis un peu déçu mais ce n'est pas DRAMATIQUE. L'année prochaine, KAMGOUAVERDZE, je m'inscrirai INCHALLAH !!! |
| 11 | Ici à Sada on parle le chimaorais mais dan les autres communes on parle le shibushi, l'Anjouan, le Mohéli, le français... Sauf si les élèves sont dans la cour de récré et ont parle français à l'école maternelle, primaire et dans les lycées. La langue la plus utilisées est le shimaorais à la maison |
| 12 | Au collège on pourrait faire un cour de shimaoré pour les personne qui ne save pas le shimaoré. Les professeurs aussi pouront en faire pour pouvoir comprendre se que dise les élève qui parle shimaoré en classe. Car si un élève demande par exemple un stylo a son camarade en shimaoré il pourra comprendre se qu'il dit |
| 13 | C'est bien en mettant les langues se développent à Mayotte et aussi d'apprendre plusieurs langues de connaître les cultures de Mayotte c'est intéressant |
| 14 | L'enseignement des langues c'est très utile pour nous dans nos études et pour l'avenir et les différents gens qu'on peut rencontrer. C'est pour ça qu'on voudrait bien du shimaore ou autre |
| 15 | Je pense que parlé pluieur langue différent ses très intéressent car sa peut nous édée dans des otre domene (comme dire bonjour en anglai, françai, chiboushi, espagnole...) efaite ce que je veus dire ce que tout des différent langue peuve nous édée a communiqué. Avec des étrangé (par foi à l'école insulte les profs dans des otre langue est prof ne comprene rien) |
| 16 | Je pense que toute la population de Mayotte devrait savoir parler shimaoré même les mzungu, il obligatoire de parler français à l'école lorsque tu insulte un prof mzungu en shimaoré il va rien comprendre. Insister a parler des cultures de Mayotte. Apprendre le shibushi, l'anglais, l'arabe pour l'école coranique et je trouve que c'est très utile de parler plusieurs langue. Ma langue préféré et le shimaoré car c'est mon île |
| 17 | Que j'aime beaucoup l'exercice parce qu'on parle des autres cultures comme shibushi, chinois, arabe, français, espagnole |
| 18 | A Mayotte les langue sont n'importe quoi il y a qui invent même leur langue crée des disputes inutiles. Mayotte doit être développé et les langues faiblissent maintenant vous entendez du créole du japonais à chaque coin de route. Les langues de Mayotte sont le shimaoré le français et les autres sont des étrangers. Les cultures de Mayotte s'éteigne à petit feu à cause des enjoinés qui surpeuplent mayotte |
| 19 | Ca ne sert pas d'apprendre des langues que je connais déjà et je peux les apprendre comme ça dans la rue |
| 20 | Ce questionnaire est très utile car il peut nous renseigner sur notre culturelle. Et j'espère comme nous les mahorais, les français pourront apprendre le shimaoré. |

| | |
|--|---|
| | Apporter d'autres langues dans un pays c'est très bien. Ca apporte plus de connaissances sur les autres cultures, sur les habitudes des autres pays. C'est très bien. |
|--|---|

ANNEXE N°3 : Interview

Pour l'interview, nous avons choisi de réaliser une interview en groupe de trois plutôt que trois interviews différentes. Les élèves mahorais sont très timides et une interview collective paraissait plus adaptée à des élèves assez jeunes. Nous espérons que la présence d'autres élèves permettra de mettre chacun en confiance.

TABLEAUX A : présentation des élèves interviewées.

| |
|---|
| Tableau A 1 |
| L'enquêtée 1 : |
| Nom : Chamsidine Fayla |
| Age : 12 ans |
| Sexe : féminin |
| Classe fréquentée : 6 ^{ème} collège de Sada à Mayotte. |
| Modalité de passation de l'entretien : |
| Lieu : salle de classe. |
| Moment : durant le temps de l'atelier, jeudi de 14h15 à 15h40. |
| Durée : 43 minutes. |
| Remarque : l'interview s'est bien déroulée dans la salle de cours habituelle. |

| |
|---|
| Tableau A 2 |
| L'enquêtée 2 : |
| Nom : Mahadali Smaïda |
| Age : 12 ans |
| Sexe : féminin |
| Classe fréquentée : 6 ^{ème} collège de Sada à Mayotte. |
| Modalité de passation de l'entretien : |
| Lieu : salle de classe. |
| Moment : durant le temps de l'atelier, jeudi de 14h15 à 15h40. |
| Durée : 43 minutes. |
| Remarque : l'interview s'est bien déroulée dans la salle de cours habituelle. |

| |
|---|
| Tableau A 3 |
| L'enquêtée 3 : |
| Nom : Abdallah Samaouya |
| Age : 12 ans |
| Sexe : féminin |
| Classe fréquentée : 6 ^{ème} collège de Sada à Mayotte. |
| Modalité de passation de l'entretien : |
| Lieu : salle de classe. |
| Moment : durant le temps de l'atelier, jeudi de 14h15 à 15h40. |
| Durée : 43 minutes. |
| Remarque : l'interview s'est bien déroulée dans la salle de cours habituelle. |

TABLEAU B : guide d'interview

| TABLEAU B | | |
|------------------|--|---|
| N° | Questions | Justification |
| 1 | Quelles sont les langues de Mayotte ? | Recueillir les représentations sur les langues en contact à Mayotte et les représentations sur la valeur des langues qui seront évoquées. |
| 2 | Quelles langues parlez-vous ? | Faire une photographie des langues parlées par les élèves interviewées, recueillir leur représentation sur le répertoire de la population scolaire et leurs points de vue affectif sur les langues. |
| 3 | Le français est-il la langue des wa zumgu ? Le shimaore est-il la langue des mahorais ? | Recueillir les représentations sur les rapports des langues en contacts à Mayotte, sur les représentations symbolique des langues et les frontières des langues. |
| 4 | Parle-t-on des langues différentes de la même façon ? Certaines langues sont-elles plus facile que d'autre ? | Recueillir le point de vue sur l'apprentissage des langues. Sonder les attitudes et éventuellement les aptitudes face à l'apprentissage des langues. |
| 5 | Parler plusieurs langues est-il un atout ? | Recueillir les représentations sur la dynamique du répertoire plurilingue pour sonder la mise en interrelation des langues et éventuellement des phénomènes culturels |
| 6 | Y a-t-il plusieurs cultures à Mayotte ? | Brosser les représentations sur le paysage culturel local par l'identification de plusieurs instances de socialisation différentes. S'interroger su la place des langues dans chacune de ces instances. |
| 7 | Peut-on dire que vous êtes un peu mahorais, un peu m'zumgu et un peu arabe ? | Question sur l'identité plurielle perçue comme composite ou non et le rôle des langues dans cette construction. |
| 8 | Que pensez-vous de l'interdiction du shimaore au collège ? Pourquoi peut-on parler shimaore malgré l'interdiction ? | Recueillir les représentations sur l'interdiction des langues locales à l'école et la place de la culture locale à l'école. S'interroger sur les motifs de la transgression des règles d'interdiction. |
| 9 | Mélangez-vous les langues dans vos discours ? | Comprendre la place que jouent l'interlangue et les compétences partielles du répertoire langagier dans le parler des élèves. |

| | | |
|----|--|---|
| 10 | Avez-vous aimé l'atelier Trait d'Union ? Que n'avez-vous pas aimé ou que vous voudriez apporter ? | Evaluer par les représentations des élèves ce que l'atelier a pu apporter et ce qu'il pourrait améliorer. |
|----|--|---|

TABLEAU C : interview.

| Conventions de transcription | |
|------------------------------|--|
| .. | Pause courte |
| | Pause longue |
| /// | Interruption de la parole |
| XXX | Syllabe discernable dans un message incompréhensible |
| ↑ | Intonation montante |
| <u>souligné</u> | Chevauchement de la parole |
| (parenthèses) | Orthographe au choix |
| tiret- | Amorce de mot |
| <i>italique</i> | Indication |

| Tableau C : interview | | |
|-----------------------|--------------|--|
| TP | Participants | Commentaires |
| 1 | AC | Alors voilà ma première question c'est est-ce que vous pouvez les filles me parler des langues de Mayotte ↑ .. qu'est-ce qu'il y a comme langues à Mayotte ↑ |
| 2 | Fayla | Ben shimaore le français le malgache |
| 3 | Smaïda | Les langues premières Comores |
| 4 | AC | Shimaore français malgache .. |
| 5 | Fayla | Shimaore français malgache comorien |
| 6 | Smaïda | Comorien pas trop c'est les comoriens qui viennent ici les langues premières pas trop les langues premières c'est shimaore malgache et .. français |
| 7 | AC | Et c'est quoi langue première ↑ |
| 8 | Smaïda | Quand je veux dire les langues premières je veux dire les langues principales les langues qui sont le plus parlées |
| 9 | AC | D'accord .. et il y a des langues qui sont moins parlées alors ↑ |
| 10 | Fayla | Oui |
| 11 | AC | Ce sont lesquelles ↑ |
| 12 | Fayla | Ben le shigazidja comme elle a dit et heu <i>rires</i> ben j'sais pas |
| 13 | AC | Les langues qui viennent d'où ↑ |
| 14 | Fayla | Anjouan là bas Comori le comorien |
| 15 | AC | Et ... est-ce qu'il y a une langue qui est plus parlée qu'une autre ↑ |
| 16 | Smaïda | Oui à Mayotte la langue la plus parlée c'est le shimaore parce que Mayotte voilà c'est le shimaore |
| 17 | AC | A Mayotte c'est le shimaore |
| 18 | Smaïda | Nen en fait c'est pas ce que je voulais dire mais comme c'est en France en France on parle français quand on est à Mayotte on parle shimaore |
| 19 | Fayla | Shimaore |
| 20 | AC | D'accord et vous parlez toutes le shimaore ? quelles sont les langues que tu parles toi ↑ |
| 21 | Samaouya | Moi je parle heu... le shimaore le français et un petit peu créole |
| 22 | AC | Shimaore français et créole c'est ça ↑ |
| 23 | Fayla | En fait le shimaore c'est la langue qu'on nous apprend des qu'on est tout petit donc si on vient de Mayotte on grandit avec cette langue |

| | | |
|----|----------|--|
| 24 | AC | D'accord et le français alors ↑ |
| 25 | Smaïda | Le français en fait c'est la langue qu'on nous apprend dès qu'on rentre à l'école |
| 26 | AC | Mais si c'est un homme dans la rue tu parles en quoi français ou shimaore |
| 27 | Fayla | Français avec un français et mahorais avec un mahorais mais il y a de plus en plus de français qui parlent mahorais |
| 28 | Smaïda | A Combani il y a un m'zumgu qui va à la mosquée <i>rires</i> |
| 29 | AC | Avec lui comment on fait on parle quelle langue avec lui alors |
| 30 | Fayla | Disons .. avec lui je ne sais pas |
| 31 | AC | Ah .. alors est-ce que ça vous choque si je dis que le shimaore n'est plus seulement la langue des mahorais mais .. que d'autres personnes peuvent parler cette langue |
| 32 | Fayla | Moi c'est pas que ça me choque mais <u>en fait</u> |
| 33 | Smaïda | <u>C'est parce</u> qu'il y a pas beaucoup de m'zumgus qui parlent shimaore .. quand même c'est rare |
| 34 | AC | Alors le shimaore c'est la langue des mahorais ou pas seulement ↑ |
| 35 | Smaïda | Je sais pas |
| 36 | Fayla | On peut dire plus des mahorais |
| 37 | AC | Et le français c'est à qui |
| 38 | Smaïda | A tout le monde <i>rires</i> |
| 39 | AC | Et toi alors tu parles quelles langues ↑ |
| 40 | Samaouya | Moi c'est français shimaore |
| 41 | AC | Pas le créole c'est ça |
| 42 | Samaouya | Oui pas le créole parce que |
| 43 | Fayla | En fait maintenant on nous apprend le shimaore et le français en même temps quand on est petit les mamans elles préfèrent nous apprendre le français et le le shimaore en même temps |
| 44 | Smaïda | C'est d'abord le shimaore |
| 45 | AC | D'accord et comment elle a fait ta maman alors ↑ ta maman à toi ↑ |
| 46 | Fayla | Ma mère elle parle mahorais et après j'écoute |
| 47 | Samaouya | En fait c'est pas qu'on l'apprend comme l'anglais quand on va en classe mais c'est juste en écoutant |
| 48 | AC | D'accord on le parle et tu l'apprends naturellement |
| 49 | Fayla | Oui naturellement |
| 50 | AC | Et le français aussi |
| 51 | Fayla | <i>rires</i> en fait moi ma mère elle m'a surtout appris le français c'est pour ça que je parle bien |
| 52 | Smaïda | Oui moi aussi mais c'est après quand je suis arrivée à l'école que j'ai vraiment commencé à le parler à faire des phrases à bien le formuler |
| 53 | AC | Et est-ce qu'on peut dire je sais pas les filles que le shimaore vient naturellement et que le français on l'apprend |
| 54 | Samaouya | Oui |
| 55 | Fayla | Oui |
| 56 | AC | Et est-ce que vous vous souvenez en tout début d'année quand on a commençait l'atelier au début de l'exercice sur langue maternelle langue seconde langue d'origine |
| 57 | Samaouya | Hum... oui |
| 58 | Smaïda | Si en fait c'est le shimaore ma langue maternelle mais aussi le shibushi c'était avant |
| 59 | AC | D'accord j'y reviendrai après ok ↑ en fait là vous m'avez dit que vous parlez shimaore et français |

| | | |
|-----|----------|--|
| 60 | Smaïda | Oui |
| 61 | AC | Est-ce que vous parlez de la même façon est-ce qu'il y a une langue plus difficile |
| 62 | Samaouya | En fait pour moi le français c'est plus facile |
| 63 | Fayla | Oui en fait le shimaore c'est plus naturel mais le français on est tellement habitué |
| 64 | AC | D'accord là on a parlé de parler shimaore quand on discute quand on parle maintenant pour l'écriture du shimaore |
| 65 | Fayla | Disons que c'est pas facile parce qu'on .. comment dire .. on sait pas très bien comment faire |
| 66 | AC | Faire quoi |
| 67 | Fayla | Pour écrire en fait |
| 68 | AC | C'est quoi le problème |
| 69 | Fayla | C'est qu'on sait pas trop comment .. comment on peut écrire le mot en fait |
| 70 | AC | Mais pendant l'atelier vous avez écrit shimaore |
| 71 | Fayla | Oui |
| 72 | Smaïda | Oui |
| 73 | AC | Hum .. comment vous avez fait alors |
| 74 | Samaouya | En fait on fait comme avec le français .. oui .. mais c'est dur |
| 75 | AC | D'accord d'accord mais c'est bien quand même d'écrire shimaore non |
| 76 | Smaïda | Hum hum |
| 78 | Fayla | Oui parce que c'est notre langue |
| 79 | AC | Et est-ce qu'à Mayotte tout le monde pense que parler français c'est plus facile |
| 80 | Smaïda | <i>rires</i> nen |
| 81 | AC | Non |
| 82 | Smaïda | Il y a des gens qui n'aiment pas parler français |
| 83 | AC | Comme qui ↑ |
| 84 | Smaïda | Ben Yamine |
| 85 | AC | C'est qui ça Ben Yamine ↑ |
| 86 | Fayla | Un garçon de notre classe |
| 87 | Smaïda | Il est vilain |
| 88 | AC | Ca veut dire quoi ça il est vilain |
| 89 | Samaouya | Il est têtu |
| 90 | AC | Ah têtu |
| 91 | Smaïda | Il a une tête de papaye |
| 92 | | <i>rires</i> |
| 93 | AC | D'accord donc il y a des gens qui n'aiment pas parler français |
| 94 | Smaïda | Hum hum |
| 95 | AC | Pourquoi à votre avis |
| 96 | Fayla | Parce que peut-être ils sont pas habitués à parler à français |
| 97 | Samaouya | Ils veulent se faire croire les plus orgueilleux |
| 98 | AC | Orgueilleux ↑ parler shimaore c'est être un peu orgueilleux c'est ça ↑ |
| 99 | Fayla | Non c'est pas du tout comme ça parce qu'il y a des gens qui le prennent comme ça mais pour nous parler shimaore c'est parler notre langue naturelle quoi |
| 100 | AC | Et Ben Yamine par exemple |
| 101 | Fayla | Ben Yamine quand on est en classe il parle shimaore par qu'il veut pas parler français |
| 102 | Smaïda | Il a pas envie |
| 103 | Samaouya | Mais y en a eux ils savent pas du tout donc heu ils se contentent du |

| | | |
|-----|----------|---|
| | | shimaore quoi |
| 104 | AC | D'accord je change un peu est-ce qu'on peut dire qu'il y a plusieurs cultures à Mayotte |
| 105 | Samaouya | Par exemple la Id ↑ |
| 106 | Smaïda | Le ramadam |
| 107 | Samaouya | C'est pour voir les gens qui n'ont pas à manger c'est pour sentir comment ils ont faim c'est pour ça |
| 108 | AC | D'accord c'est pour ça qu'on fait le ramadan |
| 109 | Smaïda | En fait moi je vais dire que nous on est croyant on est croyant de Dieu donc en fait .. |
| 110 | Fayla | En fait Dieu il a fait ça pour qu'on aille donner aux pauvres à manger |
| 112 | AC | Ça c'est la religion |
| 113 | Fayla | Oui c'est la religion c'est pourquoi on croit |
| 114 | AC | D'accord et elle vient d'où votre religion |
| 115 | Samaouya | Islam |
| 116 | Smaïda | Islam oui mais ça vient de l'Arabie là bas |
| 117 | Samaouya | En fait l'histoire qu'on nous raconte à l'école coranique et partout la personne arabe elle fait ça |
| 118 | AC | Et tu essaie de faire pareil ↑ |
| 119 | Samaouya | Oui |
| 120 | AC | Et est-ce qu'il y a une culture m'zumgu à Mayotte ↑ est-ce qu'ils font des choses différentes ↑ |
| 121 | Fayla | Oui en fait les m'zumgus ils font pas le ramadan et ils fêtent Noël |
| 122 | AC | Vous ne fêtez pas Noël |
| 123 | Samaouya | Tu fête Noël Smaïda ↑ |
| 124 | Smaïda | Non |
| 125 | Fayla | Et aussi ils font croire aux enfants que si ils arrachent leurs dents il a une souris qui donne de l'argent |
| 126 | Smaïda | Moi j'ai fait semblant d'y croire pour avoir de l'argent |
| 127 | | <i>rires</i> |
| 128 | Smaïda | Mon frère il a eu plus d'argent que moi il a eu deux euro |
| 128 | AC | Donc ça se sont les m'zumgus qui font ça mais est-ce qu'on peut dire que vous faites ça aussi un peu ↑ |
| 129 | Samaouya | Non |
| 130 | Smaïda | Non |
| 131 | AC | Ca c'est des trucs que nos parents comment dirai-je |
| 132 | Fayla | Ca la souris on a le droit de le faire |
| 133 | Samaouya | La souris c'est pas un truc de religion et c'est un truc juste pour amuser les enfants |
| 134 | AC | Et vous vous le faites parce que c'est drôle |
| 135 | Smaïda | Oui |
| 137 | AC | Il y a des choses que les m'zumgus font mais que vous n'avez pas le droit de faire ↑ |
| 138 | Samaouya | Oui par exemple on mange pas de porc |
| 139 | Smaïda | Après on peut écouter du rock comme les m'zumgus tout ça mais à Mayotte c'est plutôt le déba |
| 140 | AC | C'est interdit d'écouter de la musique ! |
| 141 | Fayla | Non c'est pas interdit |
| 142 | Smaïda | C'est interdit ↑ on a pas le droit |
| 143 | Samaouya | Si on écoute on risque d'avoir des diables |
| 144 | Smaïda | Si on écoute de la musique on lit du Coran pour que ça rentre pas pour que |

| | | |
|-----|----------|---|
| | | les diables rentrent pas |
| 145 | AC | D'accord mais est-ce que vous n'écoutez pas est-ce que vous respectez cette interdiction |
| 146 | | <i>rires</i> |
| 147 | Fayla | Moi j'écoute |
| 148 | Smaïda | Moi j'écoute |
| 149 | Samaouya | Moi aussi |
| 150 | AC | Et les Comoriens est-ce que vous faites comme les Comoriens ↑ |
| 151 | Samaouya | Oui ils font la prière |
| 152 | Fayla | En fait avant Mayotte les quatre îles c'étaient les Comores maintenant eux ils ont choisi d'être indépendants |
| 153 | AC | Alors maintenant si je dis que vous êtes un peu mahorais un peu arabe un peu m'zumgu et un peu comorien est-ce que vous seriez choquées ? |
| 154 | Fayla | Non |
| 155 | Smaïda | Moi je serais pas choquée on est un peu de tout |
| 156 | Samaouya | Comorien mahorais arabe français |
| 157 | Fayla | Parce que arabe c'est notre religion mahorais c'est notre île français c'est ce qu'on apprend c'est grâce à ça qu'on peut faire nos études donc on est obligé de l'apprendre quoi et .. |
| 158 | Smaïda | Comorien |
| 158 | Samaouya | Comorien c'était avant |
| 159 | Fayla | Mais aussi on peut dire que on vient tous .. que avant avant .. que comment je vais dire Adam et Eve en fait ils faisaient des enfants après leurs enfants se mariaient après leurs enfants se mariaient encore jusqu'à ce que nous tous |
| 160 | Samaouya | Mais aussi l'africain peut-être marié par exemple avec la blonde après ça fait des mélanges |
| 161 | AC | Hum... alors est-ce que ça vous choquerez si je dis que Mayotte est une île un peu métisse |
| 162 | Smaïda | Non |
| 163 | Samaouya | Non |
| 164 | AC | Il y a des enfants comme ça qui sont à la fois mahorais et français par exemple dans la classe |
| 165 | Smaïda | Oui |
| 166 | AC | Et c'est bien vu ça ↑ |
| 167 | Smaïda | Quoi |
| 168 | AC | Que les blancs se marient |
| 169 | Smaïda | Avec les noirs ↑ |
| 170 | AC | Oui |
| 171 | Smaïda | Pour la famille .. |
| 172 | AC | C'est mal vue ↑ |
| 173 | Smaïda | Ils préfèrent qu'on reste avec des mahorais |
| 174 | AC | Et vous vous en pensez quoi des blancs et des noirs qui se marient |
| 175 | Samaouya | Ça dépend vraiment des sentiments parce que c'est dur |
| 176 | AC | Hum hum d'accord alors maintenant on va parler un peu du collègue |
| 177 | Samaouya | Ouais |
| 178 | AC | Quelles langues on parle au collègue ↑ |
| 179 | Fayla | Français |
| 180 | Smaïda | Français |
| 181 | AC | Et shimaore |
| 182 | Fayla | Oui |

| | | |
|-----|----------|--|
| 183 | AC | Vous me dites français parce que le shimaore est interdit c'est ça ? |
| 184 | Fayla | Oui |
| 185 | AC | Et c'est dur ça non |
| 186 | Fayla | Non |
| 187 | AC | C'est pas dur ↑ |
| 188 | Smaïda | Non |
| 189 | Fayla | Non c'est pas dur c'est normal tu parles français avec un professeur .. et Shimaore avec .. heu .. enfin c'est juste normal en fait |
| 190 | AC | C'est une habitude ↑ |
| 191 | Smaïda | Oui |
| 192 | AC | Mais est-ce qu'on le parle pas quand même le shimaore ↑ |
| 193 | Smaïda | Quand on est en récréation on le parle |
| 194 | | Même en classe |
| 195 | Smaïda | En fait moi ce que j'aime pas c'est que quand on dit quelque chose eux ils se fâchent direct ils disent ouais on les a insultés |
| 196 | Samaouya | Des professeurs ils disent pas qu'on les a insultés mais ils disent quand même qu'il vaut mieux pas parler shimaore |
| 197 | Fayla | Imaginez par exemple par exemple vous êtes mahorais et vous lui dites M'zuri léo après il prend ça pour une insulte et il vous met un mot sur le carnet |
| 198 | | Après ils y en a qui disent qu'il faut expliquer ce que vous avez dit |
| 199 | Smaïda | Y a des profs qui vont même pas écouter |
| 200 | AC | D'accord et quand un élève est en classe par exemple et qu'il parle shimaore pourquoi il parle shimaore ↑ pour quelles raisons ↑ |
| 201 | Smaïda | Pour parler à son copain |
| 202 | Samaouya | Pour dire qu'il est énervé |
| 203 | Fayla | Il est habitué alors il parle shimaore |
| 204 | AC | Une habitude donc ↑ |
| 205 | Smaïda | Des fois on fait même pas attention et on parle shimaore |
| 206 | Samaouya | On parle juste comme ça |
| 207 | Fayla | Même nous des fois quand on parle on mélange shimaore et français |
| 208 | Smaïda | Moi aussi pareil |
| 209 | AC | Et comment ça se fait que tu mélanges ↑ |
| 210 | Smaïda | On mélange parce que par fois on sait pas bien des choses |
| 211 | Samaouya | On veut dire un mot mais on sait pas comment on va le dire en mahorais alors nous on le dit en français |
| 212 | Smaïda | Mais ma mère moi elle veut pas que je prononce du français et du shimaore en même temps |
| 213 | Fayla | Moi ma mère c'est français français |
| 214 | AC | Français français ↑ |
| 215 | Fayla | Oui quand je parle shimaore ma mère elle me dit j'ai pas compris j'ai pas compris jusqu'à ce que je parle en français |
| 216 | AC | Vous utilisez le français dans la famille vous les filles ↑ |
| 217 | Samaouya | Disons que tu utilises pas toujours le français dans ta famille parce qu'on .. enfin tu peux pas quoi parce que moi ma mère elle me dit toujours shimaore shimaore |
| 218 | AC | D'accord .. et avec les professeurs <i>rires</i> |
| 219 | Samaouya | Alors là c'est interdit le shimaore |
| 220 | Fayla | Moi par exemple je dis ça va mais je sais pas dire aujourd'hui alors il faut bien que je dise aujourd'hui alors je vais dire ça va léo |
| 221 | Smaïda | Moi si je dis un mot en shimaore faut que je finisse toute la phrase en |

| | | |
|-----|----------|--|
| | | shimaore si je dis un mot en français faut que je finisse toute la phrase en français |
| 222 | AC | D'accord pourquoi ta mère n'aime pas que tu mélanges ↑ |
| 223 | Smaïda | Parce que c'est du charabia |
| 224 | Fayla | Oui et quand on va être à l'école |
| 225 | Smaïda | Voilà |
| 226 | Fayla | Quand on va être à l'école on mélange |
| 227 | AC | Et ce n'est pas possible ça de mélanger le français et le shimaore |
| 228 | Fayla | Non parce qu'après le profeseur il va rien comprendre au shimaore |
| 229 | Samaouya | Oui qu'est-ce que je pourrais dire .. par exemple si tu poses une question en français et en shimaore elle saura le début mais elle ne saura pas la fin |
| 224 | Smaïda | Par exemple XX il a dit un mot en shimaore mais il pensait que c'était du français mais c'était pas du français c'était du shimaore |
| 231 | Samaouya | Après le maître il est pas content mais lui il pensait que c'était comme ça en français |
| 232 | AC | D'accord, alors après je voudrais revenir sur l'atelier Trait d'Union savoir si vous avez aimé l'atelier |
| 233 | Samaouya | Oui |
| 234 | Fayla | Moi j'ai bien aimé surtout quand on a fait les jeux même s'il y avait des erreurs dans les jeux mais c'était bien après heu .. j'ai aimé comment dire le but de Trait d'Union parce que heu voilà on fait des jeux mais on mélange toutes les langues donc ça nous permet d'apprendre d'autres langues |
| 235 | Samaouya | Et aussi les langues de Mayotte |
| 236 | AC | Dans l'atelier on parle les langues de Mayotte comme le shimaore c'est ça ? |
| 237 | Fayla | En fait c'est vrai qu'on parle pas shimaore au collège mais dans l'atelier .. enfin .. disons quand on peut c'est bien .. |
| 238 | AC | Pourquoi c'est bien |
| 239 | Fayla | Parce qu'en fait c'est notre langue donc c'est important |
| 240 | AC | D'accord donc ce que tu as aimé ce sont les <u>activités</u> |
| 241 | Fayla | <u>Et Moi</u> aussi surtout l'exposition sur la planète parce à cause des langues mahorais avec en fait plein de langues <i>rires</i> |
| 242 | AC | D'accord et pourquoi vous avez aimé ces activités là ↑ |
| 243 | Fayla | Parce que ce sont des langues qu'on parle pas souvent |
| 244 | AC | Hum d'accord .. et est-ce que vous avez dans votre tête est-ce que vous avez comparé ces langues |
| 245 | Samaouya | Ah oui surtout les langues différentes |
| 246 | AC | Quelles langues est la plus différente ↑ |
| 247 | Smaïda | Heu <i>rires</i> le truc là le anX anXX |
| 248 | AC | Le hanguel la langue de Saera ↑ |
| 249 | Smaïda | Oui voilà la coréenne |
| 250 | Fayla | C'était très difficile mais c'était joli <i>rires</i> |
| 251 | AC | Ok là je vais vous montrer les activité qu'on a faites et vous allez me dire ce que vous en avez pensées ok ↑ |
| 252 | Smaïda | Oui oui |
| 253 | AC | Alors la première au début de l'année en septembre <i>je montre Bonjour</i> |
| 254 | Samaouya | C'est quand on dit bonjour dans plusieurs langues ↑ |
| 255 | AC | Oui c'est ça |
| 256 | Samaouya | Salaam a lekum <i>rires</i> en Chine c'est ni hao <i>rires hola</i> |
| 257 | Smaïda | <u>Aussi</u> ciao nen je sais plus <i>rires</i> |

| | | |
|-----|----------|--|
| 258 | AC | En italien |
| 259 | Smaïda | Nen en chinois ou je sais plus |
| 260 | AC | Chiao en vietnamien |
| 261 | Smaïda | Oui chiao <i>rires</i> |
| 262 | AC | D'accord vous pensez que c'est utile ? |
| 263 | Samaouya | C'était bien .. parce qu'on pourra dire bonjour ailleurs comme ça pour communiquer à l'étranger pour avoir à manger par exemple |
| 264 | AC | Et tu as aimé apprendre ça ↑ |
| 265 | Samaouya | Oui c'était bien |
| 266 | Smaïda | Ça nous servira en 4 ^{ème} <i>rires</i> pour l'espagnol |
| 267 | AC | Tu crois |
| 268 | Smaïda | Oui .. non <i>rires</i> |
| 269 | AC | D'accord et cette activité c'était la deuxième la Fleur des langues c'était sympa ça non ↑ |
| 270 | Samaouya | Oui |
| 271 | Fayla | On a fait sa fleur avec les langues de .. comment dire .. les langues de la biographie |
| 272 | AC | Exactement c'est bien tu as pensé quoi de la biographie langagière .. de la biographie ↑ |
| 273 | Fayla | En fait c'est un peu notre histoire avec les langues qu'on parle ou qu'on aime bien .. en fait |
| 274 | AC | C'est ça une biographie langagière c'est ça ↑ |
| 275 | Fayla | Oui |
| 276 | AC | Tu as aimé toi ↑ |
| 277 | Smaïda | Oui |
| 278 | | Qu'est-ce que tu as appris grâce à ça ↑ |
| 279 | | C'était intéressant de lire les textes des auteurs et d'écrire aussi .. oui |
| 280 | AC | .. d'accord par exemple cette activité <i>je montre le feuillet Dis-moi tes Langues</i> vous avez appris des choses ↑ quoi par exemple ↑? |
| 281 | Samaouya | Je savais pas trop qu'on mettait les langues comme ça je veux dire comme ... à la suite |
| 282 | AC | Ça veut dire quoi pour toi à la suite |
| 283 | | Ben langue de la mère langue du collègue langue de Mayotte et tout |
| 284 | AC | Tu veux dire en faisant le répertoire |
| 285 | Samaouya | Non je veux dire à la suite comme on a fait |
| 286 | AC | Et ça sert à quoi de mettre les langues comme ça langue de la mère langue de l'école |
| 287 | Samaouya | Ben ... c'est pour savoir se repérer dans les langues heu qu'on parle |
| 288 | AC | D'accord et cette activité La Pluie et le beau temps |
| 289 | Smaïda | J'ai bien aimé parler créole li ... fret <i>rires</i> |
| 290 | AC | Tu as trouvé que c'était utile de manipuler comme ça les langues |
| 291 | Smaïda | Oui parce qu'en fait c'est un peu facile |
| 292 | AC | Un peu facile ↑ |
| 293 | Smaïda | Oui parce que .. heu .. c'est bien c'est intéressant |
| 294 | AC | Facile ou intéressant |
| 295 | Fayla | C'est facile et intéressant <i>rires</i> |
| 296 | AC | Hum .. d'accord je regarde ma montre .. on perle depuis longtemps là dis donc <i>rires</i> .. heu .. alors où j'en suis.. combien de langues tu connais déjà ↑ |
| 297 | Fayla | Moi trois |
| 298 | Samaouya | Moi deux |
| 299 | AC | Et si tu connaissais 5 langues ça serait facile d'apprendre l'anglais |

| | | |
|-----|----------|--|
| 300 | Fayla | Rires non je crois pas déjà qu'on mélange |
| 301 | Smaïda | Oui c'est vrai |
| 302 | AC | Ok et qu'est-ce que vous n'avez pas aimé dans l'atelier ↑ |
| 303 | Fayla | ... rien |
| 304 | Samaouya | Ça me vient pas |
| 305 | Smaïda | Moi j'ai pas aimé quand je levais le doigt et qu'on interrogé quelqu'un d'autre |
| 306 | AC | Alors on va partir du principe que vous avez appris quelque chose qu'est-ce que vous avez appris dans l'atelier ↑ |
| 307 | Samaouya | Des nouvelles langues |
| 308 | Fayla | Travailler en équipe |
| 309 | Smaïda | Moi j'aime bien l'atelier parce qu'on peut s'exprimer librement quoi c'est pas comme en classe |
| 310 | AC | D'accord par rapport aux langues ↑ |
| 311 | Fayla | Oui c'est bien parce qu'on parler shimaore mais c'est pas basé juste sur ça qu'on aime l'atelier c'est parce qu'on peut travailler en équipe et c'est parce que c'est nous qui décidons en fait |
| 312 | Samaouya | Et qu'on découvre des autres langues aussi |
| 313 | AC | D'accord et toi ↑ |
| 314 | Fayla | Hum à travailler en équipe ... à participer |
| 315 | AC | C'est bien dis donc ça vous a appris pas mal de chose |
| 316 | Samaouya | Oui et on aimerait bien que ça recommence l'année prochaine |
| 317 | AC | Et toi je n'ai pas trop entendu en fait |
| 318 | Samaouya | Moi c'était plus de travailler que de jouer parce que en classe je propose pas toujours des choses alors qu'en atelier je propose des choses |
| 319 | AC | D'accord et pourquoi tu proposes pas des choses en classe ↑ |
| 320 | Samaouya | Parce qu'en fait en classe on a peur de la honte |
| 321 | Smaïda | On a le trac |
| 322 | Samaouya | On a peur de dire quelque chose faux |
| 323 | AC | Et est-ce que vous pensez que parler plusieurs langues c'est un avantage |
| 324 | Smaïda | Oui |
| 325 | Fayla | Oui parce que si par exemple ma mère un jour elle m'emmène en Amérique et ben je sais pas parler la langue alors je peux pas commander quelque chose pour manger par exemple ma mère elle voyage beaucoup elle va en Chine mais elle était pas allé à l'école donc elle sait pas parler anglais parce que là bas ils parlent anglais |
| 326 | Smaïda | En Chine on parle chinois |
| 327 | Samaouya | Hum hum mais aussi anglais et pour commander des trucs elle parle anglais |
| 328 | AC | Et vous vous parlez plusieurs vous c'est un avantage |
| 329 | Samaouya | Oui oui c'est avantage pour parler quand on voyage |
| 330 | AC | Et est-ce que ça sert à Mayotte de parler français et shimaore |
| 331 | Samaouya | Oui parce que le français je peux parler à l'école et le shimaore à la maison avec les amis |
| 332 | Smaïda | Ou à l'école coranique |
| 333 | Fayla | Tu veux acheter quelque chose et la dame parle pas français tu peux parler mahorais |
| 334 | Samaouya | Pour nous le français c'est pour l'école les études on est obligé |
| 335 | AC | D'accord et parfois quand on est bloqué en shimaore est-ce que le français peut aider |
| 336 | Smaïda | Oui |

| | | |
|-----|----------|--|
| 337 | Fayla | Par exemple je peux dire à quelqu'un un truc et lui me dis ce que c'est en mahorais |
| 338 | AC | Ah d'accord, donc tu fais traduire c'est ça |
| 339 | Fayla | Oui oui en shimaore quand tu comprends pas direct tu dis en français et après ça va |
| 340 | AC | Et c'est pas dur ça de passer du shimaore au français et de retourner au shimaore |
| 341 | Fayla | Non c'est pas dur c'est comme ça quand on parle |
| 342 | AC | Hum hum |
| 344 | Fayla | En fait quand on est bloqué en shimaore on cherche le mot en français pour compléter |
| 345 | AC | Vous êtes souvent bloquées en shimaore |
| 346 | Smaïda | Oui parce qu'il y a des mots qu'on connaît pas |
| 347 | Fayla | Quand je suis venu à Mayotte ma grand-mère m'a dit XXXXXXXX je savais pas ce que c'était j'ai dis quoi quoi quoi et je savais pas ce que c'était |
| 348 | AC | D'accord et quand vous parlez avec un m'zumgu est-ce que vous pouvez parler plus librement qu'avec un mahorais ↑ |
| 349 | Samaouya | Moi je crois que c'est la même chose |
| 350 | AC | Comment ça ↑? |
| 351 | Samaouya | Avec un adulte le respect c'est le respect |
| 352 | AC | Est-ce que c'est facile ou difficile d'apprendre les langues ↑ |
| 353 | Samaouya | Si on est attentif si on écoute bien comme en anglais et comme notre professeur d'anglais nous dis on apprend surtout le vocabulaire |
| 354 | AC | Vous avez bien aimé découvrir des nouvelles langues dans l'atelier |
| 355 | Smaïda | Oui |
| 356 | AC | Est-ce que vous aimeriez bien que ça se passe dans un cours ↑ |
| 357 | Smaïda | Oui |
| 358 | AC | Dans quel cours vous aimeriez bien |
| 359 | Fayla | Français |
| 360 | Samaouya | Moi je veux français et anglais |
| 361 | AC | Et est-ce que les activités d'Eveil aux langues ça vous à plu ↑ |
| 362 | Smaïda | Oui |
| 363 | AC | Qu'est-ce qui vous plu ? |
| 364 | Fayla | Moi je dirai c'est qu'on était pas pressé on prenait son temps |
| 365 | AC | Et ça vous a appris des choses sur les langues ↑ |
| 366 | Samaouya | Oui comme sur les langues de Mayotte par exemple le shibushi par que dans ma famille ma sœur parle shibushi parce que son mari parle shibushi |
| 367 | AC | Ok |
| 368 | Smaïda | Alors j'aime bien apprendre le shibushi |
| 369 | AC | Et tu as appris alors grâce aux activités et aux jeux ↑ |
| 340 | Smaïda | Par exemple koustehi tsika shignama réo |
| 341 | Samaouya | Moi c'est l'espagnol |
| 342 | AC | L'espagnol ça va te servir en quatrième alors ? |
| 343 | Smaïda | Oui <i>rires</i> je sais pas protejamos nuestra planeta |
| 344 | AC | C'est bien tu connais déjà une phrase |
| 345 | | <i>sonnerie</i> |
| 346 | AC | Vous avez quelque chose à ajouter ↑ |
| 347 | Fayla | Moi j'ajouterai des activités autour du collègue |
| 348 | AC | Dans l'atelier |
| 349 | Fayla | Oui .. autour du collègue c'est ce que j'aimerai en France il y avait des |

| | | |
|-----|--------|---|
| | | activités en dehors du collège |
| 350 | AC | Et est-ce que vous pensez qu'on pourrait apprendre le shimaore au collège |
| 351 | Fayla | Ca serait super |
| 352 | AC | Comment on ferait ↑ dans un cours ou ailleurs ↑ |
| 353 | Smaïda | Dans l'atelier on pourrait et dans les cours aussi |

**ANNEXE N°4 : Projet pédagogique tel que présenté à
l'administration**

PROJET PÉDAGOGIQUE

**Trait d'union – Atelier des langues d'ici et
d'ailleurs**

Année scolaire 2010-2011

Projet : Trait d'union – Atelier des langues d'ici et d'ailleurs

**Atelier d'une heure par semaine qui concerne le plurilinguisme des biographies langagières
des élèves du collège de Sada et d'autres langues inconnues.**

Elèves volontaires de 6^{ème} et de 5^{ème}.

Responsable du projet : M. Arnaud Camus

Thème privilégiés dans le choix des projets :

- X Maîtrise des langages et expression orale
- X Ouverture à la culture

Domaine concernés :

- X Culture locale
- X Ecriture/lecture
- X Citoyenneté
- X Patrimoine

X Autre : langues française, locales et étrangères.

PRESENTATION DU PROJET

Objectifs :

L'atelier « Trait d'union – Atelier sur les langues d'ici et d'ailleurs » vise à :

- valoriser les langues locales et permettre à l'institution scolaire de prendre en compte tout le répertoire linguistique des élèves ;
- créer une dynamique linguistique et adopter une posture réflexive sur les phénomènes linguistiques dans les différentes langues abordées pour développer une compétence plurilingue (recommandation du Conseil de l'Europe) ;
- créer une dynamique pluriculturelle et réfléchir à l'altérité, aux citoyennetés, sur le rôle de l'école dans la vie des langues et réfléchir aux langues et aux cultures qu'elles sous tendent.

Effets attendus :

- Développer une compétence plurilingue et une compétence pluriculturelle chez l'apprenant-élève.

Contexte :

Recherche-action menée conjointement :

- * sur le papier, pour un mémoire de Master 2 par correspondance, dirigé par Diana-Lee Simon, en Didactique des langues mention Français Langue Etrangère concernant le « Développement plurilingue et pluriculturel de l'enfant à l'école » pour l'université Stendhal de Grenoble ;
- * sur le terrain, lors des séances en atelier durant lesquelles les élèves sont invités à réaliser un ou plusieurs projet(s) autour du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans une relative autonomie afin de valoriser dans l'établissement les langues locales faisant parties de la biographie langagières des élèves du collège, et d'autre langue, pour tenter d'amener à une posture réflexive sur le plurilinguisme et/ou la pluriculturalité (des élèves de l'atelier mais aussi des élèves du collège).

Présentation du projet (échancier sur l'année scolaire, préciser les modes de retransmission et les productions envisagées) :

- Rencontre dans l'atelier, une fois par semaine autour d'un ordre du jour.
- Manipulation et réflexion avec les langues connues et inconnues.
- Réalisation de projets à destination des autres élèves du collège.
- Organisation éventuelle de manifestations lors de temps forts.
- Baliser l'établissement d'affiches dans différentes langues pour inviter à la comparaison et à la réflexion sur les différentes langues.

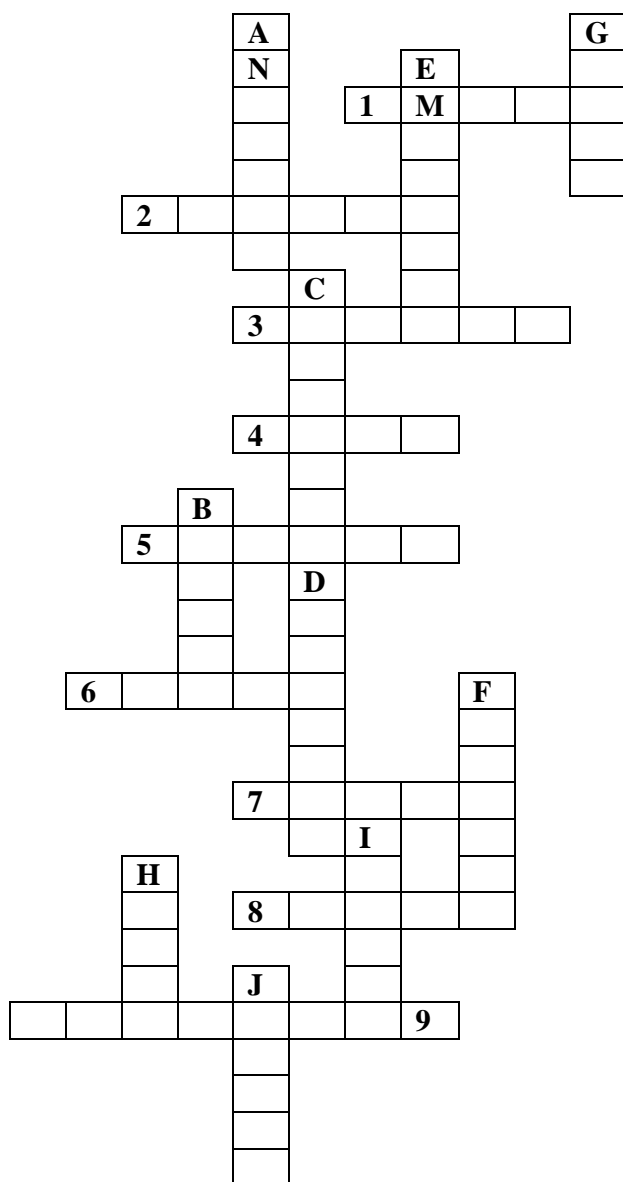
ANNEXE N°5 : Les jeux de Trait d'Union

Les jeux de « trait d'union » !!

1. De m'bani apora Petit Chaperon Rouge tziani wakati iviga nay miare a coco wae ?
 1. Qui le Petit Chaperon Rouge rencontre sur son chemin en apportant des gâteaux chez sa grand-mère ?
2. Fi tritri kay fania anniversaire ?
 2. Quel est le poisson qui ne fête pas son anniversaire ?

Réponses :
 1. Le loup
 2. Un poisson pané ☺

Les Mots croisés en shimaore



Voici les mots français, trouve les en shimaore !

| Horizontalement | verticalement |
|-----------------|---------------------|
| 1 un | A un zébu |
| 2 deux | B une banane verte |
| 3 trois | C une orange |
| 4 quartes | D un ananas |
| 5 cinq | E une banane mûre |
| 6 six | F un fruit à pain |
| 7 sept | G maison ou village |
| 8 huit | H une route |
| 9 neuf | I une mangue |
| | J un nom |

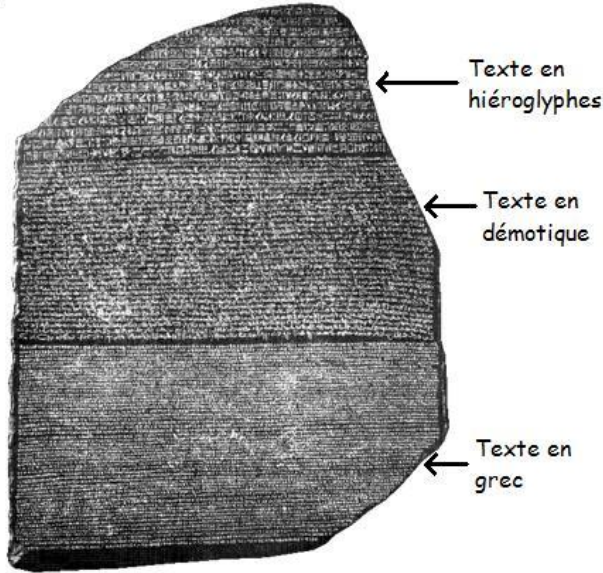
Les mots en shimaore :

Dago – dzina -frampé – kumi- manga- mbili-moja- nanasi- anansi- nne- ngombe- pare- Saba- shendra- Sita- traru- trovi- trundra- tsano

La Pierre de Rosette du collège...

La Pierre de Rosette a servi à traduire les hiéroglyphes égyptiens...
Avec un texte, aide-toi à traduire une langue difficile... l'anglais, le français ou le shimaore

La Pierre de Rosette
(gravée en 196 avant Jésus-Christ)



*My Name is Fazda
*I'm 14
*I live in London and I'm from Mayotte
*I've got one sister and I've got a rabbit
*I like bananas and manioc

*Je m'appelle Fadza
*J'ai 14 ans
*J'habite à Londres et je viens de Mayotte
*J'ai une sœur et j'ai un lapin
*J'aime les bananes et manioc

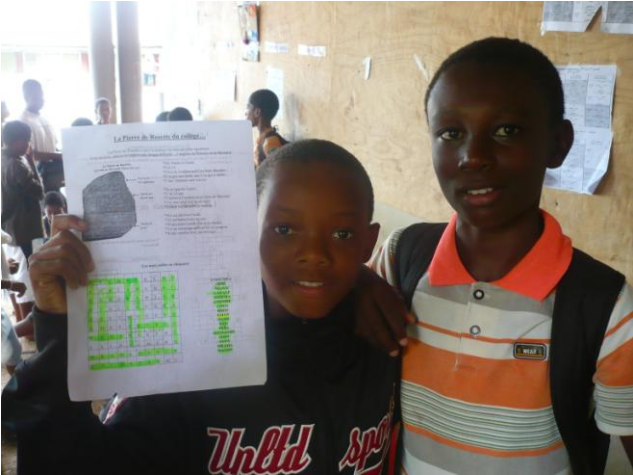
*Wa mi uhiriwa Fazda
*Tsi na maha kumi na nne
*Wami kesti Londres na tsi la Maore
*Tsi na mwanagnagou na tsi na sungura Nitsi
*Wami vendza trovi na muhugo

Les mots mêlés en shimaore

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| G | N | O | M | B | E | H | K | M | M |
| A | N | M | J | A | M | A | M | A | I |
| R | D | O | V | S | A | W | T | O | B |
| A | J | D | L | I | N | F | H | R | A |
| G | E | L | U | M | O | U | G | E | C |
| E | M | Z | S | A | B | I | B | I | O |
| S | A | D | A | W | A | K | P | N | C |
| F | E | I | H | A | C | M | E | R | O |
| M | R | A | M | A | O | A | S | I | S |
| S | H | I | M | A | O | R | E | M | L |

GNOUMBA
BIBI
MAWA
GARAGE
NDJEMA
GNOMBE
COCO
BACO
EMAN
OASIS
BASI
MIBA
SHIMAORE
OMO
SADA
MRAMA
MAORE

Photographies représentant les élèves du collège en train de jouer :



ANNEXE N°6 : Oulanga

Photographies représentant les trois affiches qui permettent de répondre aux questions :



« Protégeons notre planète »

Un planisphère autour duquel différentes langues demandent de protéger la planète.

Quatre témoignages renseignent, entre autre, sur la façon de traduire.



« L'eau » (à gauche)

Trois messages : « l'eau est vitale », « l'eau est indispensable » et « l'eau est précieuse ».

En cinq langues : français, anglais, espagnol, shimaore et kibushi.

« Attention ! Attention au animaux » (à droite)

Un même message traduit en quatre langues : français, espagnol, shimaore et kibushi.

Les témoignages en liaison avec la première affiche (« Protégeons notre planète ») :

TEMOIGNAGE DE : SAERA

PAYS D'ORIGINE : Corée du Sud -> **대한민국**

LANGUE MATERNELLE : le Hangeul -> **한글**

TEMOIGNAGE :

« Si je traduis exactement la phrase que tu m'as demandé, c'est :

"우리의 (notre) 지구를 (planète) 지킵시다 (protégeons)"

Mais le ton est un peu sec. Je te propose une autre phrase qui est plus adaptée, c'est :

"Nous protégeons notre planète ensemble."

"우리 (nous) 함께 (ensemble) 지구를 (notre planète) 지켜요 (protégeons)"

Je répète :

"우리 함께 지구를 지켜요"

Cette phrase est plus adaptée à une campagne de protection de notre planète et de la nature. De plus, elle est déjà utilisée pour un

TEMOIGNAGE DE : Olusegun

PAYS D'ORIGINE : La République du Bénin, on dit en yoruba : « Oríl -èdè Olómìnira il Benin »

LANGUE MATERNELLE : le Yoruba

Pour moi, le français est ma langue seconde, c'est la langue de l'école et la langue officielle du Bénin. C'est la langue du travail, de l'administration. Au Bénin, on parle beaucoup de langues alors on utilise le français pour faciliter la compréhension mais tout le monde ne parle pas français...

Quelques langues du Bénin : le fon, le yoruba, le goun, l'adja, le mina, le tori, le bariba, le dendi, le ditamari ou le kotokoli. Et, aussi, le français...

TEMOIGNAGE :

Je n'ai pas le terme exact, j'ai grandi en apprenant plusieurs langues parlées au Bénin et je ne maîtrise pas bien ma langue maternelle, le yoruba, mais je pourrais traduire cette phrase dans une langue courante. Cela donnerait :

Ka bodju to il wa

Mais je suis sûr qu'en interrogeant des grands-parents, on trouverait une traduction plus imagée. Parce que dans cette phrase, il y a une image, un symbole, il faut le dire avec une langue riche. Quand je dis « notre planète » on voit toute la planète, un globe, tous les continents, alors que « il » c'est plus restreint comme image. Il faudrait ajouter quelque chose mais je ne sais pas quoi.

TEMOIGNAGE DE : Doïra

PAYS D'ORIGINE : la France mais dans l'océan indien, à Mayotte

LANGUE MATERNELLE : le shimaore

Les gens disent qu'à Mayotte, la langue c'est le shimaore. Moi je parlais shimaore dans ma famille et avec les copines et français à l'école. Et puis, il y a aussi le shibushi.

TEMOIGNAGE :

C'est difficile de traduire mot à mot, je dirais :

NARIHIFADHUI OULANGA

Si je veux dire « planète » je dirai « planeti » mais ce n'est pas du shimaore... alors, je peux dire « oulangua ». Ça veut dire « environnement » mais ça peut aller dans ce message.

TEMOIGNAGE DE : Bram

PAYS D'ORIGINE : la Belgique

LANGUE MATERNELLE : le français

En Belgique, on parle trois langues : le français, l'allemand et le néerlandais. Les trois langues sont officielles. J'habitais la Belgique wallonne, c'est là qu'on parle français. Je suis venu en France pour mes études et maintenant je suis à Mayotte.

TEMOIGNAGE :

Je peux dire : « Protégeons notre planète », ce n'est pas vraiment un ordre, plutôt un conseil. Et puis, ça paraît évident qu'il faut protéger sa planète, alors je peux le dire comme ça.

Questions du jeu-concours en rapport avec les affiches et les témoignages :

GRAND JEU-CONCOURS

OULANGA

QUESTIONNAIRE

1) La planète (affiche verte)

- a. Dans combien de **langues** on a écrit « protégeons notre planète » ?
- b. Comment on dit « protégeons notre planète » en **anglais** ?
- c. Comment on dit « protégeons notre planète » en **espagnol** ?
- d. Comment on dit « protégeons notre planète » en **shimaore** ?

2) Les témoignages (affichettes)

- e. Combien il y a de **témoignages** ?
- f. Donne **les langues** que les témoins parlent ?
- g. Pourquoi Doïra a choisi le mot « **oulanga** » pour dire « planète » ?
- h. Pourquoi Olusegon n'est pas content du mot « **il** » pour dire « planète » ?
- i. Comment écrire « planète » en **hanguel** ?

3) L'eau (affiche bleue)

- j. Combien il y a de **langues** différentes ?
- k. Combien il y a de **phrases** différentes ?
- l. Ecris dans une autre langue « **el agua es vital** ».
- m. Comment peut-on dire « l'eau est précieuse » en **shimaore** ?

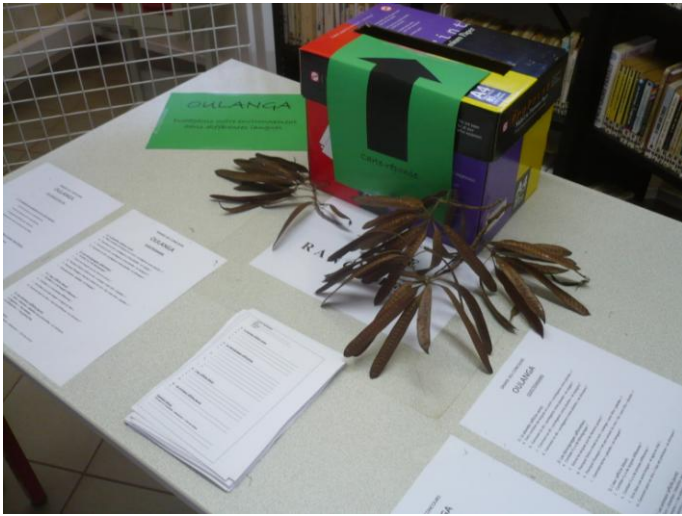
4) Les animaux (affiche jaune)

- n. Pourquoi il y a deux mots pour dire « attention » en shimaore ?
- o. Ecris « **Attention ! Attention aux grenouilles.** » en shimaore.
« zi zignama » = les animaux
« zi shiwatrotro » = les grenouilles

Question bonus

Comment tu comprends « shiwatrotro » ? (shi-wa-trotro)
Tu peux demander à quelqu'un ☺

Photographies représentant l'installation et des élèves en train de jouer :



ANNEXE N°7 : Projet « Civisme »

Photographies représentant les élèves en train de réaliser les pancartes en salle d'Arts

Plastiques puis les pancartes installées dans la cours :



SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBY, Sophie, « Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire - Formation des enseignants en contexte guyanais »

BAUTIER, Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques scolaires*, L'Harmattan, « Sémantiques », Paris, 1995

BEACCO Jean-Claude, « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue », *Le français dans le monde*, n°355 ; janvier 2008, p.40

BEACCO Jean-Claude et COSTE Danièle, « Accroître son capital culturel et langagier », *Le français dans le monde*, n°363, mai-juin 2009

BERTUCCI Marie-Madeleine., « Enseignement du français et plurilinguisme », documentation complémentaire de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, 2007
www.adeb.asso.fr/tours2007/Bertucci_Marie_Madeleine_1.pdf

BERTUCCI Marie Madeleine et CORBLIN Colette (dir.) *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, l'Harmattan, Paris, 2004

BILLIEZ J., « Etre plurilingue –handicap ou atout ? », Les mots de l'immigration, *Ecarts d'identité* n°111, 2007

BLANCHY, Sophie, *La vie quotidienne à Mayotte*, L'Harmattan, Paris, 2003

BONET Luc, « Le plurilinguisme dans les apprentissages », *L'occitan et le catalan dans le cadre européen*, séminaire académique DAFPEN, CRDP, Montpellier, mars 2007

BONO Marina, « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? », *Education et Sociétés Plurilingues*, n°20, juin 2006

BOYER, Henri, « Conflit d'usage, conflit d'images », *Plurilinguisme : »contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, 2000

CAITUCOLI Claude, « Politique linguistique et francophonie », Université de Rouen, 2004
www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE...0

CANDELIER Michel, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 2008
<http://acedle.org/spip.php?article1009>

CANDELIER, Michel, LOANNITOU, Gina, OMER, Danielle et VASSEUR Marie-Thérèse (direction), *Conscience du plurilinguisme*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008

CAITUCOLI, Claude (direction), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Publication de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, Rouen, 2003

CASSAGNAUX, Josy, *Jeux et enjeux de langues pour les jeunes de Mayotte*, Connaissances et savoirs, Paris, 2010

CASTELLOTTI V., COSTE, Daniel et DUVERGER, Jean, « Proposition pour une éducation plurilingue en contexte scolaire » documentation complémentaire de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, 2007
http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf

CAVALLI, Maria, « Pour un curriculum plurilingue à l'école primaire (3-12 ans) : de quelques principes, propositions et scénarios », 1998

CERQUIGLINI, Bernard, « Etre francophone, c'est être au moins bilingue », *Le français dans le monde*, N°333, p. 44

CERQUIGLINI, Bernard, « Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication », 1999

CHAUDENSON, Robert, *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?*, Institute de la francophonie, Didier érudition, Paris, 2000

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997. Repris dans « L'apprentissage des langues dans le cadre européen », *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, juillet 1998

DAOUD M., MADI H. et GRELLIER F., « Développer au moyen de la langue maternelle des compétences pour favoriser les apprentissages en langue française », Recherche-Action 2000-2001 à la demande du Ministère de l'Education Nationale, CDP de Mayotte, 2002

DEMORGON, Jacques, « Un modèle global dynamique des cultures et de l'interculturel », *Guide de l'interculturel en formation*, Zarthala, Paris, 2004, p. 83

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION ET DE LA CULTURE, PROGRAMME SOCRATES, « Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes europ.ens - Analyse de dix zones européennes dans le cadre d'un projet Socrates », Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, Les éditions de l'Université de Liège, Belgique, 2007

DUCANCEL Gilbert et SIMON Diana-Lee, « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue », *Repères*, n°29, 2004

FASQUEL, Jean, *Mayotte, les Comores et la France*, L'Harmattan, Paris, 1991

FIOUX, Paule, « Outre-mer, le français insulaire », *Le français dans le monde*, n°333, p. 48

GEVREY, Alfred, *Essai sur les Comores*, Kesinger, Paris, 1870

GOI, Cécile, « Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique - Observations d'interactions entre jeunes plurilingues en milieu scolaire », Université François Rabelais de Tours, 2007

GROJEAN François, *Life in two languages*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1982

LAROUCSI, Foued, (direction), *Langues, identités et insularité – Regards sur Mayotte*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mayenne, 2009

LAROUCSI, Foued, (direction), *Mayotte, une île plurilingue en mutation*, Edition du Baobab, Mamoudzou, 2009

LAROUCSI, Foued, Projet de recherche : *Le plurilinguisme à Mayotte : pratiques langagières et aménagement linguistique*, Université de Rouen, Dylang, 2004

LIETTI, Anna, *Pour une éducation bilingue*, préface d'Amin Maalouf, Petite bibliothèque Payot N°179, 2006

HAGEGE, Claude, *Halte à la mort des langues*, Odile Jacob, Paris, 2000

HAMERS, Josiane F., BLANC, Michel, *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles, 1983

KAMARDINE, Mansour, *J'assume*, Orphie, la Réunion, 2008

MAALOUF Amin, *Les identités meurtrières*, Grasset, 1998

MALANGO, « Comment expliquer le déficit de l'apprentissage du français après un siècle et demi de présence française ? », 2010

<http://www.malango-actualite.fr/article/mayotte>

MATTHEY Marinette, *Démarches et méthodes de recherche en acquisition des langues*, Cours de Master 2 Recherche en Didactique du français FLE-FLM, Université Stendhal-Grenoble 3, 2009

MAYOTTE HEBDO, *30 ans du Conseil Général*, numéro spécial 313, 15 décembre 2006
Mémoires et thèses

MAYOTTE HEBDO, « Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, quels éclairages pour Mayotte ? », mai 2010

PERREGAUX Christiane, « Auto-biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », publié dans *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée) 76, 81-94, 2002

<http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100602110129-WM/11-Perregaux.pdf>

PERREGAUX Christiane, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, n°29, 2004

PERREGAUX, Christiane, « Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.

RICHTERICH René et CHANCEREL Jean Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Hatier, 1977

SAMBA Diakité, « L'autre et sa langue : la langue du refus », Rubrique politique, 28 janvier 2007
www.contrepointphilosophique.ch

SIMON Diana-Lee, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien », *Klincksieck - revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 151, 2008

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265

SIMON Diana-Lee, *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*, Cours de Master 2 recherche en Didactique du français FLE-FLM, Université Stendhal-Grenoble 3, 2009

Site ELODiL : <http://www.elodil.com/index.html>

Site de l'association SHIME

Site de l'INSEE Antenne Mayotte

Site de l'UNESCO

Site du Conseil de l'Europe

SOIHABADINE Ibrahim, *L'enfant mahorais*, CDP de Mayotte, 1999

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Enseignement du français langue seconde et langues régionales à Mayotte*, CDP de Mayotte, 2005

VICE RECTORAT DE MAYOTTE, *Karibu Maoré*, Mayotte, 2010

VIGNER, Gérard, « Tous plurilingues ? », *Le français dans le monde*, N°355, p42

ZONGO, Bernard, « Conflits d'images, conflits d'identités – Illustration et discussion avec des élèves africains bilingues » dans CASTELOTTI V. et MOORE D. (coord.), *Alternance des langues et construction des savoirs*, Cahiers du français contemporain, Paris, 1999

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CAMUS..... PRENOM : ARNAUD.....

DATE : 11. juillet. 2011.

Résumé

Le présent mémoire est une recherche-action sur les compétences plurilingue et pluriculturelle de l'élève à Mayotte. En effet, il s'agit d'une réflexion sur le plurilinguisme et la pluriculturalité de l'élève mahorais envisagé comme un acteur social de la pluralité et citoyen en devenir. Nous nous interrogeons sur la façon dont les langues que l'élève apporte au collège et qui sont minorées, pourraient s'inscrire dans une didactique de la pluralité. Nous continuons la réflexion par une action en contexte, mettant en place un dispositif pédagogique qui développe des capacités langagières et culturelles plurielles et dans lequel la prise en compte et la valorisation des langues et des cultures servent à la construction d'une identité plurielle, centre de gravité de ce dispositif pédagogique.

Nous prenons le parti de considérer la prise en compte et la valorisation de la diversité des langues et des cultures comme une condition du vivre ensemble dans nos sociétés contemporaines, à plus forte raison dans un ensemble social multilingue et multiculturel réduit et clos comme l'est le collège à Mayotte. Une légitimation de la pluralité, voire sa promotion, nous semble développer l'exercice démocratique des élèves dans une dynamique marquée par l'ouverture à l'altérité. L'articulation entre cet environnement local pluriel propre à Mayotte et l'école française est particulièrement importante à l'heure de la départementalisation de l'île. Nous prenons parti pour une action en collège contre une « déculturation » qui pourrait être induite aux changements auxquels Mayotte est confrontée.

Mots clés

Recherche-action – Plurilinguisme - compétences plurielles - compétences plurilingues – compétence pluriculturelle – Mayotte.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE | 3 |
| INTRODUCTION..... | 4 |
| PREMIERE PARTIE : LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ PLURIELLE CHEZ L'ÉLÈVE MAHORAI | 9 |
| I. MAYOTTE : UNE ÎLE MULTILINGUE ET MULTICULTURELLE | 10 |
| 1. <i>Mayotte au cœur de diverses influences.....</i> | 10 |
| 2. <i>Mayotte, une île multilingue.....</i> | 12 |
| • L'écrit..... | 14 |
| • L'oral..... | 14 |
| 3. <i>Mayotte, une culture entre tradition et modernité.....</i> | 16 |
| 4. <i>De l'expérience de la multiculturalité vers la construction d'une identité plurielle</i> | 18 |
| 5. <i>Le collège de Sada, un univers multilingue et multiculturel.....</i> | 20 |
| II. L'ÉCOLE À MAYOTTE | 22 |
| 1. <i>Les objectifs pédagogiques du projet académique de formation.....</i> | 22 |
| 2. <i>Représentations de l'école sur la culture mahoraise</i> | 22 |
| 3. <i>Représentations de l'école sur les langues de Mayotte.....</i> | 24 |
| 4. <i>Idéal monolingue de l'école.....</i> | 25 |
| a. <i>Justifications idéologiques du monolinguisme.....</i> | 25 |
| b. <i>Résistance au pluralisme.....</i> | 26 |
| III. DES ENJEUX POUR L'ÉCOLE..... | 29 |
| 1. <i>Les problèmes langagiers/linguistiques récurrents.....</i> | 29 |
| a. <i>La langue française outil et objet d'enseignement.....</i> | 29 |
| b. <i>L'absence d'une politique éducative forte ou un laxisme de l'institution ?.....</i> | 30 |
| c. <i>Rupture entre culture scolaire et culture locale.....</i> | 31 |
| d. <i>Interdiction des langues locales</i> | 31 |
| e. <i>Des stratégies identitaires</i> | 32 |
| 2. <i>Les enjeux.....</i> | 33 |
| a. <i>Changement de perspective</i> | 33 |
| b. <i>La prise en considération de la pluralité</i> | 34 |
| c. <i>Nécessité de se doter de compétences plurilingues et pluriculturelles</i> | 36 |
| d. <i>Vers un enseignement linguistique global ?.....</i> | 37 |
| CONCLUSION PARTIELLE | 37 |
| DEUXIEME PARTIE : POUR UNE APPROCHE PLURIELLE DANS L'ÉDUCATION DE L'ÉLÈVE MAHORAI | 39 |
| I. LES (AUTO)BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES..... | 40 |
| 1. <i>Premières approches.....</i> | 40 |
| 2. <i>Définitions retenues</i> | 41 |
| II. PRINCIPES POUR UNE DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE | 44 |

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 1. | <i>Approche de la compétence plurilingue</i> | 44 |
| a. | Bilinguisme et plurilinguisme..... | 44 |
| b. | La compétence plurilingue : gérer le déséquilibre..... | 45 |
| 2. | <i>Approche de la compétence pluriculturelle</i> | 46 |
| 3. | <i>Les compétences plurilingues et pluriculturelles dans le CECR</i> | 47 |
| • | Constitution d'un répertoire langagier composite (Ducancel & Simon, 2004)..... | 48 |
| • | Modification de la conception des compétences : vers une compétence plurilingue (Ducancel & Simon, 2004) 50 | |
| 4. | <i>Le plurilinguisme à l'école</i> | 51 |
| a. | L'éducation plurilingue..... | 51 |
| b. | Un changement de point de vue : bénéfices et limites..... | 53 |
| c. | L'atout plurilingue..... | 54 |
| III. | LA PLURALITÉ COMME RÉPONSE DIDACTIQUE À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PLURIELLE | 57 |
| 1. | <i>Définition de la notion d'approches plurielles (Candelier, 2008)</i> | 57 |
| 2. | <i>Finalités des approches plurielles</i> | 58 |
| 3. | <i>Mise en pratique des approches plurielles :</i> | 59 |
| | CONCLUSION PARTIELLE | 60 |
| | TROISIEME PARTIE : MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF RÉVÉLATEUR DE LA PLURALITÉ | 62 |
| I. | CRÉATION D'UN DISPOSITIF PLURIEL | 63 |
| 1. | <i>Postulats fondamentaux</i> | 63 |
| a. | Lignes directrices..... | 63 |
| b. | L'Eveil aux Langues..... | 64 |
| 2. | <i>L'atelier Trait d'Union</i> | 66 |
| a. | Création de l'atelier..... | 66 |
| b. | Démarches..... | 67 |
| c. | Résultats escomptés..... | 68 |
| II. | CONSCIENTISER ET VALORISER SON PLURILINGUISME ET SA PLURICULTURALITÉ | 71 |
| 1. | <i>Prise de conscience des langues de son répertoire : légitimer et valoriser</i> | 71 |
| a. | Mise en place : « Bonjour ! »..... | 72 |
| • | Développer une attitude positive devant la diversité..... | 72 |
| • | Faire une place à la diversité : une stratégie identitaire ?..... | 73 |
| • | Défendre son capital langagier et culturel : un frein à l'acceptation de l'autre ?..... | 74 |
| • | Prise de conscience difficile d'un répertoire de compétences partielles..... | 74 |
| b. | Révéler et valoriser la pluralité : « La fleur des langues »..... | 75 |
| • | Répétitions de la pluralité, une limite à l'acceptation de pluralité ?..... | 75 |
| • | La langue maternelle se parle-t-elle facilement ?..... | 76 |
| 2. | <i>Vers l'écriture de sa biographie langagière</i> | 76 |
| a. | S'interroger sur les langues de sa biographie : « Dis-moi tes langues »..... | 76 |
| b. | Une réflexion vers l'écriture de sa biographie langagière..... | 77 |
| • | Ça veut dire quoi « Langue d'origine »? : faire une typologie des langues..... | 77 |
| • | Quelles langues j'utilise et avec qui ? : de l'attendu à l'inouï..... | 79 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| • | A qui « appartient » les langues ?..... | 80 |
| c. | L'identité plurielle : quelles représentations et quel vécu ? | 82 |
| • | Donner du sens aux langues : l'identité plurielle..... | 82 |
| • | Le vécu difficile de son identité plurielle : le monolinguisme | 83 |
| • | Le vécu difficile de son identité multiple : l'ethnocentrisme | 84 |
| d. | Tenter une réunification du savoir sur soi : la biographie langagière | 84 |
| 3. | <i>Initier une posture réflexive</i> | 85 |
| III. | FAIRE VIVRE LE PLURILINGUISME ET LA PLURICULTURALITÉ..... | 87 |
| 1. | <i>Un effet systémique : s'adresser au reste du collège par des jeux.....</i> | <i>87</i> |
| a. | Prise d'initiative | 87 |
| b. | Une première approche : « Les jeux de Trait d'Union » | 87 |
| • | Les élèves de l'atelier, ambassadeurs de la pluralité | 87 |
| • | Au centre des préoccupations : le shimaore et la traduction français/shimaore..... | 88 |
| c. | Une deuxième approche par le jeu : « Oulanga » | 90 |
| • | Partager son expérience : dédramatiser des situations délicates | 90 |
| • | Le recourt aux images pour traduire | 92 |
| • | La posture réflexive : ultime enjeu d'une traduction réussie..... | 92 |
| • | Proximité des langues : avantage ou inconvénient ? | 93 |
| • | Le questionnaire du jeu-concours : faire vivre la diversité..... | 94 |
| 2. | <i>Quand les approches plurielles captivent : création d'un projet interdisciplinaire</i> | <i>95</i> |
| a. | Un projet interdisciplinaire : « Le projet civisme » | 95 |
| b. | Quand le culturel touche à l'universel : le rôle du proverbe | 96 |
| c. | Quand le culturel divise : délicat rapport à l'altérité | 96 |
| | CONCLUSION..... | 97 |
| | ANNEXES..... | 100 |
| | ANNEXE N°1 : QUESTIONNAIRE | 100 |
| | ANNEXE N°2 : TRAITEMENT DU QUESTIONNAIRE | 106 |
| | ANNEXE N°3 : INTERVIEW..... | 132 |
| | ANNEXE N°4 : PROJET PÉDAGOGIQUE TEL QUE PRÉSENTÉ À L'ADMINISTRATION | 147 |
| | ANNEXE N°5 : LES JEUX DE TRAIT D'UNION..... | 149 |
| | ANNEXE N°6 : OULANGA | 152 |
| | ANNEXE N°7 : PROJET « CIVISME » | 159 |
| | SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES | 160 |
| | TABLE DES MATIERES..... | 166 |