



Le statut de Mayotte : quelles conséquences pour une politique linguistique et éducative adaptée au contexte ?

Ophélie Sciandra

► To cite this version:

Ophélie Sciandra. Le statut de Mayotte : quelles conséquences pour une politique linguistique et éducative adaptée au contexte ?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03005348

HAL Id: dumas-03005348

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03005348>

Submitted on 18 Jan 2021

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.

Mémoire de Master

Sciences du langage

Parcours Coopération linguistique et éducative

2018-2019

Ophélie SCIANDRA

Le statut de Mayotte : quelles conséquences pour une politique linguistique et éducative adaptée au contexte ?

INTRODUCTION	6
PARTIE I : MAYOTTE, DÉPARTEMENT FRANÇAIS	8
1. PERSPECTIVE HISTORIQUE	8
2. LES SPECIFICITES POLITIQUES	10
2.1. <i>Les DOM, départements français</i>	10
2.2. <i>Les DOM, des lois spécifiques</i>	11
2.3. <i>La loi d'orientation pour l'outre-mer</i>	12
2.4. <i>La stratégie du Ministère de la Culture pour l'outre-mer</i>	13
3. LES SPECIFICITES DEMOGRAPHIQUES, ECONOMIQUES, SOCIALES.....	15
3.1. <i>La démographie</i>	15
3.2. <i>Les données économiques et sociales</i>	16
3.3. <i>Un climat tendu</i>	18
3.4. <i>Mayotte et les Comores</i>	19
4. LES SPECIFICITES CULTURELLES	21
4.1. <i>La religion</i>	22
4.2. <i>Langues et identités culturelles</i>	24
5. LES SPECIFICITES LINGUISTIQUES.....	26
5.1. <i>Les langues de Mayotte</i>	26
5.2. <i>Les politiques linguistiques</i>	26
6. LA NECESSITE D'UNE CONTEXTUALISATION.....	31
PARTIE II : MAYOTTE, UN DÉPARTEMENT DANS LA DIFFICULTE, PRIVÉ DE COOPÉRATION LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE ?.....	34
1. LA COOPERATION LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE.....	34
2. POLITIQUE DE LA FRANCE EN COOPERATION POUR SES DEPARTEMENTS ULTRA-MARINS ET LA COOPERATION REGIONALE ...	36
3. L'ECOLE A MAYOTTE, EXEMPLE D'UNE NECESSITE D'AGIR	38
3.1. LA SITUATION ACTUELLE.....	40
3.1.1. <i>Les résultats</i>	40
3.1.2. <i>L'illettrisme</i>	41
3.1.3. <i>Mayotte, un réseau d'éducation prioritaire</i>	41
3.2. LES OBSTACLES A L'AMELIORATION DES RESULTATS.....	44
3.2.1. <i>La ségrégation scolaire</i>	44
3.2.2. <i>La situation diglossique</i>	45
3.2.3. <i>Obstacles cognitifs et socio-culturels</i>	47
3.2.4. <i>Obstacles politiques</i>	49
4. LE ROLE DE L'AGENTIVITE	52
PARTIE III : MÉTHODOLOGIE	55
1. METHODE DITE EMPIRICO-INDUCTIVE ET APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE	55
2. L'ETAT DES LIEUX DES AGENTS.....	60
2.1. <i>La Direction des Affaires Culturelles</i>	60
2.2. <i>Conseil départemental</i>	61
2.3. <i>Éducation Nationale, le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) et le Centre de Documentation Pédagogique (CDP)</i>	61
2.4. <i>CUFR</i>	62
2.5. <i>SHIME, le shimaore méthodique</i>	62
2.6. <i>CEMEA</i>	63
2.7. <i>Association des Personnels de Mamoudzou Nord</i>	63
3. LES ENTRETIENS	65
3.1. <i>Les participants</i>	66
3.2. <i>Difficultés rencontrées</i>	69
PARTIE IV : ANALYSE DES DONNÉES	71
1. LE BESOIN DE FINANCEMENT.....	71

2.	LE BESOIN DE PERENNISATION ET DE STABILITE	73
2.1.	<i>Pour les expériences menées</i>	73
2.2.	<i>Au sein du système éducatif et des recrutements</i>	75
3.	LE BESOIN D'EXPERTISE POUR LA FORMATION UNIVERSITAIRE	79
3.1.	<i>Les formations dispensées aux enseignants</i>	79
3.2.	<i>La formation pour les futurs enseignants</i>	80
3.3.	<i>Une expertise nécessaire</i>	81
3.4.	<i>Des outils pédagogiques lacunaires</i>	83
3.5.	<i>Le cloisonnement des agents</i>	85
4.	L'AGENTIVITE DES LOCAUX	87
CONCLUSION		90
BIBLIOGRAPHIE		93
SITOGRAFIE		96
ANNEXES		98
ANNEXE 1 : NOTE DE SYNTHESE DE LA STRATEGIE DU MINISTERE DE LA CULTURE EN OUTRE-MER		99
ANNEXE 2 : ENTRETIEN CUFR		122
ANNEXE 3 : ENTRETIEN ENSEIGNANTS		123
ANNEXE 4 : ENTRETIEN INSPECTEURS		125
ANNEXE 6 : MAQUETTE DU MASTER MEEF		127

Introduction

Ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche durant ma deuxième année de Master sciences du langage, spécialité Français Langue Étrangère, parcours coopération linguistique et éducative, ainsi que de trois mois de stage à Mayotte.

Je souhaitais effectuer mon stage dans un contexte où les politiques linguistiques et éducatives et les questions de plurilinguisme ont de forts enjeux et impacts sur la société donnée. Je ne dis pas qu'il existe des contextes dépourvus d'enjeux sociaux, mais qu'ils peuvent être plus ou moins problématiques, plus ou moins cruciaux.

Après de longues discussions avec un ami enseignant à Mayotte, mon choix était fait. J'ai eu ensuite la chance d'être orientée par Sylvie Wharton et Florence Gendrier, et acceptée pour trois mois de stage au sein de l'Agence Régionale du Livre et de la Lecture de Mayotte (ARLL).

Durant les mois avant mon départ, j'ai d'abord effectué des lectures pour en savoir plus sur mon futur terrain ainsi que sur le système éducatif mis en œuvre. Je me suis rapidement aperçue que peu de recherches avaient été faites dans les domaines de la sociolinguistique et des politiques linguistiques, cependant, les ouvrages existants m'ont été très utiles (Cassagnaud, 2010 ; Laroussi et Liénard, 2011). J'ai donc pu me faire une petite idée, appréhender le terrain et commencer à me questionner. Un travail sur le terrain est toujours nécessaire pour la compréhension d'une société, de plus, les travaux effectués dataient déjà de presque dix ans.

Mon stage a pu commencer au mois de janvier et s'est terminé en avril. Mes missions ont été variées. J'avais comme premier objectif de répondre à une question que mes collègues de l'Agence Régionale du Livre et de la Lecture (ARLL) se posaient : le contexte mahorais actuel et le statut des langues locales sont-ils propices à la relance de l'édition bilingue ? Ensuite, j'avais à ma charge la mise en place de dispositifs *Facile à lire*¹ dans une bibliothèque associative et une bibliothèque communale, ainsi que leurs animations. Enfin, j'étais chargée de mettre en place une formation pour les animateurs autour du livre et de la lecture. La formation avait pour objectif de leur fournir les outils nécessaires pour faire la lecture aux plus petits. J'avais également du temps consacré à l'état des lieux des agents autour du plurilinguisme, des langues et de la culture locales, et du système éducatif. J'entends par agents, de manière globale, les agents des politiques linguistiques, éducatives et culturelles.

¹ Espace réservé aux adultes en situation d'illettrisme ou éloignés de la lecture

Ma première observation sur le terrain a été de me rendre compte que la langue française était très peu utilisée en dehors des interactions officielles ou avec des locuteurs ne parlant pas les langues locales. Il est très rare d'entendre du français dans la rue. C'est bien sûr ce que j'avais lu dans les travaux cités mais la prise de conscience de l'ampleur de la pratique des langues locales ne s'est faite qu'en immersion. La première langue de socialisation des enfants n'est donc majoritairement pas le français. La question est de savoir comment le système éducatif français peut rester, officiellement, le même dans un contexte aussi différent que la France métropolitaine. J'ai donc cherché à savoir si les lois étaient adaptées aux spécificités des outre-mer, et ce qu'il en était dans les faits à Mayotte.

La recherche entreprise vise donc, d'une part, à exposer la politique linguistique et éducative de la France et des départements d'outre-mer, mieux comprendre le statut de Mayotte, ses spécificités et la prise en compte de celles-ci ainsi. La question est de savoir si la politique en place fonctionne, et quel rôle les agents locaux jouent-ils.

Dans un premier moment, j'exposerai le contexte mahorais, le statut de Mayotte et en quoi ce département d'outre-mer est spécifique par rapport à la métropole et par rapport aux autres territoires français. Cette première partie vise à mettre en lumière la gestion des DOM dans les lois, ce qui est prévu pour les spécificités d'outre-mer, en axant particulièrement la question sur les spécificités culturelles, linguistiques et éducative. C'est ainsi que dans une seconde partie, je parlerai de la coopération linguistique et éducative et de ce qu'elle pourrait apporter à un territoire comme Mayotte ainsi que les raisons pour lesquelles ce même territoire en est privé. Afin de montrer que ce département est dans le besoin, j'exposerai la situation scolaire actuelle. Puis, j'expliquerai ma démarche de recherche, exposerai la méthode de recherche choisie, les métadonnées et les données avant de les analyser en tentant de répondre à la question suivante : **en quoi le statut de Mayotte est-il problématique pour la mise en place d'une politique linguistique et éducative adaptée au contexte ?**

PARTIE I : MAYOTTE, DÉPARTEMENT FRANÇAIS

1. Perspective historique

Mayotte est une île de 375 km², à 8000km de la métropole, appartenant, géographiquement, à l'archipel des Comores constitué des îles de Grande Comore, de Mohéli et d'Anjouan. Située dans l'Océan Indien entre Madagascar et les côtes africaines, Mayotte a d'abord été peuplée par des peuples bantous, de la moitié Est de l'Afrique, lors du premier millénaire. Puis, par des peuples austronésiens, de passage, du VII^e siècle jusqu'au XII^e siècle. Les invasions successives amènent aux Comores des éléments culturels de l'Afrique de l'Est et la religion musulmane. Au XIII^e siècle, des rivalités entre les sultans de chaque île naissent dans l'archipel. Au XV^e siècle, Français et Portugais débarquent aux Comores en utilisant l'archipel comme point de ravitaillement vers les Indes. Ensuite, des populations arabes accompagnées de leurs esclaves sont venues peupler l'île. Ces invasions sont suivies, au XVI^e, de migrations de Malgaches dans le Sud de l'île, et, au XVIII^e siècle de populations originaires du Yémen. Au XVIII^e siècle, l'ensemble de l'archipel est victime de pillages et de guerres de succession organisés par des pirates Malgaches. Affaiblies, les îles des Comores demandent de l'aide aux grandes puissances européennes, la Grande-Bretagne, l'Allemagne, et la France. Alors que les guerres entre les sultans persistent, celui de Mayotte, Adriantsouli, cède Mayotte à la France en échange d'une aide militaire, d'une rente annuelle et de la prise en charge de l'éducation des enfants. C'est donc en 1841 que Mayotte passe sous le protectorat français, suivie des autres îles en 1886. Les îles des Comores n'ont, jusqu'alors, jamais connu d'unité politique. C'est en 1892 qu'elles deviennent colonie française nommée « Mayotte et dépendances », jusqu'en 1946 où l'archipel devient Territoire d'Outre-Mer avec Dzaoudzi, à Mayotte, comme chef-lieu. En 1958, le chef-lieu est déplacé à Moroni en Grande Comore. Quasiment 10 ans plus tard naît le MPM, Mouvement Populaire Mahorais, avec comme revendication principale la rupture de Mayotte avec Moroni et le rattachement à la France. De 1974 à 1976 ont lieu trois consultations de la population lors desquelles les Mahorais votent et affirment la volonté de rattachement à la France tandis que les autres îles votent l'indépendance de l'archipel, indépendance reconnue en 1975 pour les trois autres îles. En 1976, Mayotte se sépare de l'ancien TOM, les Comores. En 1995, le « Visa Balladur » est instauré et avec lui la suppression

de la liberté de circulation entre Mayotte et le reste de l'archipel. Ce qui sépare encore davantage Mayotte et ses voisines².

Mayotte est, depuis 2011, le 101ème département français. Et depuis 2014, la 9ème RUP, Région Ultrapériphérique de l'Union européenne. Mayotte fait donc partie de l'Union Européenne. « Toutefois, conformément à l'article 349 du Traité sur le fonctionnement de l'Union Européenne, des mesures et des dérogations spécifiques prévues dans la législation de l'UE aident ces régions à relever les principaux défis auxquels elles sont confrontées en raison de leur éloignement, de leur insularité, de leur petite taille, de leur topographie et de leur climat difficiles, et de leur dépendance économique vis-à-vis d'un nombre réduit de produits »³.

L'île est passée du statut de TOM à celui de collectivité, puis de département. La départementalisation marque le rattachement de Mayotte à la métropole et son éloignement politique des Comores. Nous verrons quelles sont les conséquences de cette départementalisation récente d'un point de vue législatif et social afin de mieux comprendre les conséquences linguistiques et éducatives.

² Site de l'aménagement linguistique dans le monde

³ Site de la Commission Européenne

2. Les spécificités politiques

La départementalisation a nécessairement eu des conséquences au niveau législatif mais aussi sur le plan social. Je vais ici exposer quelles sont les lois qui régissent les départements français et sous quels aspects les DOM sont régis pareillement ou différemment de ceux de métropole, toujours d'un point de vue législatif.

2.1. Les DOM, départements français

Mayotte est devenue Département français d'Outre-Mer depuis 2011, par *référendum*. Je vais dans un premier temps me pencher sur la question de ce qu'est un département français.

Les départements font partie des collectivités territoriales qui englobent aussi les communes, les régions, « les collectivités à statut particulier et les collectivités d'outre-mer », selon l'article 72 de la Constitution⁴. La France est constituée de 96 départements en métropole et 5 outre-mer (Guadeloupe, Martinique, Guyane, La Réunion et Mayotte). Pour chaque département, l'État nomme un préfet pour le représenter. La gestion du département, selon la loi du 2 Mars 1982, revient au Conseil Départemental, qui élit son président. Les départements peuvent agir dans plusieurs domaines à savoir : l'action sociale, la voirie, les grands équipements, la gestion des collèges, l'aménagement rural et le secours et l'incendie. Depuis la loi NOTRe (Nouvelle Organisation Territoriale de la République) de 2015 le département ne peut plus agir de manière autonome pour l'intérêt public dans tous les domaines, cette loi limite les compétences départementales « à celles que la loi attribue »⁵. Cependant, la loi NOTRe n'a rien changé aux domaines d'action des départements cités ci-dessus. Ce mode de fonctionnement et ces domaines sont donc communs à tous les départements de France.

Tous les départements de France sont bâtis sous les mêmes principes et valeurs de la République. D'après l'article 72-3 de la Constitution, « la République reconnaît, au sein du peuple français, les populations d'outre-mer, dans un idéal commun de liberté, d'égalité et de

⁴ Constitution du 4 Octobre 1958 en vigueur

⁵ Site de la vie publique

fraternité. La Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, La Réunion, Mayotte, Saint Barthélemy, Saint-Martin, Saint-Pierre-et-Miquelon, les îles Wallis et Futuna et la Polynésie française sont régis par l'article 73 pour les départements et les régions d'outre-mer (...) ». Les DOM sont régis sous les mêmes lois que les départements de métropole, cependant, on ne peut pas nier qu'ils se trouvent dans une situation particulière par rapport aux départements métropolitains. L'article 73 de la Constitution en fait cas.

2.2. Les DOM, des lois spécifiques

L'article 73 de la Constitution montre bien que les DOM sont à l'égal des départements métropolitains : « Dans les départements et les régions d'outre-mer, les lois et règlements sont applicables de plein droit ». Cependant, la suite de l'article fait cas de la spécificité des collectivités territoriales puisque s'ajoute à cette première phrase, la suivante : « Ils peuvent faire l'objet d'adaptations tenant aux caractéristiques et contraintes particulières de ces collectivités ». Ces adaptations peuvent être faites sous certaines conditions strictes prévues dans la suite de l'article 73. Selon l'article 74, « les collectivités d'outre-mer régies par le présent article ont un statut qui tient compte des spécificités de chacune d'elles au sein de la République ».

Il apparaît tout aussi clairement que les DOM sont à la fois traités de la même manière que les départements de France métropolitaine, et considérés comme étant spécifiques.

En effet, les DOM sont des départements français situés en outre-mer, mais ne font pas l'objet d'une catégorie particulière de département, ni de réelle adaptation des textes et des actions. Contrairement aux TOM, la "situation particulière" des départements d'outre-mer ne va pas jusqu'à impliquer une "organisation particulière" et des institutions propres » (Faberon, 2005 : 9). Pour résumer, les collectivités d'outre-mer ont le point commun d'être différentes. Différentes de la métropole et différentes les unes des autres. Parmi les différences, on peut noter à Mayotte le rôle du préfet, qui est en fait un sous-préfet. Celui-ci n'a pas tellement de marge de manœuvre sans l'accord du préfet de La Réunion.

2.3. *La loi d'orientation pour l'outre-mer*

En dehors de la Constitution, d'autres textes juridiques concernent les spécificités culturelles des outre-mer. Parmi eux, la loi d'orientation pour l'outre-mer de 2000⁶. Cette loi prévoit le développement de la culture et des identités outre-mer. Elle est constituée de sept articles :

Article 33

L'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels et qui contribuent à la conservation du milieu naturel et l'usage durable de la diversité biologique.

Article 34

Les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation. Elles bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage. La loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable.

Article 36

Il est institué un conseil culturel de l'île de Saint-Martin. Ce conseil a notamment pour mission de proposer aux responsables de l'île de Saint-Martin et du département de la Guadeloupe, ainsi qu'au préfet, toute mesure de nature à préserver et développer les acquis culturels spécifiques de l'île. Il peut être consulté par le préfet et les collectivités territoriales.

Article 37

L'État et les collectivités territoriales mettent en place progressivement des mesures tendant à la réduction des écarts de prix entre la métropole et les départements d'outre-mer en matière de biens culturels, éducatifs et scolaires.

Article 38

Afin d'assurer l'égalité d'accès de Saint-Pierre-et-Miquelon aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, L'État mettra en place, au plus tard, le 1^{er} janvier 2002 un dispositif compensant le surcoût engendré par la surtaxe satellitaire supportée dans cette collectivité.

Article 39

Les œuvres cinématographiques peuvent bénéficier d'une aide sélective spécifique si elles sont tournées en tout ou en partie dans les départements d'outre-mer ou à Saint-Pierre-

⁶ Site de l'aménagement linguistique dans le monde

et-Miquelon. Les modalités de cette aide, gérée par le Centre national de la cinématographie en concertation avec l'État, sont déterminées par voie réglementaire.

Article 40

L'État met en place, en partenariat avec les collectivités territoriales des départements d'outre-mer qui le souhaitent, un fonds destiné à promouvoir les échanges éducatifs, culturels ou sportifs des habitants de ces départements vers la métropole ou vers les pays situés dans leur environnement régional.

Je m'intéresserai à différents points de cette loi tout au long de ce travail. Je fais part ci-dessous d'un autre texte du Ministère de la Culture concernant sa stratégie pour l'outre-mer.

2.4. *La stratégie du Ministère de la Culture pour l'outre-mer*

La stratégie du Ministère de la Culture pour l'outre-mer de 2018 (annexe 1) est bien sûr en phase avec ces articles. Elle est fondée sur 5 grands principes et articulée autour des spécificités mais aussi autour des points communs de ces territoires. Parmi ces principes on retrouve la préservation des spécificités mais de manière plus précise : « permettre le développement et l'aménagement culturel des territoires d'outre-mer, tout en conservant les spécificités de leur patrimoine historique, immatériel, linguistique et ethnologique ». Les défis culturels d'outre-mer sont associés aux défis linguistiques ; de plus la stratégie recommande « des partenariats spécifiques avec le Ministère de l'Éducation Nationale » et de « penser les politiques culturelles, des modes d'action et d'organisation adaptés pour répondre aux besoins des territoires ». Cette adaptation nécessite de sortir « des cadres initiaux prévus pour l'hexagone ». A ce titre, les directions des affaires culturelles sont incitées à travailler autour des axes de travail décrits ci-dessous :

- « l'innovation
- les nouveaux usages et le développement du numérique
- la formation initiale et l'enseignement supérieur
- le patrimoine et la revitalisation
- le rayonnement et l'attractivité des créations et des cultures ultramarines
- les pratiques culturelles et les langues ».

De jure, les spécificités de Mayotte et de tous les autres DOM sont prises en compte par la Constitution et par le Ministère de la Culture.

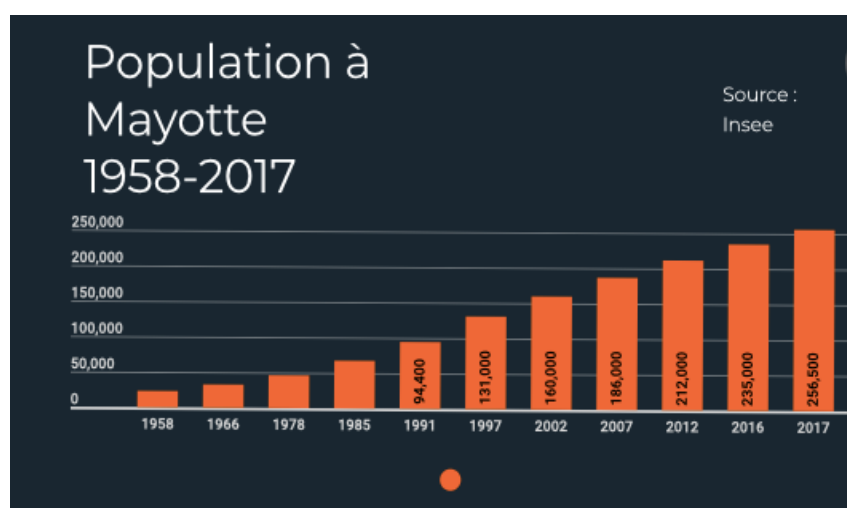
La question que je pose maintenant est de savoir à quel point les spécificités des DOM sont prises en compte *de facto*. En effet, si les DOM sont différents des autres départements français, ils sont aussi très différents entre eux. Mayotte rencontre des difficultés propres à son territoire et ne s'apparente à aucun autre département français. Sur les plans économique et culturel, Mayotte se démarque de tous les autres départements. Nous rappelons avant d'évoquer les plans économique, social et culturel, que le processus de départementalisation dure entre 20 et 25 années. Il est donc important de situer Mayotte dans un processus encore en cours. Mais est-ce l'unique raison des difficultés rencontrées ?

3. Les spécificités démographiques, économiques, sociales

Sur le plan économique et sur le plan culturel, Mayotte est un département tout à fait spécifique par rapport aux autres départements français. La comparaison avec d'autres DOM ou avec la métropole se fait ici dans le but de rendre compte des spécificités du territoire mahorais à prendre en compte pour mettre ensuite en évidence l'impact de ces spécificités, en insistant sur le système éducatif.

3.1. La démographie

Sur le plan démographique, Mayotte est le département français à la plus forte croissance démographique avec 256 500 habitants en 2017. La population a été multipliée par 11 en 60 ans. L'INSEE a enregistré depuis 2012 une hausse de 4390 habitants.



Graphique 1 : la croissance démographique à Mayotte de 1958 à 2017

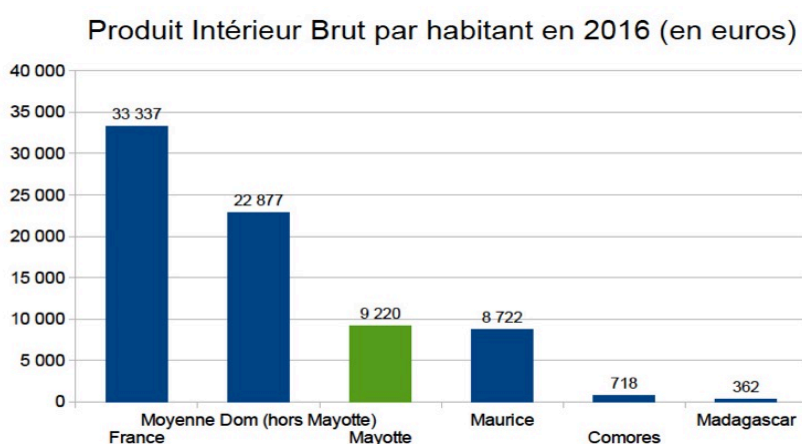
Pour un territoire de 375km², cela équivaut à 690 habitants au km². Selon le Centre Hospitalier de Mayotte, il y aurait eu 9 441 naissances en 2018. La forte croissance démographique de ces vingt dernières années a pour conséquence directe la jeunesse de la population mahoraise, un habitant sur deux ayant moins de 17 ans. A titre de comparaison, la moitié de la population en France métropolitaine a moins de 39 ans. Annick Girardin, alors

Ministre des outre-mer, a déclaré devant l'Assemblée le 7 Mars 2018 : « pour être au rendez-vous, il nous faudrait créer une classe par jour ».

Ces données démographiques sont corrélées avec les données économiques et sociales.

3.2. Les données économiques et sociales

L'emplacement géographique de Mayotte, au sein de l'archipel des Comores et à quelques kilomètres de Madagascar, ainsi que sa récente départementalisation, font de l'île un territoire, d'après l'INSEE, « riche parmi les pauvres et pauvre parmi les riches »⁷. Le PIB par habitant, selon l'INSEE toujours, en témoigne :



Graphique 2 : Le PIB par habitant en France métropolitaine, outre-mer, et dans l'Océan Indien

On peut également noter la différence ici entre Mayotte et les autres DOM. A cela s'ajoute d'autres indices de pauvreté, comme l'habitat : 31% des habitations sont en tôle, 6% en végétal, bois, terre, 28% des logements n'ont pas d'eau courante, 59% n'ont pas de toilettes à l'intérieur, 52% n'ont ni baignoire ni douche. 84% de la population mahoraise vit sous le seuil de la pauvreté. C'est aussi le département avec le taux de chômage le plus élevé, 35% en 2018 selon l'INSEE, soit une augmentation de 5% en un an. Ce qui est lié aux taux d'emploi qui est

⁷ Le journal de Mayotte

de 38% contre 64% en métropole. Le SMIC horaire y est le plus bas de tous les territoires français (7,57€ brut contre 10,03€ en métropole).

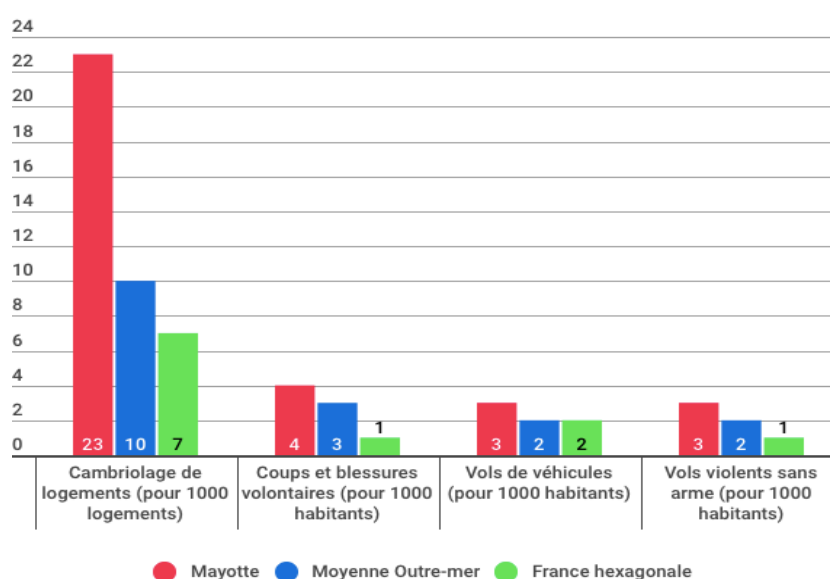
Pour reprendre la citation ci-dessus, Mayotte est pauvre parmi les riches, mais aussi riche parmi les pauvres. En effet, si l'on regarde le graphique 2, il apparaît que les îles voisines, à savoir les Comores et Madagascar, ont un PIB encore plus bas que celui de Mayotte. Cette position géographique et le statut de Mayotte font de cette île une porte d'entrée vers la France et l'Europe. L'île connaît de forts taux de migration de personnes originaires des Comores, de Madagascar et, de plus en plus, de la région des Grands Lacs (Afrique de l'Est). Sont effectuées à Mayotte entre 18 000 et 22 000 reconduites aux frontières par an, soit la moitié de la totalité des reconduites opérées en France. La Ministre des outre-mer a déclaré, d'après les chiffres communiqués au Sénat le 7 mars 2018 que « Mayotte c'est 45% de personnes étrangères en situation irrégulière ». Parmi les personnes récemment arrivées à Mayotte, il y a aussi celles venant de métropole et de La Réunion. La départementalisation a facilité la venue de professionnels sur ce territoire dans le domaine de l'enseignement, de la médecine, du bâtiment, etc. L'île connaît un fort taux d'immigration, mais également d'émigration. Beaucoup de Mahorais finissent leurs études en métropole ou à La Réunion, certains s'y établissent : « le solde migratoire des natifs de Mayotte est très déficitaire et ce déficit s'est accru (– 25 900 personnes entre 2012 et 2017, contre – 14 900 entre 2007 et 2012). De nombreux jeunes de 15 à 24 ans quittent le territoire pour poursuivre des études ou chercher du travail en métropole »⁸. Ces migrations vers et depuis Mayotte ne sont pas équilibrées pour autant et « avec 5 600 arrivées de plus que de départs sur la période (de 2012 à 2017) ; la population de Mayotte augmente ainsi de 1 100 personnes par an en moyenne du fait des migrations », l'île reste particulièrement dense.

Cette densité de population, et les données démographiques de manière générale, économiques et sociales, ont fait émerger sur l'île au lagon, souvent qualifiée de « paradisiaque », un climat social des plus tendus.

⁸ Statistiques de l'INSEE

3.3. Un climat tendu

Les inégalités sociales, la densité, la moyenne d'âge de la population et le racisme ambiant sont à l'origine d'un climat social tendu sur l'île. Le sentiment d'insécurité est justifié par le fort taux de cambriolages, de vols de véhicules par les « coupeurs de route », de conflits entre villages, des agressions, notamment autour des établissements scolaires. D'après les chiffres du Ministère de l'Intérieur en 2015, Mayotte est le département français où ces taux sont les plus élevés, selon la base des crimes et délits enregistrés par la police et la gendarmerie⁹ :



Graphique 3 : Les actes de délinquance à Mayotte en France métropolitaine et outre-mer en 2015

En revanche, les chiffres relevés en 2017 et 2018 montrent que la délinquance est en baisse, ce qui n'a pas empêché la crise de mars et avril 2018. Mayotte s'est retrouvée paralysée par les habitants pendant 6 semaines. A l'origine, les actes de violence et de délinquance aux abords des établissements scolaires, multipliés en début d'année, ont conduit les enseignants de trois lycées à exercer leur droit de retrait. Les habitants ont bloqué l'île, les routes, la barge, et le port. Beaucoup associent cette insécurité à l'immigration et les manifestants réclament, par le biais de ces blocages, un renforcement de la lutte contre l'immigration. Benjamin Griveaux, le porte-parole du gouvernement au moment de ces

⁹ Mayotte Première

événements, a alors évoqué l'idée d'un « statut extraterritorial » pour les naissances à Mayotte, qui ne permettrait « pas obligatoirement d'obtenir la nationalité française ».

Cette idée que l'immigration est à l'origine de la délinquance peut être remise en cause à bien des égards, mais pour ne parler que de chiffres, la délinquance a baissé en même temps que le nombre de reconduites. La jeunesse de la population et le nombre de jeunes isolés peuvent aussi être des facteurs des tensions présentes sur l'île à ne pas négliger. De plus, les relations entre les Comores et Mayotte étaient déjà tendues avant l'émergence de ces violences.

3.4. *Mayotte et les Comores*

Depuis l'indépendance des Comores en 1974 et la volonté de Mayotte de rester française, l'archipel comorien revendique l'appartenance de Mayotte à cette unité. Il accuse la France de coloniser et ce pour une raison simple : lors du *référendum* sur l'indépendance des Comores, selon les Comoriens, la France s'est arrangée pour que Mayotte reste française. En effet, étant donné qu'à l'époque les quatre îles avaient le même statut, le *oui* global aurait dû l'emporter. Les Comores n'ont depuis de cesse de revendiquer Mayotte, « et, à plusieurs reprises, l'Assemblée Générale de l'ONU leur a donné raison »¹⁰.

Pour les Comoriens, Mayotte, c'est aussi chez eux. Et la France a beau durcir l'accès à Mayotte par tous les moyens, surtout depuis le blocage de l'île (radars pour empêcher l'arrivée des bateaux de migrants, renforcement des contrôles sur l'île et des patrouilleurs en mer¹¹), rien ne dissuade les personnes cherchant l'exil. Le renforcement des mesures les met en danger, avec une traversée périlleuse et très coûteuse financièrement, qui a fait en 20 ans entre 10 000 et 20 000 morts.

De plus, on comprend mieux le désir que les Comoriens ont de migrer à Mayotte si l'on s'intéresse à l'archipel entier. Les Comores ont un des PIB les plus faibles au monde et, par exemple, les hopitaux sont dans un état déplorable. Ajoutons à cela l'instabilité politique des Comores. Comme le dit Jean-Marc Four dans sa chronique : il est légitime de vouloir stopper l'immigration clandestine à Mayotte, mais illusoire tant que les Comores ne se développent

¹⁰ Chronique de Jean-Marc Four, FranceInter

¹¹ Site de migreurop

pas. Il faudrait peut-être voir le problème à l'envers. C'est-à-dire ne plus voir l'immigration comorienne du point de vue de Mayotte mais de celui des Comores.

Cependant le problème est loin d'être réglé puisqu'en réponse au renforcement pour arrêter l'immigration des Comores, l'Union des Comores a refusé d'accueillir les ressortissants venant de Mayotte. Paris a alors gelé les délivrances de visas pour les Comoriens souhaitant se rendre en France. Depuis, les deux parties ont cessé le bras de fer et chacun a supprimé les mesures prises contre les ressortissants et concernant les visas. Un accord devait être signé en novembre 2018 afin de « travailler conjointement à l'amélioration durable des conditions de vie et de la sécurité des ressortissants de leurs deux pays, faciliter des migrations légales et maîtrisées, lutter contre les trafics d'êtres humains et traiter les causes profondes des migrations qui affectent les équilibres économiques et sociaux de la région »¹². Il n'en est rien à ce jour.

Le climat reste tendu à Mayotte de manière générale. Les différends avec les Comores sont d'ordre politique même si culturellement, les îles sont très proches. Ces spécificités culturelles, encore une fois, font de Mayotte un département français unique. La Constitution prévoit de préserver les spécificités des DOM. Nous allons voir ce qu'il en est.

J'ai tenté de montrer jusqu'ici le contexte singulier de Mayotte au sein de l'État français et dans son contexte géographique et géopolitique. Mais Mayotte est aussi tiraillée entre ses ambitions de développement et le risque de perdre son identité.

¹² Site de France Diplomatie

4. Les spécificités culturelles

Du fait de sa départementalisation récente, l'île de Mayotte est en elle-même un cas particulier dans l'Histoire. A contre-courant en quelque sorte, à l'heure où les territoires étaient en quête d'indépendance, Mayotte s'est rattachée à la France, et ceci actuellement plus que jamais. Les textes et lois prévoient pour les DOM et TOM la préservation des spécificités de chacun, d'un point de vue culturel et identitaire.

La diversité des populations, bantoues, arabes, malgaches et européennes, étant passées par Mayotte ou s'y étant établies au cours de l'Histoire font de cette terre « africaine » une mosaïque culturelle exceptionnelle. C'est aussi sa relation avec le reste de l'archipel qui fait la particularité de cette île. Sans jamais connaître de réelle union politique, les îles de l'archipel des Comores ont été Territoire d'Outre-Mer, et la circulation entre les îles a longtemps été possible. Ce qui lie nécessairement les îles entre elles.

Il ne s'agit pas de faire la liste exhaustive, si tant est que ce soit possible, de ce qui dessine l'identité de Mayotte. Cependant, je vais exposer certaines pratiques culturelles propres au contexte et dégager ensuite ce qui lie chacune entre elles : leur transmission et les langues qui servent les pratiques et la transmission.

Parmi les pratiques culturelles de Mayotte, il y a les *debaa*, chants, poèmes et chorégraphies, pratique exclusivement féminines. Les hommes ont une pratique équivalente avec le *moulidi*. Ces deux cérémonies ont pour vocation de célébrer Allah. La nourriture locale et la vannerie sont aussi des éléments culturels de Mayotte. Ce sont des pratiques qui sont toujours transmises. Il n'y pas *a priori* d'obstacles importants à leur préservation puisqu'elles ne posent pas de problème politique. Au contraire, leurs pratiques semblent être soutenues, elles ne sont pas réduites à un folklore désuet. Je vais ici m'intéresser de plus près à ce qui fait l'originalité de ce département, mais aussi à ce qui peut poser problème d'un point de vue politique : la religion et les langues. L'île est le seul département de France avec un taux de musulmans supérieur à 90%.

4.1. La religion

Les populations diverses ont apporté à Mayotte la religion musulmane. Chaque village et chaque quartier possèdent une mosquée et les appels à la prière rythment les journées.

Mayotte a sur sa terre la plus vieille mosquée de France en activité : la mosquée de Tsingoni de 1566. La religion est présente ou omniprésente dans la vie mahoraise et l'organisation de la société, que ce soit au niveau de l'alimentation, des rites et coutumes, ou à l'école. Le mode de vie mahorais est imprégné de la religion musulmane. Le droit local est directement inspiré du droit musulman, mais aussi des coutumes africaines et malgaches. D'après l'article 75 de la Constitution, les habitants des DOM ont possibilité de conserver leur droit local¹³. Cependant la loi supprime le droit à la polygamie, à la répudiation de la femme par le mari, aux inégalités des sexes concernant le droit successoral, notamment. Ces suppressions sont justifiées par l'impossibilité de permettre des pratiques contraires aux fondements de la République, aux principes constitutionnels et aux engagements de la France à l'échelle internationale. Cependant d'autres pratiques ont été supprimées, ou du moins ne sont plus reconnues législativement, alors qu'elles ne semblent pas aller à l'encontre de ces principes et engagements, telles que la tenue du mariage religieux avant le mariage civil, ou le rythme scolaire adapté à l'école coranique, pour exemples. La question qu'il serait légitime de se poser ici est de savoir si *de facto*, la loi tient compte des spécificités locales ? L'exemple de l'école coranique est des plus pertinents, puisqu'il expose la difficulté de prendre en compte les spécificités culturelles à plusieurs niveaux, religieux et linguistique.

Sur l'île de Mayotte, l'école coranique, le *shoni*, est un pilier de l'éducation. Les enfants, dès le plus jeune âge, jusqu'à, au moins, leur majorité, vont au *shoni*. Il y a encore peu de temps, les heures quotidiennes à l'école coranique étaient comprises dans le rythme scolaire. Les enfants allaient à l'école laïque le matin, puis à l'école coranique l'après-midi. Aujourd'hui, le rythme scolaire est calqué sur celui de la métropole, ce qui a beaucoup remué les parents, qui se sont pressés aux portes des inspecteurs. Mais, quoiqu'il en soit les enfants vont toujours au *shoni*. Avant ou après l'école, c'est-à-dire à 5 heures du matin ou à 17 heures le soir. Selon

¹³ Le droit local a été créé pour l'Alsace-Moselle. Il a pour but de conserver les spécificités d'une région dans différents domaines comme la religion, certains aspects de la scolarité, le travail, etc. Par exemple, dans les trois départements d'Alsace-Moselle, les écoles doivent offrir la possibilité de suivre un enseignement religieux.

les villages, certains y vont même le matin et le soir. Alors, certes, l'école religieuse n'est pas empêchée, mais elle n'est ni facilitée, ni reconnue. Pourtant, il est spécifié dans la loi adoptée par l'Assemblée nationale française, la Loi d'orientation pour l'outre-mer, concernant le développement de la culture et des identités d'outre-mer, déjà mentionnée, plus précisément dans les articles 33 et 34 qui concernent tous les DOM-TOM : « l'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels (...) ».

Les fêtes islamiques sont des jours fériés, et la République ne peut pas le refuser sous prétexte d'être laïque puisque nombreux jours fériés dans le calendrier métropolitain sont liés à la religion chrétienne. L'on pourrait penser que l'islam est de plus en plus menacé par la départementalisation, la migration d'Européens mais aussi par les taux de voix attribuées au Front National. Mais les Mahorais donnent des voix au Front National dans l'espoir de régler les problèmes d'immigration en oubliant ou occultant les positions du parti sur l'islam. Un autre argument est de dire qu'encourager, ou ne serait-ce que prendre en compte les écoles coraniques, c'est aller à l'encontre des valeurs laïques de la République. L'existence d'écoles coraniques et la présence de la langue arabe sur le territoire mahorais sont à prendre en compte pour l'éducation des enfants, partagés entre deux systèmes d'éducation, et deux langues à apprendre *a minima*. Tout se passe comme si, pour l'école de la République, les enfants étaient vierges de savoir au début de leur scolarisation. Or, l'école coranique leur apporte des savoirs linguistiques importants. Et même s'ils peuvent être remis en question car basés sur la psalmodie, ou encore du fait que les enfants apprennent à écrire sans savoir décoder, ce sont néanmoins des savoirs et une éducation. Il semble important de prendre en compte le fait que les enfants à Mayotte sont confrontés à plusieurs manières de penser l'éducation afin de ne pas créer de rupture brutale entre l'environnement scolaire, familial, et religieux (Cassagnaud, 2011 : 57).

De plus, l'école coranique apporte aux enfants des savoirs sur leur culture et leur territoire, que l'école de la République n'est peut-être pas en mesure d'apporter. En effet, le *fundi*, celui qui sait, qui détient le savoir, a bien souvent des connaissances à transmettre qui dépasse la religion.

Ces spécificités peuvent être, dans l'enseignement ignorées, mal connues, ou niées. Ce qui peut entraîner la dévalorisation de ces éléments culturels et identitaires des individus, et donc de l'individu lui-même.

4.2. *Langues et identités culturelles*

Le lien entre langues et identités ne va pas de soi. Lorsque l'on parle de langue vectrice ou porteuse d'identité et de culture, on parle en réalité de discours et de contexte. La même langue peut être associée à plusieurs cultures. En effet, des éléments identitaires se retrouvent dans la manière dont nous parlons, et à quel moment, dans quel contexte (Charaudeau, 2001 : 346) :

« La langue est un système de formes qui véhiculent en même temps du sens enregistré socialement comme une sorte de plus grand dénominateur commun pour les membres d'une communauté linguistique. À ce titre, elle témoigne d'une certaine identité (nationale, régionale), celle du groupe qui la parle servant ainsi de référence unitaire pour chacun de ceux qui s'en réclament. La langue joue le rôle de miroir et d'emblème identitaires (...) ».

C'est pourquoi nous pouvons penser que nier ou ignorer une langue c'est dévaloriser une culture, une identité, propre à un individu ou à une communauté.

Le fait de ne pas valoriser la culture, l'identité d'une personne, dans l'éducation, peut avoir des conséquences sur le développement personnel et cognitif (Launey, 2005 : 223) :

« Une chose est sûre : si la langue maternelle est la première expérience qu'un enfant fait du langage, alors le bon sens éducatif voudrait que cette expérience puisse être menée paisiblement à son terme, c'est-à-dire jusqu'à la stabilisation du langage vers 7 ou 8 ans. Longtemps combattue dans l'école au nom de l'unité de la République, cette idée gagne du terrain face à l'évidence : la persécution des langues maternelles des enfants non-francophones est contre-productive par rapport aux valeurs et aux objectifs de l'école (favoriser l'égalité des chances, aider à mieux connaître et à mieux comprendre le monde, former de futurs citoyens...) ».

J'ai voulu montrer ici, d'une part, que les spécificités culturelles soulèvent polémiques et questionnements, et d'autre part, qu'elles soulèvent la question linguistique. Quelles sont les langues de Mayotte ? Dans quels contextes sont-elles utilisées ? Par qui ? Sont-elles

valorisées ? Pourquoi ? Que se passe-t-il si elles ne le sont pas ? Quels sont les enjeux pour l'éducation ? Autant de questions auxquelles je vais tenter de répondre.

5. Les spécificités linguistiques

5.1. Les langues de Mayotte

D'un point de vue linguistique, Mayotte a la particularité d'avoir sur son territoire deux langues locales majoritaires : le *shimaore* et le *kibushi*, langues orales. A ces langues s'ajoute celle de la religion : l'arabe classique. En plus d'être utilisée au *shoni*, l'alphabet arabe est utilisé, surtout par les anciennes générations, pour écrire le *shimaore*. Ces langues sont en contact avec celles du reste de l'archipel et le français. Le *shimaoré* partage beaucoup de caractéristiques avec les langues parlées sur les îles d'Anjouan, Mohéli et Grande Comore : le *shindzuani*, le *shimoeli* et le *shingazidja*. Une intercompréhension est possible¹⁴. Ce qui renforce les similitudes culturelles avec les Comores et qui a facilité les échanges. Nous connaissons le sort qu'a réservé la France aux langues régionales de métropole. Devenue française, Mayotte pouvait risquer la perte de ces langues.

5.2. Les politiques linguistiques

Louis-Jean Calvet décrit la politique linguistique « comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » (1999a : 155).

En tant que département français, Mayotte est soumise aux mêmes lois que la métropole, et « l'intervention de l'État sur les langues est guidée par un principe unique : imposer à la France le monolinguisme » (Calvet, 1999a : 256). En effet, d'après l'article 2 de la Constitution « la langue de la République est le français ». Cependant, il existe également des textes en faveur des langues régionales. Le *shimaore* est répertorié comme langue régionale de France dans le rapport Cerquiglini¹⁵ et le *kibushi* a été ajouté à la liste des langues de France depuis. On retrouve ces deux langues locales dans un rapport de 2010 de la DGLFLF¹⁶.

¹⁴ Site de l'aménagement linguistique dans le monde

¹⁵ Rapport Cerquiglini

¹⁶ Site du Ministère de la Culture

La charte européenne des langues régionales et minoritaires définit les « langues régionales » comme « les langues parlées dans une partie limitée du territoire d'un État, dans laquelle elles peuvent, par ailleurs, être parlées par la majorité des citoyens » (Haladi, 2016 : 119). Elle a pour but de favoriser et protéger les langues régionales et minoritaires. Signée par la France en 1999, l'État français ne l'a jamais ratifiée.

La charte européenne des langues régionales ou minoritaires, entrée en vigueur le 1^{er} Mars 1998 a été élaborée dans une approche « interculturelle et plurilingue » et dans le but de promouvoir et préserver les langues régionales ou minoritaires, et ainsi, favoriser leurs emplois « dans la vie publique et privée ». La charte permet l'utilisation des langues locales « l'enseignement, les médias, mais aussi la vie juridique, administrative, économique et culturelle », en précisant qu'il ne s'agit bien sûr pas de concurrencer les langues officielles¹⁷. La France a signé la charte, c'est-à-dire qu'elle accepte sa mise en application, mais pour qu'elle soit mise en application, il faut que l'État la ratifie. Chose qui n'a jamais été faite. Sur 47 pays, 25 l'ont ratifiée et 8 l'ont simplement signée¹⁸. Le président actuel, Emmanuel Macron, comme son prédécesseur François Hollande, avait annoncé lors d'un déplacement en Corse en avril 2017 le lancement du « processus de ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires dès son élection ». Cependant, deux ans après, la Charte n'est toujours pas ratifiée.

Pourtant, d'après l'article 75-1 de la Constitution, « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » et les langues d'outre-mer, d'après l'article 34 de la loi d'orientation pour l'outre-mer, mentionnée plus haut : « les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation ».

Le site de la Délégation Générale des Langues de France et le Francophonie¹⁹ (DGLFLF) mentionne que « dans un contexte où les cultures sont profondément ancrées dans l'oralité, les langues des Outre-mer se placent de fait au cœur des processus de création artistique et culturelle. Ce contexte particulier implique de concevoir une politique propre aux Outre-mer

¹⁷ Charte Européenne des langues régionales et minoritaires

¹⁸ Signatures et ratifications par pays de la Charte Européennes des langues régionales et minoritaires

¹⁹ La DGLFLF a pour mission de promouvoir la langue française et les langues de France, dans le but, au départ, de contrebalancer la place qu'a rapidement pris l'anglais. Elle est à l'origine de politiques linguistiques telle que la dispense de cours en français dans universités francophones.

visant à favoriser l'apprentissage et la pratique des langues locales et du français dans un plurilinguisme équilibré ». D'après le document *Références 2010 : Les langues de France*²⁰, que l'on trouve sur cette même page, la DGLFLF mentionne la volonté de l'État de valoriser et favoriser les langues locales dans l'enseignement, l'espace public, les médias et la culture ainsi que de participer au développement des points d'appui institutionnels pour les langues régionales²¹. Cependant, on retrouve souvent la mention des langues de France métropolitaine, mais peu de place est donnée aux langues ultramarines. Un autre dossier, *Références 2017 : Éléments pour une politique linguistique dans les Outre-Mer*²² prévoit de :

« Favoriser l'éveil à la pluralité des langues : par la transmission

1 ► Faciliter l'apprentissage des langues locales

2 ► Soutenir l'équipement des langues

3 ► Affirmer les compétences collectives

Valoriser les cultures dans leur diversité : par la diffusion

4 ► Renforcer les liens avec les patrimoines

5 ► Appréhender les langues par la création

6 ► Développer les technologies de la langue

Reconnaître les langues des Outre-mer : par l'institutionnalisation

7 ► Légitimer les langues locales dans l'espace public

8 ► Accompagner la formation des acteurs culturels

9 ► Insérer les territoires dans leur environnement linguistique régional

10 ► Construire des partenariats État-Collectivités territoriales »

²⁰ Site du Ministère de la Culture

²¹ Des institutions, organismes et associations, autrement dit, des agents œuvrant en faveur des langues régionales. L'État joue un rôle important dans la naissance de ces institutions.

²² Site du Ministère de la Culture

Ces mesures semblent adaptées aux territoires ultramarins puisqu'elles ne concernent pas directement l'enseignement des langues locales (facultatif, d'après la loi Deixonne), pas encore codifiées. La loi Deixonne, première loi française qui autorisait l'enseignement des langues régionales en 1951, prévoyait également « de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage ». Favoriser l'étude des langues locales, c'est potentiellement favoriser sa codification et par la suite, son enseignement. Cependant, la loi Deixonne aujourd'hui abrogée a laissé place au Code de l'Éducation au sein duquel l'enseignement des langues et cultures régionales est toujours facultatif. En effet à la Section 4, il est mentionné :

« Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.

Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.

Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans les régions où ces langues sont en usage.

L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes :

1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;

2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale (...) ²³ ».

Rien n'oblige donc l'enseignement ou la valorisation des langues et cultures régionales, et en ce qui concerne l'enseignement des langues de Mayotte, le Ministre actuel de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer a été formel dans sa réponse à Mansour Kamardine, député de Mayotte, en août dernier²⁴ : il faudrait « [une] disponibilité de ressources scientifiques, didactiques et pédagogiques et de professeurs formés, l'existence d'un corpus littéraire écrit suffisant et varié. Au regard de ces critères, ajouter le *shimaore* et le *kibushi* à la liste des langues faisant l'objet d'un enseignement de langue et culture régionales paraît pour l'heure prématuré ». Ajoutons à cela la nouvelle réforme Blanquer qui tend à considérer les langues

²³ Site de Legifrance

²⁴ Question posée à l'Assemblée Nationale

régionales comme étrangères dans les programmes de lycée, ce qui supposerait que les élèves aient à faire un choix entre allemand et breton par exemple, ou entre anglais et provençal. Si les parents et/ou les enfants doivent faire un choix entre apprendre l'anglais ou une langue régionale, on peut facilement supposer que la langue régionale ne sera pas prioritaire compte tenu du poids de l'anglais, de l'allemand ou de l'espagnol dans notre société.

Cependant, est-ce qu'une langue doit être enseignée pour être valorisée ? Et doit-elle attendre d'être valorisée pour être enseignée ?

Prise en compte dans l'enseignement et contextualisation de l'enseignement participent de la valorisation des langues.

Le Centre Universitaire de Mayotte a ouvert ses portes en 2012. Depuis, un Diplôme Universitaire (D.U.) *Société, Langues et Cultures* ainsi qu'un master MEEF 1er degré ont été créés.

Cette formation fait une place aux langues locales :

- ♦ Langue française
- ♦ Initiation au *shimaore*
- ♦ Initiation au *kibushi*
- ♦ Linguistique africaine
- ♦ Aspects didactiques et pratiques des langues

Au sein du master, on trouve un cours concernant les processus d'apprentissage et un autre sur contextualisation et pluridisciplinarité. La maquette (annexe 6) est en cours de modification. Selon une enseignante chercheuse, on passerait de 10% de contextualisation à 55%. Il s'agirait également d'intégrer de la sociolinguistique ainsi que de faire intervenir le Vice-Rectorat.

J'ai parlé, et je vais continuer de parler tout au long de ce travail de contextualisation. Avant d'entrer dans la deuxième partie de mon travail concernant le contexte éducatif, je vais aborder la contextualisation et dire en quoi elle peut être utile.

6. La nécessité d'une contextualisation

La contextualisation consiste à prendre en compte dans ses actions, ici dans le milieu éducatif, certains éléments du contexte d'enseignement/apprentissage tels que la biographie langagière des apprenants, leur passé, l'attachement, ou non, avec la/les langues de leurs répertoires. C'est une réflexion permanente de celui qui guide l'enseignement. Réflexion menée en amont sur le lieu, la culture. Réflexion qui suit l'action aussi, c'est-à-dire ne pas cesser de remettre en question son point de vue, si les facteurs sont toujours les mêmes, etc. C'est être capable de se questionner et de s'adapter, pour voir en aval, ce que cela a apporté et pourra apporter aux contextes suivants.

La contextualisation ne peut pas être exhaustive et « parfaite », contextualiser c'est faire des choix. Choisir les éléments que l'on considère les plus importants à prendre en compte, et ceux qui le sont moins. Il s'agit de contextualiser « au plus pertinent ». Blanchet (2016 : 9) propose une définition de la contextualisation :

« Contextualiser, c'est « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire des paramètres efficaces mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales. Contextualiser est un processus de réflexions, on sélectionne ce qui semble être important, "ce qui fait contexte et ce qui reste hors contexte" ».

En devenant le 101^{ème} département français en 2011, Mayotte s'éloigne des Comores. La départementalisation encore en cours a vraisemblablement des conséquences sur les aspects économiques, sociaux et culturels. Pour Béringer (2012 : 24) « la départementalisation de Mayotte reste à construire de manière progressive et adaptée car elle ne doit pas conduire à un brusque et préjudiciable bouleversement d'ordre économique, social et culturel. L'adaptation de la législation à venir devrait donc prendre en compte les "caractéristiques et contraintes particulières" de Mayotte conformément aux possibilités offertes par l'article 73 de la Constitution consacré aux départements et régions d'outre-mer. Puisse cette mise à niveau d'ordre juridique, tant attendue et si nécessaire, intervenir en respectant au plus haut point l'identité mahoraise ». En 2019 et après ce que nous venons de mettre en exergue, la question peut encore se poser de savoir si l'adaptation de la législation prend en compte les « caractéristiques et contraintes ».

Le rattachement de Mayotte à la France a eu pour conséquence la diffusion du français sur l'île, et son enseignement. *De jure*, le français est seule langue officielle. L'État français n'ayant jamais ratifié la Charte, il est difficile de connaître la valeur législative accordée aux langues régionales de France, et puisque rien n'est obligatoire concernant leur préservation, tout est optionnel. Cependant, les textes et l'État sont parfois impuissants face aux pratiques des locuteurs et des citoyens. Les langues de Mayotte continuent d'être parlées. C'est pourquoi l'enseignement du français comme langue « maternelle » semble inapproprié. Nous allons voir que toutes les spécificités exposées ici ont évidemment des impacts sur la scolarisation des enfants.

L'école est un lieu de la transmission des savoirs, mais aussi de la construction de l'identité des apprenants. C'est également le lieu, et presque le seul, où le français est utilisé par les Mahorais. Mayotte n'est pas un département comme les autres, il est au commencement de son développement et a besoin d'appui. Je m'attacherai dans cette seconde partie à faire le point sur ce que propose la France en coopération pour permettre un accès au français en adaptant sa politique linguistique et éducative au contexte. Après avoir exposé certaines possibilités qui pourraient aider Mayotte dans ses difficultés, difficultés justifiées dans l'exposition que je ferai de la situation scolaire actuelle, je me poserai les questions de savoir si elle peut prétendre à ces solutions, et sinon, qui fait quoi pour adapter les politiques. La politique linguistique est-elle adaptée aux contextes ultra-marins, aux

spécificités culturelles et linguistiques ? quels sont les outils mis à disposition pour faire face à ces problématiques ? quel rôle les agents locaux jouent-ils ? de quels moyens disposent-ils ? quelles sont les options pour Mayotte et en quoi le statut de ce département d'outre-mer est-il problématique à l'adaptation et l'efficience de la politique linguistique et éducative à Mayotte ?

PARTIE II : MAYOTTE, UN DÉPARTEMENT DANS LA DIFFICULTE, PRIVÉ DE COOPÉRATION LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE ?

Dans la partie qui précède, j'ai montré les spécificités du 101^{ème} département français, et la difficulté dans laquelle il se trouve pour établir une politique linguistique adaptée à sa situation, à son statut. La coopération linguistique et éducative pourrait être une solution pour Mayotte. Je vais dès à présent définir ce qu'est la coopération linguistique et éducative, ensuite je ferai cas de la politique de la France en coopération et des conséquences sur le territoire mahorais, en me centrant sur l'exemple de l'école.

1. La coopération linguistique et éducative

La coopération internationale consiste à mutualiser les moyens de deux ou plusieurs États afin de construire ensemble des projets visant à améliorer les conditions de vie, de développement, ou encore d'éducation, pour n'en citer que quelques-uns.

La coopération linguistique et éducative s'insère, au sein de la Francophonie, dans une démarche de rayonnement et de promotion de la langue française, et dans l'amélioration de l'enseignement de français, entre autres. Les territoires faisant partie de la Francophonie coopèrent pour des objectifs communs. La coopération peut être bilatérale, ou multilatérale, entre deux ou plusieurs pays. Elle peut être indirecte, c'est-à-dire par des institutions non étatiques dont l'État soutient les actions mais n'en est pas l'exécuteur, ou encore décentralisée. La coopération décentralisée se fait entre une collectivité d'un pays et une collectivité, équivalente ou non, d'un autre pays. Elle peut aussi être régionale, j'y reviendrai. La coopération linguistique vise à promouvoir une langue et une culture dans l'aire Francophone. La coopération éducative, liée à la coopération linguistique, comprend toutes les interventions d'experts ou d'institutions d'un système éducatif à un autre (Mazières, 2012). Un des intérêts de la coopération est, pour les pays en voie de développement ne pouvant financer une planification linguistique et/ou éducative, de faire appel à d'autres pays.

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) est l'institution des territoires francophones. L'OIF a des opérateurs directs et des partenaires dans différents domaines. En ce qui concerne l'éducation et la formation, ils sont les suivants :

- ◆ L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), dont une des missions principales est de solidariser les établissements universitaires afin de mettre en place des projets visant à améliorer l'enseignement supérieur. L'université de Mayotte est membre de l'AUF.
- ◆ L'Université Sanghor d'Alexandrie, université internationale au service du développement africain.
- ◆ La Conférence des Ministres de l'Éducation (Confemen), dont un des buts est d'appuyer les politiques régionales et internationales qui concernent l'éducation.
- ◆ L'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEFF) a pour objectif d'offrir aux États membres et aux partenaires une expertise « leurs politiques éducatives afin d'assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et de promouvoir des possibilités d'apprentissage »²⁵.
- ◆ L'Initiative francophone de formation à distance des maîtres (Ifadem), « née de la mutualisation des moyens de l'OIF et de l'AUF »²⁶, a pour objectif d'améliorer les compétences des enseignants du et en français. L'Ifadem propose des programmes de formation. Les formations concernent également le numérique.
- ◆ L'École et Langues Nationales en Afrique (ELAN) dont l'objectif principal est la mise en œuvre d'un enseignement bilingue dans l'enseignement primaire en Afrique. C'est encore une fois l'OIF et l'AUF qui pilotent cette institution.

L'OIF a de grands moyens et partenariats. On pourrait penser que Mayotte a tout intérêt à profiter de ces institutions, et que ces institutions ont beaucoup apporté à Mayotte. L'enseignement supérieur et la recherche doivent être favorisés, la formation enseignante doit être améliorée, les politiques linguistiques et éducatives ont besoin d'appui, les enseignants déjà en poste ont besoin de formation complémentaire, notamment dans le numérique. Mais qu'en est-il de la politique de coopération la France pour ses départements d'outre-mer ?

²⁵ Site de la Francophonie

²⁶ Site de l'Assemblée Nationale

2. Politique de la France en coopération pour ses départements ultra-marins et la coopération régionale

Les départements d'outre-mer peuvent être bénéficiaires de la coopération de par leurs spécificités, leurs voisins différents et éloignés de la métropole, et leur insularité. C'est pourquoi la coopération régionale existe. Parmi les principaux enjeux de la coopération régionale on retrouve : le développement économique et social des collectivités, la sauvegarde de leurs identités culturelles, ou encore le rayonnement de la France à travers ses collectivités²⁷. Les outre-mer sont en ce sens un atout considérable pour la France et la Francophonie car elles permettent l'expansion et le rayonnement de la Francophonie vers de nouveaux horizons. La loi d'orientation pour l'outre-mer prévoit des fonds de coopération régionale pour la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane, Saint-Pierre-et-Miquelon, La Réunion et Mayotte. « Ces fonds concourent aux actions de coopération économique, sociale et culturelle, sont alimentés par des crédits de l'État (...). L'objectif est de favoriser l'intégration et l'insertion économique des départements et collectivités d'outre-mer (...) tout en affirmant la présence française dans ces zones ». Menés dans le cadre bilatéral ou multilatéral, les projets de coopération sont variés et couvrent différentes thématiques telles que l'éducation, le développement économique, l'environnement, la culture ou la recherche. Pour aider à la réalisation de ces projets, plusieurs instruments financiers existent : fonds européens (Fonds européen de développement régional FEDER / INTERREG V), fonds étatiques (fonds de coopération régionale, fonds de coopération décentralisée) ou financements par les collectivités locales²⁸. On trouve pour la coopération régionale la Commission Océan Indien (COI) dont les pays membres sont l'Union des Comores, Madagascar, Maurice, Seychelles et La Réunion. La Réunion est le territoire qui contribue le plus au budget de la COI (40%)²⁹.

Pourtant Mayotte ne peut pas jouir de ces aides, ni de La Réunion ni d'ailleurs puisque la coopération ne concerne que des actions d'État à État. Mayotte étant département français au même titre que La Réunion, une coopération est impossible. Mayotte pourrait seulement être réceptrice, actrice de la coopération. Mais, nous l'avons vu, la situation socio-économique de l'île ne le lui permet pas. Mayotte a besoin de recevoir. Mayotte ne peut donc prétendre

²⁷ Site du Ministère de l'outre-mer

²⁸ Site de la coopération régionale à La Réunion

²⁹ Site de la Commission Océan Indien

qu'à l'aide de l'État français. Afin de mettre en lumière le besoin et l'intérêt qu'aurait Mayotte à recevoir d'avantage, de la part de la France ou d'autres territoires, j'ai choisi de me focaliser sur le système et les résultats scolaires de l'île.

3. L'école à Mayotte, exemple d'une nécessité d'agir

L'école de la République s'est implantée à Mayotte, non sans mal, ainsi qu'en témoigne cet extrait du rapport annuel de la subdivision de Mayotte en 1931 :

« Le nombre d'élèves fréquentant les écoles officielles est très faible³⁰ (...) Ce résultat médiocre tient moins à la mauvaise volonté des habitants qu'à l'organisation de l'enseignement officiel qui n'a pas su gagner la confiance des Comoriens. L'un d'eux écrit : "Les parents craignent que l'enseignement général basé sur les principes de la civilisation occidentale ne détourne leurs enfants de la croyance aux enseignements du Coran. Ils redoutent également l'influence chrétienne et l'influence laïque (...) " ³¹ ».

La deuxième difficulté de l'implantation de l'école à Mayotte concerne le budget. « Un instituteur métropolitain coûte cher aux colonies (...) il faut lui assurer son passage pour la Métropole, éventuellement avec sa famille, pour des congés administratifs (...) ». Ce qui rend aussi l'enseignement interrompu par les congés, les absences et la difficulté de recrutement, tandis que l'enseignement coranique assure une continuité. Les écoles coraniques sont donc alors bien plus fréquentées. En 1976, au moment où Mayotte devient collectivité territoriale, il y a « 28 écoles en fonctionnement et le taux de scolarisation est estimé à environ 50% ». C'est un système scolaire délaissé depuis la colonisation qui va devoir être pris en charge dès 1976. Pour ce faire, en situation d'urgence, « un recrutement massif d'enseignants de faible niveau » est effectué, ce qui a des conséquences sur les résultats scolaires des élèves. En effet, sur 140 instituteurs, certains ont le Brevet d'Etude de Premier Cycle (BEPC³²), d'autres leur certificat d'études primaires et la plupart ne sont pas allés au-delà de la troisième. Ce qui a cependant certainement joué un rôle dans le maintien des langues locales. La démographie croissante a également des conséquences sur le système éducatif d'aujourd'hui, car si

³⁰ En 2016, d'après la cour des comptes, « bien qu'ayant presque doublé en 10 ans, le taux de scolarisation des enfants de trois ans, avec 63,3 % à la rentrée 2014, demeure nettement inférieur à la métropole (100 %) ».

³¹ Boissel, P. et Gendry, P., production du service éducatif des archives départementales de Mayotte.

³² Aujourd'hui, diplôme national du brevet des collèges

les écoles souffraient de désertion, elles souffrent aujourd'hui du sureffectif, ou du manque d'établissements scolaires.

Le premier collège a ouvert ses portes en 1963, le premier lycée en 1976 et la première école maternelle en 1993. Le vice-rectorat a été créé en 1999 (Martens, 2019). Aujourd'hui, Mayotte compte 21 collèges, 11 lycées, 183 écoles et le Centre Universitaire. A la rentrée 2018-2019, l'académie de Mayotte a accueilli 101 004 élèves dans l'enseignement public, soit 4 078 élèves de plus par rapport à la rentrée de 2017 (96 926 élèves). Les écoles sont surchargées et nombre d'élèves ne sont pas scolarisés par manque de place ou parce qu'ils sont en situation irrégulière. L'académie de Mayotte, c'est aussi 3 243 enseignants dans le premier degré et 538 contractuels, et 3 011 enseignants dans le second degré dont 1 423 contractuels³³.

La scolarisation des enfants et l'optimisation de la réussite scolaire sont des enjeux principaux pour le territoire national. « Un système de rotation des élèves dans la moitié des écoles a d'ailleurs été mis en place pour permettre l'accueil des élèves malgré le manque de structures »³⁴, en attendant que d'autres structures se construisent. C'est pourquoi l'État a mis à disposition pour l'académie 500 millions d'euros de dotations supplémentaires (le budget global étant évalué à 500 millions d'euros) pour les cinq années à venir. Je vais, dans cette partie, tenter de comprendre la situation, quelles sont les difficultés rencontrées, dans quelles mesures ces difficultés éclairent les résultats et quelles sont les solutions proposées et possibles à Mayotte.

³³ Site de l'Académie de Mayotte

³⁴ Fichier de la Cour des comptes

3.1. La situation actuelle

3.1.1. Les résultats

Afin de donner une idée des résultats scolaires de Mayotte je comparerai ici les résultats du brevet et du baccalauréat 2018 de Mayotte avec ceux de La Réunion. Nous pensons qu'il est pertinent de comparer les résultats avec un autre département d'outre-mer, qui plus est, voisin, pour montrer que justement, il ne faut pas attendre les mêmes résultats, puisque ces deux départements n'ont pas les mêmes moyens.

Taux de réussite en 2018	Mayotte ³⁵	La Réunion ³⁶
Brevet général	79,6%	81%
Brevet professionnel	73,3%	87,5%
Baccalauréat général	76,2%	92,1%
Baccalauréat technologique	61,2%	87,5%
Baccalauréat professionnel	79,9%	82,6%

Si l'on compare avec le reste de la France, Mayotte enregistre, depuis 2014, les plus bas résultats au baccalauréat, tandis que La Réunion enregistre en 2018 un taux record avec plus de 88% de réussite globale.

En 2019, le taux de réussite au brevet général à Mayotte est de 88%, et un peu plus de 86% pour La Réunion. Concernant le baccalauréat général, le taux de réussite pour Mayotte n'a jamais été si faible avec 55% de réussite, et 79% pour La Réunion.

La question n'est pas : « qu'est-ce que les autres départements ont de plus que Mayotte ? », mais « que faire pour améliorer la scolarisation des enfants ? ».

De manière générale, le constat des enseignants est plutôt négatif. Les élèves cumulent des lacunes tout au long de la scolarité, et même ceux qui arrivent à l'université ont des difficultés considérables à l'écrit. Selon Cassagnaud (2011 : 59) « la maîtrise du français par les élèves de Mayotte entrant dans l'enseignement secondaire est dramatiquement faible,

³⁵ Académie de Mayotte

³⁶ Site de l'ipréunion

comparée non seulement au niveau métropolitain mais au niveau de beaucoup de pays africains francophones ». Il semblerait que huit ans après, ces propos soient encore valables. D'après certains enseignants-chercheurs, la future maquette de master inclurait des enseignements visant à renforcer les compétences en français des futurs enseignants. En effet, les compétences en français peuvent être à l'origine des lacunes scolaires générales. Tous les enseignements se font dans cette langue. Si la compréhension de cette langue est difficile, celle de tous les enseignements transmis en cette langue l'est aussi. D'ailleurs, le taux d'illettrisme sur l'île en atteste.

3.1.2. L'illettrisme

Le niveau scolaire est faible, les apprenants sont en difficulté dès le Cours Préparatoire et ce, jusqu'aux études supérieures. Selon l'INSEE, 42% des Mahorais qui ont été scolarisés sont en situation d'illettrisme. Mais attention, ces chiffres sont à prendre avec précaution, car comme nous l'avons évoqué plus haut, nombre d'entre eux sont lettrés en arabe. On parle donc ici de personnes non lettrées en français, mais pas pour autant illettrés. Il n'en demeure pas moins que les difficultés persistent. Pourtant, la langue française a une place privilégiée dans les représentations des locuteurs. Comment peut-on expliquer que les motivations des apprenants ne suffisent pas à l'augmentation des résultats ?

3.1.3. Mayotte, un réseau d'éducation prioritaire

Afin d'adapter les conditions enseignement/apprentissage dans les secteurs les plus en difficulté, les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) existent. Les REP+ « concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les REP plus mixtes socialement » mais connaissent plus de difficultés sociales que les collèges et écoles situés hors des réseaux prioritaires.

« Les enseignants exerçant dans les écoles faisant partie de ces réseaux ont des conditions particulières d'exercice qui leur permettent de développer et faciliter le travail collectif et la formation continue »³⁷.

Le référentiel de l'éducation prioritaire³⁸ est fondé selon six priorités :

- ◆ Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert,
- ◆ Conforter une école bienveillante et exigeante,
- ◆ Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires,
- ◆ Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative,
- ◆ Accueillir/ accompagner/former les personnels,
- ◆ Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

A cela s'ajoute la favorisation de l'accueil des enfants de moins de trois ans. Concrètement, les classes de CP et CE1 ont été dédoublées dans les REP + (Réseau d'Éducation Prioritaire³⁹) et sont en cours de dédoublement pour les REP afin d'atteindre un effectif de douze élèves environ. D'autres dispositifs sont déployés pour l'amélioration des résultats et la prise en compte des difficultés sociales des élèves tel que le parcours d'excellence⁴⁰.

Tous les établissements scolaires de Mayotte sont en REP, et huit en REP+ car ils regroupent tous les critères (le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, d'élèves boursiers, d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible (ZUS) et le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième). En comparaison La Réunion compte un peu plus de 50% de ses élèves scolarisés en REP⁴¹. La loi programme pour l'outre-mer vient appuyer le renforcement des dispositifs pour les élèves en grande difficulté :

Article 18

Dans les départements d'outre-mer, à Saint-Pierre-et-Miquelon, à Mayotte et aux îles Wallis et Futuna, l'État favorise et renforce la mise en place des dispositifs destinés aux élèves en grande difficulté qui sont scolarisés dans le premier cycle

³⁷ Site Eduscol

³⁸ Site du réseau Canopé

³⁹ Les REP+ sont des réseaux où les enfants évoluent dans un milieu encore plus défavorisé que les REP, et sont donc des réseaux qui ont la priorité sur les REP et bénéficient ainsi de moyens supplémentaires

⁴⁰ Site du Ministère de l'Éducation

⁴¹ Site de l'Académie de La Réunion

de l'enseignement secondaire ou aux jeunes de seize à dix-huit ans qui ont quitté le système éducatif avant l'obtention d'une première qualification.

Cependant, on pourrait remettre en question l'application des priorités des REP au sein de l'île. Notamment en ce qui concerne le travail collectif, nous verrons que les actions sont éclatées et que des associations naissent pour pallier cet éloignement des circonscriptions. Le dédoublement des classes de CP et CE1 n'est pas encore établi partout et, à Mayotte, les problématiques liées à la croissance démographique rendent cette tâche encore plus complexe.

La question des langues et cultures est encore prégnante même lorsqu'il s'agit des parents. Il est d'ailleurs étonnant qu'elle ne figure pas dans les mesures et priorités des REP. On parle d'éducation interculturelle pour accueillir les plus petits⁴² mais ça ne va pas plus loin que l'intérêt des « langages, des gestes, des mots et des chansons d'autres cultures ». Pourtant, les REP et REP+ (et même en métropole !) sont généralement des réseaux où fleurissent beaucoup de langues.

⁴² Cadre National pour l'accueil du jeune enfant

3.2. Les obstacles à l'amélioration des résultats

3.2.1. La ségrégation scolaire

Bourdieu et Passeron (1970) ont montré que le système sociétal détermine le schéma social familial et tend à le reproduire, au niveau de la profession et par conséquent du niveau de vie. L'école y est certainement pour quelque chose. La ségrégation scolaire est définie comme le regroupement des discriminations qui peuvent être subies au sein des établissements scolaires et selon le fonctionnement du système éducatif. Les ségrégations sociales, académiques et ethniques sont toutes trois des ségrégations scolaires. La ségrégation académique peut être définie comme « ségrégation des élèves selon leur niveau de compétences scolaires » (Merle, 2012 : 12). Elle se met en place notamment par le biais de la création de filières selon le niveau des élèves, comme les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)⁴³, ou, à l'inverse, par la création de section réservées aux meilleurs élèves comme les classes européennes. Ensuite, il existe la ségrégation sociale selon les filières et les établissements, corrélée avec la ségrégation académique, concerne les différences de recrutement dans les établissements selon le niveau social. Par exemple, un collège en centre ville à Rennes compte moins de 10% d'élèves défavorisés, contre 40% dans un collège situé en périphérie⁴⁴. Au sein du processus de reproduction sociale « l'institution scolaire est à la fois considérée comme une source potentielle d'amélioration de la situation des plus démunis ainsi que comme un outil de reproduction des inégalités » (Demeuse, 2012 : 39).

Ces ségrégations ont des effets négatifs sur l'efficacité (mesurée par le niveau moyen des élèves) et l'équité (mesurée par les écarts de compétence). Le système éducatif français est caractérisé par une efficacité moyenne et une équité faible. Ces ségrégations sont des obstacles à l'amélioration des résultats au niveau national. On peut donc légitimement s'inquiéter pour l'amélioration des résultats scolaires de Mayotte, où le champ des possibles est d'autant plus réduit que le département entier est défavorisé.

⁴³ De la 6ème à la 3ème, les classes de SEGPA accueillent des élèves dont les difficultés scolaires n'ont pas été résolues avant l'entrée au collège. Les classes partagent un tronc commun avec les classes générales et ont, en remplacement de certains enseignements généraux, des travaux pratiques et des projets à mener entre classes de SEGPA, parfois en commun avec les classes générales, afin de favoriser l'insertion de ces élèves.

⁴⁴ Site de l'aire d'U

3.2.2. La situation diglossique

L'île de Mayotte se trouve dans une situation diglossique. La notion de diglossie a connu plusieurs tournants, plusieurs définitions. Nous garderons ici celle de son précurseur, J. Psichari (1928) qui décrit une situation diglossique lorsque deux langues en conflit coexistent dans une société. C. Ferguson (1959), parle de variété haute et de variété basse.

Dans notre contexte, le français, langue officielle, est utilisé dans les écoles, dans les administrations, les médias, etc. Mais les habitants utilisent les langues locales dès que le contexte le permet, c'est-à-dire, quand la personne à qui il s'adresse parle la même langue qu'eux, dans la rue, dans les commerces, dans les cours de récréation, dans les foyers, etc. Le français sert les communications formelles, il est aussi langue véhiculaire, puisqu'il sert de *médium* de communication quand un des locuteurs ne parle pas une langue locale. La langue française est vue par les Mahorais comme la langue de la réussite, de l'ascension sociale. C'est pourquoi certains parents ne transmettent plus les langues locales à leurs enfants, pensant faciliter l'appropriation du français. Elle est aussi la langue du colonisateur et des prêtres missionnaires, du « dominant ». Cassagnaud (2011 : 58) cite Calvet à ce sujet : « la langue est une clef sociale, ceux qui la dominent sont en situation de domination ». Les représentations de la langue française sont socialement marquées. Langue de l'école, de la réussite, assimilée au colonisateur et à la religion chrétienne, elle est langue étrangère. En *shimaore*, elle se traduit d'ailleurs par *shizungu*, qui signifie *parler étranger*. Dans la plupart des cas pourtant, elle est enseignée comme langue première. Pourtant, on ne peut pas nier le plurilinguisme dans les écoles. Le français partage sa place dans les écoles avec le *shimamore* et le *kibushi* mais aussi avec les autres langues des Comores. Il y a quelques années, les écoles connaissaient, selon les villages, des contacts entre *kibushi* et français ou *shimaore* et français. En effet, les villages étaient kibushiphones ou shimaorephones. Aujourd'hui cette séparation existe encore mais est de moins en moins nette. Les migrations entre les villages et entre les territoires voisins, les Comores, Madagascar et l'Afrique de l'Est, font naître à Mayotte et ses écoles une diversité linguistique grandissante et complexe.

L'homogénéité des communautés fait apparaître des relations complexes entre les langues, notamment entre le *shimaore* et le *kibushi*. Ce que Calvet appelle une situation de « diglossie enchâssée » apparaît à Mayotte, où le *kibushi* semble avoir moins de place, se situer encore plus bas que la variété basse, le *shimaore* : « la “diglossie”, malgré l'étymologie, peut mettre en présence plus de deux langues (...) ce que j'appellerais des **diglossies enchassées**, c'est-à-dire des diglossies imbriquées les unes dans les autres » (Calvet, 1999 : 47). A Mayotte, il s'agit bien de plus de deux langues puisqu'il existe déjà plusieurs langues locales. Une situation diglossique existe entre les langues locales et le français. Mais une autre situation diglossique est née entre les langues locales, entre le *shimaore* et le *kibushi*.

Comme dans toute situation diglossique, les locuteurs développent des représentations sociolinguistiques des langues : « la représentation se cultive ostensiblement en terrain polémique, conflictuel » (Gardy et Lafont, 1981 : 113). Selon mes observations, Dans des situations comme celle de Mayotte, les langues dites basses sont dévalorisées par leurs propres locuteurs (journal de bord), au profit de la langue dite haute. L'idée que parler et écrire français valorise celui qui le fait est très répandue et, *a contrario*, les langues locales véhiculent des représentations négatives. Pire encore, dans son discours prononcé à l'occasion des états généraux du multilinguisme dans les outre-mer⁴⁵, Hidayya Chakrina du Conseil Départemental évoque certains discours des locuteurs qui « consistent ainsi à faire croire que la pratique libre du shimaoré ou du kibushi ne permet pas aux Mahorais de maîtriser la langue française, langue de la réussite scolaire ». Ces représentations sociolinguistiques sont susceptibles de faire naître ce que W. Labov (1976) a nommé l'insécurité linguistique. L'insécurité linguistique est un sentiment qu'a un locuteur vis-à-vis de la langue haute, il ne se sent pas légitime. Ce sentiment émerge à partir du moment où il y a catégorisation des langues. Cette catégorisation fait naître une hiérarchisation, statutaire ou formelle, et possiblement une idéalisation de la part du locuteur pour une langue, dans notre cas le français. L'idée de l'existence d'un français « correct » et « normé » induit chez les locuteurs ce sentiment de ne jamais atteindre la « maîtrise » parfaite de cette langue qui lui est étrangère. Il s'en sent honteux puisque cette langue véhicule la représentation de la réussite sociale. L'insécurité linguistique peut se manifester par la dévalorisation de soi et de

⁴⁵ Discours d'Haydaya Chakrina aux États généraux du multilinguisme de Cayenne

ses pratiques langagières et, au pire des cas, par un mutisme, qu'il est aisé de constater dans les classes mahoraises.

Cette situation diglossique et les phénomènes qui en découlent font des langues locales, des langues minorisées. C'est, comme dans notre cas, le pouvoir politique qui donne l'investiture de majoritaire à une langue, parfois en dépit de sa diffusion. La minorisation des langues locales peut engendrer l'abandon des langues premières des locuteurs face aux avantages qu'offrent le français pour l'insertion et l'ascension sociale. Bien que très présentes à l'oral, l'emploi des langues locales de Mayotte est mis à l'épreuve par le français dans la vie quotidienne et au sein du système éducatif. Les locuteurs semblent avoir intégré qu'il était préférable de privilégier la langue française.

3.2.3. *Obstacles cognitifs et socio-culturels*

Les langues locales ne sont que peu présentes dans le système éducatif, pourtant nous savons aujourd'hui que la prise en compte du plurilinguisme dans les apprentissages est bénéfique pour l'enfant, quelles soient les langues, et qu'un enseignement bilingue, en langue première, n'altère pas les compétences en français. Des expériences ont été menées dans le but de vérifier l'apport de l'enseignement bilingue chez les enfants. Parmi elles, un dispositif pour l'introduction des langues et de la culture kanak en Nouvelle Calédonie est présentée par Nocus, Florin et Guimard (2007). Après une expérience dans des classes expérimentales en moyenne et grande section de maternelle, on a évalué plusieurs compétences en français et dans une langue locale, le *drehu*, en début et en fin d'année, en les comparant à ceux obtenus dans des classes témoins (Nocus, 2007 : 479) :

« Au terme de cette étude, il est possible de conclure à un effet positif du dispositif d'enseignement des langues et de la culture kanak pour le *drehu*, aussi bien en MSM qu'en GSM⁴⁶. À ces deux niveaux scolaires, les progrès du groupe expérimental sont, toujours, statistiquement supérieurs à ceux du groupe de contrôle, pour toutes les épreuves de production en *drehu* (...) Ces résultats confirment (...) d'un effet positif des programmes d'enseignement bilingue sur la langue maternelle, y compris dans un contexte de diglossie ».

⁴⁶ Moyenne section de maternelle et grande section de maternelle

Il est noté que les élèves de la classe expérimentale, en classe préparatoire, ont de meilleures performances dans des compétences dans d'autres matières et à l'écrit. Il est également précisé que les enfants du groupe expérimental passaient nécessairement moins d'heures à la pratique du français. Pour autant, la progression en français est la même que celle du groupe contrôle. Ce qui signifie que le dispositif ne vient pas altérer la progression en français ou perturber les apprentissages (Nocus, 2007).

A Mayotte, la culture et les langues des apprenants ne sont souvent pas ou mal connues des enseignants venant de métropole, et pas suffisamment valorisées. Si la prise en compte des langues premières des enfants montre des performances scolaires supérieures, la non prise en compte de ces langues, selon Launey (2005 : 224), peut avoir l'effet tout à fait inverse : « les bilingues honteux et déséquilibrés ont tout aussi notoirement des performances scolaires inférieures à la moyenne, parce qu'ils sont en quelque sorte malheureux dans le langage, la diversité linguistique étant pour eux un monde inégalitaire et conflictuel, et non un stimulant intellectuel ».

Si les enseignants mahorais recrutés dans les années 70-80 avaient des lacunes dans la langue de l'enseignement, comme évoqué plus haut, aujourd'hui, les enseignants et contractuels venant de métropole sont nombreux et ont, eux, des lacunes dans la connaissance des langues et cultures appartenant aux élèves, ce qui pose au moins autant de difficultés. Cassagnaud (2011 : 61) cite Bernstein (1975 : 260) : « pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître. Peut-être faudrait-il, pour cela, que le maître comprenne le parler de l'enfant plutôt que d'essayer décisivement de le changer ».

Pour que l'utilisation de la langue première ait un effet sur les enseignements ultérieurs, on doit lui donner une valeur, sinon, l'enfant ne tirera aucun avantage de la situation bilingue dans laquelle il évolue. Hamers & Blanc (2005 : 280) ont montré que « pour le développement d'une bilinguisme additive (...) les deux langues doivent être valorisées dans l'entourage de l'enfant ». La valorisation des langues et cultures locales joue donc un très grand rôle dans le développement cognitif de l'enfant. Si la langue première de l'enfant n'est pas valorisée dans la société et n'est pas codifiée pour être enseignée, elle peut avoir une grande valeur chez l'enfant.

On peut ainsi penser qu'un enseignement prenant en compte les langues et cultures locales et la formation des enseignants à cet enseignement à Mayotte peuvent s'avérer nécessaires.

3.2.4. *Obstacles politiques*

L'obstacle premier à cette idée d'enseignement pluriel est la politique que mène l'État. En effet, « l'intervention de l'État sur les langues est guidée par un principe unique : imposer à la France le monolinguisme » (Calvet, 1999a : 256). De plus, l'Éducation Nationale impose et encourage un programme identique sur tout le territoire national. Pourtant, « Dans le contexte actuel, les programmes métropolitains sont totalement irréalistes et générateurs d'échec et de découragement. Des programmes spécifiques à Mayotte seraient-ils politiquement acceptables ? En tous cas ils permettraient un meilleur ancrage identitaire » (Cassagnaud, 2011 : 61).

Ce sont les mêmes raisons qui font que l'on n'accepte mal, ou pas, la présence du français comme langue *étrangère* à Mayotte. Il semble en effet sinon impossible du moins compliqué de considérer le français comme une langue étrangère ou seconde. En effet, lorsqu'un étranger souhaite acquérir la nationalité française :

« Le niveau de connaissance de la langue française doit être au moins égal au B1 oral du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe : compréhension des points essentiels du langage nécessaire à la gestion de la vie quotidienne et aux situations de la vie courante et capacité à émettre un discours simple et cohérent sur des sujets familiers dans ses domaines d'intérêt »⁴⁷.

L'étiquette *Français Langue Étrangère* a une résonance politique, elle apparaît comme heurtant la Constitution. Il n'est alors pas question de parler de Français *Langue de Scolarisation* ou de Français *Langue Étrangère*, même si, et c'est un enseignant qui le dit (Cassagnaud, 2011 : 59) : « enseigner le français comme une langue maternelle à des enfants pour lesquels ce n'est même pas la langue d'échange me paraît être une aberration pédagogique source d'exigences inadaptées, d'incompréhensions culturelles et d'incohérence dans l'évaluation ».

⁴⁷ Conditions d'accès à la nationalité sur le site du gouvernement concernant l'accueil des étrangers

Pourtant, si l'on s'en tient aux propos de l'actuel ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer :

« Ce que recouvre la notion de maternelle immersive⁴⁸, c'est le fait que les enfants ne parlent que la langue régionale... Dans une perspective précisément cognitive, on pourrait dire que cette politique n'est pas positive, *a fortiori* si l'enfant est placé dans la situation d'ignorer la langue française (...). En clair, sur le plan pédagogique, l'immersion pose une véritable question. Puisque les expériences immersives ont commencé il y a quelques années, acceptons-en l'augure – elles ont été faites, c'est une réalité. Comme il s'agit d'une expérimentation, celle-ci doit être évaluée. S'il en ressort quelque chose de très positif sur le plan pédagogique, peut-être pourrions-nous aller plus loin. En attendant, nous ne saurions le consacrer d'un point de vue strictement juridique... La proposition consistant à consacrer prématurément l'immersion est anticonstitutionnelle ».⁴⁹

Que les maternelles immersives soient remises en cause et posent la question de l'exposition à la langue française sur des territoires comme Mayotte peut se comprendre. De plus, les résultats de ces classes sont diffusés par les écoles elles-mêmes et ne font pas encore l'objet de diagnostic scientifique. Cependant, elles ne doivent pas être une raison de refuser en bloc les initiatives de classes bi-plurilingues. Les expériences scientifiques dans ce domaine sont nombreuses et les résultats concluants, elles pourraient donc être une alternative et un *juste milieu* à considérer. Les propos du Ministre de l'Éducation posent la question de la diffusion de la recherche. Les deux exemples qui suivent en sont la preuve.

Devenue département français 65 ans avant Mayotte, département similaire sous bien des aspects (linguistiques, scolaires, barrages en 2017 contre l'insécurité, pour la santé et l'éducation, croissance démographique...) la Guyane a été confrontée aux mêmes problématiques et questionnements concernant la réussite scolaire de ses enfants, l'adaptation du système scolaire au contexte, et la prise en compte des langues et cultures locales dans le système éducatif (Puren, 2007). Les expériences menées et le militantisme des agents ont appuyé les politiques linguistiques en faveur des langues locales.

⁴⁸ Les maternelles immersives sont des classes où les langues régionales sont pratiquées quotidiennement et servent d'appui à l'apprentissage du français, et inversement. En Bretagne, il existe les écoles Diwan, écoles associatives de la maternelle au lycée qui pratiquent la pédagogie par immersion. Cette pédagogie consiste à utiliser intensément et au moment propice, de la maternelle au CP, le breton dans ce cas, afin d'acquérir des compétences naturelles dans la langue régionale.

⁴⁹ Site du café pédagogique

L'Histoire de La Réunion montre aussi que nous sommes dans un éternel recommencement en 2019 : le créole réunionnais réprimé, des résultats scolaires inférieurs à la France métropolitaine, une situation diglossique avec le créole réunionnais, le manque d'auteurs, le manque de collaboration, etc... (Wharton, 2005). Dans le même ouvrage, Wharton (2005 : 27) écrit : « Dès les années 70, à l'heure où des inspecteurs de l'éducation nationale affirment qu'il « faut fusiller le créole », les scientifiques ont dénoncé la situation des enfants scolarisés dans un système éducatif diglossique faisant fi de leurs compétences linguistiques ».

C'est dans les années 90 que les initiatives en faveur du créole réunionnais dans les écoles maternelles sont reconnues (G.-D. Véronique, 2005). Selon ce même auteur, « la dynamique de la scolarisation à La Réunion a suivi un cheminement complexe, d'une politique d'assimilation à la métropole et à la langue nationale à une reconnaissance de la spécificité de sa situation » (2005 : 384).

Comment se fait-il que nous ayons le sentiment de repartir à zéro pour Mayotte ? Pourquoi les expériences menées sur le bilinguisme et l'apport des langues premières dans l'apprentissage de langues nouvelles doivent-elles sans cesse être renouvelées selon les contextes ? Malgré des résultats positifs en Guyane et à La Réunion, le schéma se reproduit et c'est le même combat que les Mahorais doivent mener.

4. Le rôle de l'agentivité

Mayotte ne peut compter que sur l'aide de l'État français et il semblerait qu'elle soit moindre, ou, de toute évidence, pas suffisamment adaptée au contexte mahorais. Reste alors les personnes sur place qui peuvent, par leurs actions, être à l'origine de politiques linguistiques et éducatives. Je suppose ici que ce sont les citoyens qui adaptent au mieux afin d'améliorer les politiques étatiques parfois lacunaires dans ce contexte. Ces personnes, je décide de les appeler tout au long de ce travail les agents, en lien avec la notion d'agentivité.

Cole et Harguindeguy (2009) place l'agentivité comme un élément fondamental et nécessaire à l'analyse de terrain au travers de trois langues régionales françaises. Il me semble nécessaire de prendre cette notion en compte pour la suite de ce travail. Au sein du cours sur les politiques linguistiques de madame Leconte (2018), l'agentivité a été abordée :

« L'agentivité est associée aux notions d'interaction dynamique, de volontarisme, d'initiative, de motivation, de créativité, de liberté et de choix (...) en prenant en compte la capacité d'action des acteurs, il s'agit de tenter de comprendre leur rôle, leur poids dans la fabrique des politiques mais aussi les relations qu'ils entretiennent. Comment ces divers individus interviennent-ils dans la négociation qui aboutit aux prises de décision politique, celles qui font les textes officiels. Quel est leur poids dans la réalisation de la politique ? Se connaissent-ils ? S'ignorent-ils ? Leurs rôles sont-ils complémentaires ? Travaillent-ils ensemble à la conception des politiques, à leurs objectifs, à leurs modalités d'application ? Comment perçoivent-ils leurs pratiques ? Celles des autres ? Ont-ils les moyens de développer la politique linguistique qu'ils souhaitent ? ».

Cette notion d'agentivité, ce peut être le simple fait de parler une langue en dépit de son absence de statut, nous avons vu plus haut que c'est ce qu'il se produit à Mayotte. Les langues n'existent pas sans ceux qui les parlent, le rôle et l'avis du locuteur devraient être primordiaux dans l'élaboration des politiques. Calvet (1999b : 15) écrit : « les langues existent parce que/puisque les locuteurs croient en elles, parce qu'ils ont sur elles des idées, des images (...) », puis, plus loin l'auteur liste les différents facteurs qui influencent ou non la survie de la langue : le nombre de locuteurs, le système de la langue, son statut, le taux de transmission, et la représentation de la langue par les locuteurs : « dans un *système écolinguistique* donné, face à une langue *centrale*, très parlée, les locuteurs de langues

périphériques peuvent avoir des comportements de refus dictés par des considérations qui relèvent des idées toutes faites, de l'idéologie, voire de l'inconscient (...). A l'inverse, une langue peu parlée mais dont les locuteurs considèrent qu'il est important de la maintenir (pour des raisons emblématiques, identitaires, religieuses, etc.) peut avoir une survie que le seul facteur qui constitue le nombre de locuteurs ne laisse pas prévoir » (1999 : 38). Ce système écolinguistique, peut, lui, être modifié par deux facteurs : les pratiques des locuteurs et l'action de l'État, selon ce même auteur. A cela, j'ajoute les actions des associations et pas seulement des locuteurs, mais aussi de toutes les personnes convaincues qui ne parlent pas nécessairement les langues en question.

Nous verrons après l'exposition de la méthodologie du recueil des données si les observations et recherches faites sur place viennent confirmer ou infirmer le statut de Mayotte comme problématique dans l'amélioration des politiques linguistiques et le rôle central de l'agentivité dans cette démarche.

J'ai dans cette partie défini la coopération linguistique et éducative et le rôle qu'elle pouvait jouer à Mayotte. Seulement, le département ne faisant pas partie de la Francophonie et ne pouvant jouir à ce titre d'aide d'autres pays que la France, je me suis intéressée à ce que l'État français mettait en place pour Mayotte, la diffusion du français et l'amélioration du système éducatif. J'ai alors pris l'exemple de l'école pour attester, ou non, de l'efficacité et la pertinence des politiques en cours. Les résultats étant peu concluants, j'ai enfin parlé du rôle que pouvait jouer l'agentivité sur l'établissement de politiques linguistiques et éducatives adaptées, et donc idéalement, efficaces.

Les enjeux de l'école et de son adaptation au contexte sont multiples à commencer par la nécessité d'améliorer les résultats dans l'espoir de faire baisser le taux de chômage. L'amélioration des résultats serait peut-être l'indicateur de la prise en compte de l'identité et de la culture des enfants, pour les faire perdurer, d'une part, pour les encourager, les valoriser, et faire progresser les enfants. Mais ce serait aussi le moyen de mettre tous les habitants de Mayotte sur le même pied d'égalité, et ainsi, l'enjeu est aussi de réduire, idéalement d'anéantir, les discriminations qui peuvent voir le jour dans les écoles envers les immigrés. Les enjeux sont grands et les difficultés le sont tout autant. La question est de savoir comment

sont-elles traitées et s'il existe des outils adaptés pour des conditions d'enseignement/apprentissage optimales.

Une recherche sur le terrain actuel s'imposait dans le cadre de ce travail afin de prendre connaissance des mises en place effectuées pour l'amélioration des résultats scolaires. J'ai fait le constat jusqu'ici que la prise en compte des langues et de la culture locale dans l'enseignement pourrait être une solution. C'est pourquoi j'ai axé la dernière partie de ce travail sur les agents de la valorisation des langues et culture mahoraises. Avant d'exposer mes données, je vais, dans la partie qui suit, faire part de la méthodologie adoptée.

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE

Au commencement de ce travail était la constatation d'un département d'outre-mer avec ses spécificités. Les spécificités linguistiques et culturelles nécessitent une adaptation pour la planification d'une politique linguistique adaptée. Cependant, cette adaptation semble être aussi nécessaire que difficile à entrevoir dans les textes de loi et à établir sur le terrain. D'après les recherches et observations, je pars du postulat que le statut de département français n'aide pas à la mise en place d'une politique adaptée et efficace. C'est pourquoi je pose la question suivante : **en quoi le statut de Mayotte est-il problématique pour la mise en place d'une politique linguistique et éducative adaptée au contexte ?**

1. Méthode dite empirico-inductive et approche ethnographique

Afin de répondre à cette question il me fallait tout d'abord être sur le terrain afin d'avoir un point de vue au plus proche possible de la réalité. Ensuite, il me fallait un temps d'observation afin de me faire une idée des langues parlées, des langues écrites, des langues visibles ; et d'innombrables discussions pour me faire une idée des représentations linguistiques des locaux. Il me fallait, pour répondre à mes questionnements, faire la liste des agents des politiques linguistiques et éducatives à Mayotte, et en rencontrer certains afin de m'entretenir avec eux. Je me suis concentrée sur les agents locaux au sein, tout d'abord, de la Direction des Affaires Culturelles de Mayotte, afin d'avoir une idée des objectifs et des moyens que donne le Ministère de la Culture aux agents locaux et de vérifier ainsi de l'importance laissée à l'adaptation de la politique établie. Ensuite, j'ai cherché à rencontrer des personnes de l'Éducation Nationale, du Centre Universitaire et dans des associations qui mettent en place des politiques linguistiques et éducatives. Le but était, d'une part, comme je l'ai fait dans mes recherches, de me centrer sur les problématiques éducatives que peuvent engendrer les questions linguistiques et culturelles, et, d'autre part, de comprendre quels étaient les postures des agents dans ce domaine, et quels étaient les principaux besoins. J'ai essayé d'induire des réponses de manière à faire ressortir ce que pensaient les agents de la politique étatique, quels sont les obstacles selon eux et dans quelle mesure sont-ils agents de politiques linguistiques et éducatives. Pour se faire, il me fallait mesurer le degré de sensibilité des

personnes aux questions linguistiques, c'est pourquoi une partie de mes questions dans le guide des entretiens étaient orientées sur les langues de Mayotte et le plurilinguisme.

Pour se faire, la méthode dite empirico-inductive, afin de recueillir des données pour en faire une analyse qualitative, était la plus pertinente. Elle l'est tout d'abord dans la mesure où je suis partie d'une question, et ai tenté d'y répondre en adoptant une méthodologie adaptée à mon terrain d'observation (Blanchet, 2012). La méthode empirico-inductive vise à comprendre des phénomènes individuels et/ou sociaux par une observation participante et des entretiens. L'observation participante a pour but de recueillir des données brutes, les plus spontanées possibles, ce que l'entretien ne permet pas aisément, d'où la nécessité pour le chercheur de se *fondre dans la masse*. Et si l'entretien est moins spontané, l'on peut tout de même considérer, comme le fait Beaud (1996 : 236), qu'il constitue en lui-même une situation d'observation :

« L'expérience de l'enquête prouve qu'un entretien approfondi ne prend sens véritablement que dans un «contexte», en fonction du lieu et du moment de l'entretien. La situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation, plus exactement seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien ».

C'est pourquoi dans l'exposition des données la prise en compte de la relation sociale qui lie enquêteur et enquêté mais aussi celle que l'enquêteur et des enquêtés ont avec le terrain observé, est nécessaire à l'analyse.

Mes données sont composées des entretiens et de conversation courante (Lapassade, 2019), que j'ai recueillies en observation du terrain. Cette observation était nécessaire pour aller à la rencontre des agents locaux ainsi que dans le recueil de données informelles, et surtout pour une meilleure compréhension du terrain, notamment dans l'usage des langues et les représentations linguistiques des Mahorais. Afin de recueillir ces données, j'avais sur moi un journal de bord dans lequel je notais tout ce qui me semblait intéressant, surtout d'un point de vue sociolinguistique. Je notais des choses, lues ou entendues, des bribes de conversation, des emprunts d'une langue à l'autre, des extraits de conversations que j'avais eue avec des collègues, des taxis, des commerçants.

L'approche ethnographique est caractérisée par la présence du chercheur sur le terrain et sa prise de notes. Il s'agit d'observer des phénomènes et non pas de rechercher « du sensationnel, de l'original, encore moins de l'amusant ou du bizarre » (Malinowski, 1963 : 68, cité dans Cléret, 2017 : 52). Cette approche a d'abord servi en anthropologie et est aujourd'hui également utilisée dans le domaine de la linguistique. On parle dans ce domaine de linguistique de terrain. « Ce qui est spécifique de ce que l'on appelle linguistique de terrain, c'est l'idée que, pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur le dit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle (...) » (Auroux, 1998 : 89, cité dans Blanchet, 2012 : 30). Ici, le terrain ne désigne pas seulement un lieu géographique mais « c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où "on apprend des choses". "Faire du terrain", c'est établir des relations personnelles avec des gens » (Agier, 2004 : 35, cité dans Blanchet, 2012 : 31).

Cette approche m'a permis d'entrer en contact avec les locaux et de faire des entretiens, on parle ainsi (Beaud, 1996 : 234) d'« entretien ethnographique » et Beaud le définit en tant que tel :

« L'inscription d'un travail par entretiens dans le cadre d'une enquête ethnographique, c'est-à-dire l'objectif de réaliser des entretiens approfondis — qu'on appelle ici des "entretiens ethnographiques" — qui soient enchâssés dans l'enquête de terrain (pris par son rythme, son ambiance) (...)».

C'est notamment en cela que l'approche de recherche est ethnographique dans la mesure où je me suis rendue sur le terrain. J'ai passé trois mois à Mayotte, y ai vécu, travaillé, et ai rencontré beaucoup de personnes de différents horizons. Pendant ces trois mois, j'effectuais un stage à l'Agence Régionale du Livre et de la Lecture. L'ARLL a pour mission de conseiller et accompagner les porteurs de projets dans les domaines de la lecture publique, de l'économie du livre et de la vie littéraire. Mes missions étaient articulées autour de la médiation d'espaces en lien avec le plurilinguisme et l'analphabétisme. En dehors de ces missions j'ai pu accompagner mes collègues sur certains autres projets et événements, avec des enfants ou des adultes mahorais, dans des écoles ou des associations. Ces opportunités m'ont permises d'aller à la rencontre des habitants de Mayotte, d'être au cœur de la vie mahoraise afin de voir quelles langues sont utilisées, dans quels contextes, mais aussi d'interroger les personnes, de manière tout à fait informelle et sur le mode de la discussion, sur leurs pratiques

langagières et, plus généralement, sur leurs vies. N'étant pas véhiculée, et les transports en commun étant à peu près inexistant, j'ai circulé en auto-stop et j'ai échangé également avec les personnes qui acceptaient de m'accompagner.

De plus, cette approche m'a permis de dresser la liste des agents liés aux politiques linguistiques et éducatives, et d'en rencontrer certains. J'ai donc, dans le but de répondre à ma question, dresser un état des lieux des agents. Puis, je me suis entretenue avec certains d'entre eux.

C'est ici que le chercheur peut être confronté à ce que Labov a appelé le paradoxe de l'observateur. Le but est de recueillir des données spontanées mais le fait pour le chercheur d'être présent va inévitablement changer le comportement et les dires des observés. Même sans que les observés sachent pourquoi le chercheur est présent et qui il est, la simple présence d'une nouvelle personne va venir modifier les comportements de chacun. La subjectivité fait partie des inévitables des méthodes de recherche exposées ci-dessus. Elle est inévitable pour les deux parties, enquêteur et enquêté. Cependant, pourquoi vouloir l'éviter ? Elle peut permettre aux deux parties de s'exprimer plus honnêtement, avec plus de transparence, sans le poids institutionnel qui peut peser, voire biaiser les discussions. Ce qu'il est tout aussi intéressant de constater par ailleurs.

J'ai conscience ici de l'impact que peut avoir la proximité que l'on a, ou non, avec l'enquêté. Ce qui peut également jouer un rôle inconscient dans ma posture et celle de l'enquêté est le phénomène de *bouche à oreille* à Mayotte. Si quelqu'un me donne le contact d'une autre personne et que j'entre donc en contact avec lui par le biais d'une personne de confiance, cela peut influencer ma posture et la sienne.

Cette subjectivité, Gadet, en 2003, l'évoque dans son article en ligne (Gadet, 2019). La méthode de l'entretien est par essence moins spontanée que l'observation participante, donc il serait même préférable de choisir des enquêtés plus subjectifs, plus proches de l'enquêteur pour gagner en aisance et en spontanéité. L'auteure cite Bourdieu à ce sujet (1993 : 1395) : « laisser aux enquêteurs la liberté de choisir les enquêtés parmi des *gens de connaissance* ou des gens auprès de qui ils pouvaient être introduits par des gens de connaissance. La proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication "non violente" ». Cependant, selon Beaud (1996 : 241)

l'objectivité doit être aussi présente pour l'interprétation d'un entretien : « La possession d'un certain nombre de données objectives est indispensable si l'on veut mettre ensuite en rapport ces dernières (collectées de manière éparses tout au long de l'entretien) et les points de vue subjectifs exprimés par l'enquêté ».

C'est ainsi, avec une méthode dite emprico-inductive et dans une approche ethnographique que j'ai listé les agents, entretenu un journal de bord et recueilli sept entretiens, dont cinq enregistrés et transcrits. Les deux entretiens non enregistrés ne l'ont pas été pour l'un, parce que la personne a refusé, pour l'autre, parce que la rencontre a duré une journée entière, j'avais tout de même préparé des questions et ait pris des notes dans les deux cas. Les entretiens enregistrés ont tous duré entre 45 minutes et 1 heure et 15 minutes.

Voici dans un premier moment la liste des agents que j'ai recensés. Je passerai ensuite aux métadonnées des personnes avec qui je me suis entretenue et à la manière dont j'ai traité mes données.

2. L'état des lieux des agents

La liste des agents dressée ci-dessous n'a pas pour ambition d'être exhaustive, il serait bien difficile de l'être. D'autant plus que les structures à Mayotte ne sont pas toujours connues et ne communiquent que peu. Souvent, je prenais contact avec des personnes suite à des entretiens où on me parlait d'autres structures. Sans les personnes qui ont accepté de me donner un peu de leur temps, jamais je n'aurais pris connaissance des certaines de ces structures. Aussi, la directrice de l'ARLL m'avait préparé une liste de personnes qu'il était intéressant que je rencontre dans le cadre de mes recherches pour ce travail et pour leur association. D'où l'intérêt, encore une fois, de l'approche ethnographique. Parmi les agents locaux pour la promotion de la culture, des langues locales et des problématiques liées à la scolarité, j'ai recensé :

2.1. *La Direction des Affaires Culturelles*

« La Direction des affaires culturelles (DAC) de Mayotte est chargée de conduire, sous l'autorité du préfet de Mayotte, la politique culturelle de l'État, dans les domaines de la connaissance, de la protection, de la conservation et de la valorisation du patrimoine, de la promotion de l'architecture, du soutien à la création et à la diffusion artistiques dans toutes leurs composantes, du développement du livre et de la lecture, de l'éducation artistique et culturelle et de la transmission des savoirs, de la promotion de la diversité culturelle, du développement de l'économie de la culture et des industries culturelles, de la promotion de la langue française et des langues de France »⁵⁰.

La DAC joue un rôle primordial dans la valorisation des langues et culture de Mayotte. Aussi bien en termes de documentation, d'accompagnement des projets, que de financement.

⁵⁰ Site du Ministère de la Culture

2.2. *Conseil départemental*

Le Conseil Départemental souhaite codifier les langues locales afin de les enseigner, les valoriser, les faire vivre ou survivre. Des tables rondes *Au carrefour des langues mahoraises* ont eu lieu afin de décider d'un alphabet et d'une graphie. Il a été également question de la création de l'Institut des Langues et Civilisations de Mayotte, afin de promouvoir la promotion de l'identité mahoraise et la coopération culturelle avec d'autres pays d'Afrique de l'Est, des Comores et de Madagascar. L'ambition de cet institut est avant tout de faire fleurir des travaux de recherche à et sur Mayotte. Pour l'instant, tout ceci est à l'état de projet, puisque même concernant la graphie des langues locales, aucune proposition définitive n'a été faite.

C'est la première fois que le Conseil Départemental affiche clairement son désir de faire évoluer les choses quant aux langues de Mayotte, ce peut être un tournant pour tous les autres agents de l'île, puisque cela pourrait légitimer leurs actions.

2.3. *Éducation Nationale, le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) et le Centre de Documentation Pédagogique (CDP)*

Le vice-recteur actuel de Mayotte, Stephan Martens, a très clairement affirmé une position favorable à la prise en compte des langues des classes de Mayotte (Martens, 2019). Nous pouvons donc espérer que le Vice-Rectorat impulse des actions en ce sens. Pour l'instant, parmi les actions concrètes, nous pouvons citer les conférences mises en place par le CASNAV pour la prise en compte des langues locales de première socialisation dans l'enseignement. Le CASNAV est aussi à l'origine de création de supports pédagogiques ainsi que de la mise en place de conférences régulières, notamment sur l'enseignement contextualisé⁵¹. J'ai pu assister à une des conférences pour la prise en compte des langues locales dans les enseignements. Des enseignants étaient présents, et les réactions étaient plutôt positives mais pour la plupart ce n'est pas encore suffisamment concret. Ce sont des pistes qui sont données mais il n'existe pas d'outils, de guides.

⁵¹ Site du CASNAV Mayotte

Les enseignants sont également des agents indispensables à la vie éducative et à la création d'outils. Certains d'entre eux ont créé un site d'apprentissage du *shimaore* afin d'améliorer l'enseignement de tous⁵².

Aussi, le Vice-Rectorat met à disposition du Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) des enseignants qui interviennent pendant plusieurs années à différents niveaux. Une de leur mission est de former les enseignants qui le souhaitent à la culture et à la structure des langues locales.

Le vice rectorat encourage ces projets ainsi que ceux en lien avec la création de supports pédagogiques notamment avec le CDP⁵³, qui est à l'origine de la création d'un imagier trilingue.

2.4. CUFR

Le Centre Universitaire de Mayotte a ouvert ses portes en 2012. Depuis, un Diplôme Universitaire Société, Langues et Cultures ainsi qu'un master MEEF 1er degré ont été créés. Des chercheurs ont mené des recherches sociolinguistiques sur Mayotte et ont tenté des expériences dans les écoles maternelles qui consistaient à intégrer petit à petit le français dans les classes. Malheureusement, ces expériences n'ont pu aboutir car certains inspecteurs sont hostiles à la question du plurilinguisme.

Foued Laroussi est le créateur et directeur du groupe de recherche sur le plurilinguisme à Mayotte à l'université de Rouen (GRPM).

2.5. SHIME, le shimaore méthodique

SHIME est l'association référente pour les langues locales. Un très gros travail est fourni par les bénévoles pour la codification, la traduction et l'enseignement, mais aussi pour la promotion d'activités et représentations culturelles.

⁵² Site ylangue.free.fr

⁵³ Site du Centre De Prêt de l'Académie de Mayotte

Des membres de l'association ont participé aux tables rondes pour la codification des langues mahoraises et interviennent aussi au centre universitaire, notamment dans la formation des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF), auprès des étudiants. Ces interventions consistent à informer sur la culture mahoraise et ses langues. De plus, l'association a créé avec le Centre De Prêt, un imagier trilingue ainsi que d'autres ressources pédagogiques telles que des dictionnaires.

2.6. CEMEA

Les CEMEA, Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, « mouvement d'Éducation Nouvelle, association d'éducation populaire, et organisme de formation professionnelle sont porteurs depuis plus de 70 ans, d'une large expérience sociale et collective. Les CEMEA sont reconnus d'utilité publique et sont agréés par les grands ministères de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, de l'Action sociale, de la Culture et de la Communication, des Affaires étrangères... »⁵⁴.

Ils sont partenaires d'évènements autour de la culture et des langues locales. Ils fournissent également un large panel de jeux de société aux autres associations et structures, adaptés au contexte mahorais et proposent des formations aux enseignants et aux autres structures pour la transmission de ces jeux et d'autres éléments culturels. Ils ont créé un jeu, le tarot des contes. Les cartes sont contextualisées et le but est de raconter des histoires à partir des cartes tirées, ce qui est tout à fait en phase avec l'importance de la transmission orale à Mayotte.

2.7. Association des Personnels de Mamoudzou Nord

Cette association a été créée par la circonscription de Mamoudzou Nord. Elle vise à créer des liens au sein des équipes de la circonscription, souvent rompus. Mais aussi et surtout, elle a été créée dans le but d'avoir le statut d'association, et, de fait, pouvoir répondre à des appels à projets puisque le budget mis à disposition de l'Éducation Nationale ne permet pas de mettre en place suffisamment de projets. Parmi ces projets, l'APMN souhaite créer des

⁵⁴ Site des CEMEA

bibliothèques dans les écoles. L'accès aux livres est très limité et pourtant d'une grande importance dans le processus d'enseignement/apprentissage.

3. Les entretiens

J'ai décidé de mener, avec les personnes que j'ai pu rencontrer, des entretiens ethnographiques semi-directifs. C'est-à-dire que je dirigeais mes questions sur le thème que je souhaitais mais je laissais libre cours à des digressions, de nouveaux sujets, etc.

Lapassade (2019), définit l'entretien ethnographique en l'opposant à la conversation courante :

« L'entretien ethnographique est un dispositif à l'intérieur duquel un échange aura lieu. Ce ne sera plus, comme pour la conversation, un échange spontané et dicté par les circonstances ; l'échange va maintenant s'effectuer entre deux personnes dont les rôles seront davantage marqués. Il y aura celui qui conduit l'entretien et celui qui est invité à y répondre ».

Je travaillais sur la base d'un guide d'entretien (disponibles dans les annexes de 2 à 5) constitué de questions ouvertes. Le guide d'entretien a été critiqué (Beaud, 1996) car il rend la situation scolaire et l'enquêteur peut ne pas se permettre de digression, ou bien l'enquêté peut se sentir « évalué » et par conséquent peu à l'aise. Cependant, je me suis attachée à être discrète dans l'utilisation de la trame et surtout à faire de l'entretien une discussion ouverte. Il était important que les entretiens soient menés sur le mode de la discussion et les digressions étaient bien sûr les bienvenues. « L'entretien semi-directif permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus "autonome" que lors de réponses fermées (en tenant compte de la situation d'entretien) » (Blanchet, 2012 : 52). C'est pourquoi les métadonnées sont essentielles à la compréhension et à l'analyse des entretiens. Je précise que je ne faisais pas connaître mon guide d'entretien au préalable aux enquêtés et restais relativement vague quant à ma question de recherche jusqu'à la fin de l'entretien. Si je rencontrais plusieurs personnes de la même structure, l'entretien restait volontairement le même afin de pouvoir mettre en regard les réponses de chacun. Dans tous les cas de figure, je prenais des notes, que l'entretien soit enregistré ou non.

Il arrivait aussi que je rencontre par hasard des personnes avec qui m'entretenir, dans ce cas je prenais des notes sur mon journal de bord, *idem* pour mon entretien avec l'actrice dans le domaine de la culture qui a duré toute une journée.

Je me suis entretenue avec deux inspecteurs de l'éducation nationale (notés IEN1 et IEN2), deux enseignants (notés E1 et E2), dont un directeur d'école, deuxième vice-président

de l'association SHIME et président des CEMEA, deux chercheuses du CUFR (notées C1 et C2), une actrice dans le domaine de la Culture (notée AC). Je suis moi-même notée O.

Les entretiens comportaient des questions sur la présence des langues à Mayotte, afin de mesurer la sensibilité des personnes aux questions de plurilinguisme, ainsi que sur la profession de l'enquêté ainsi que la structure afin de saisir le rôle qu'il jouait dans la mise en place de politiques linguistiques et éducatives.

3.1. Les participants

	Sexe	Age approximatif	Mahorais, Métropolitain, ou autre	Temps et lieu d'exercice à Mayotte (au moment des entretiens)	Degré de sensibilisation à la question du plurilinguisme (pas du tout sensible, peu sensible, sensible, très sensible)	Degré de familiarité	Durée de l'entretien	Entretien enregistré
IEN1	Homme	52 ans	Métropolitain	3 ans, circonscription d'Acoua (Ouest)	Peu sensible	Vouvoirement, entretien peu formel, discussion fluide	1h18	Oui
IEN2	Femme	50 ans	Métropolitaine	2 ans, circonscription de Tsingoni (Ouest)	Peu sensible	Vouvoirement, entretien très formel		Non, refus
E1	Homme	45 ans	Mahorais	20 ans, Mamoudzou (Nord)	Très sensible	Vouvoirement, entretien peu formel, discussion fluide	1h15	Oui
E2	Homme	43 ans	Mahorais	20 ans	Très sensible	Tutoiement, personne	45 minutes	Oui

						déjà rencontrée à plusieurs reprises		
C1	Femme	32 ans	Métropolitaine	8 mois, Université de Dembeni, département sciences de l'éducation, prise en charge du plurilinguisme à l'école dans la formation MEEF. Intervention sur les unités de français.	Très sensible	Tutoiement, entretien peu formel, discussion fluide	50 minutes	Oui
C2	Femme	35 ans	Américaine	4 ans, Université de Dembeni. Chargée des unités d'anglais, parcours MEEF et Lettres modernes.	Très sensible	Tutoiement, entretien peu formel, discussion fluide	42 minutes	Oui
AC	Femme	45 ans	Métropolitaine	4 ans	Sensible	Tutoiement, personne déjà rencontrée à plusieurs reprises et	1 journée	Non, prise de note durant la journée

						déjà en contact avant mon arrivée sur Mayotte		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Ces métadonnées vont permettre une analyse du discours en relation avec les données et les conditions d'entretiens et donc de mieux comprendre ce qui a été dit, par qui, pourquoi, comment le discours peut être analysé et compris.

Ensuite, il est important, à mon avis, d'interpréter et d'analyser les entretiens sans faire de généralités. Les variations sont grandes et ce d'un village à l'autre, les réponses peuvent différer de la côte Ouest à la côte Est parce que les conditions de vie peuvent être radicalement différentes. C'est d'ailleurs je pense une des améliorations qui pourraient être faites à ce corpus. Je pense que les personnes enquêtées ne sont pas suffisamment éclectiques. Il aurait été intéressant, pour les IEN par exemple, de s'entretenir avec des IEN mahorais, de la côte Est, du Nord et du Sud, afin d'en ressortir les différences ou les similitudes au niveau du discours et de la sensibilité aux questions plurilingues. C'est une constatation que l'on peut faire également au niveau des enseignants. Ce sont deux enseignants du premier degré, Mahorais tous les deux, qui se connaissent et travaillent ensemble sur différents projets. De manière générale, la tranche d'âge est peu étendue, il serait intéressant de s'entretenir avec des étudiants en master MEEF et/ou des enseignants fraîchement diplômés. Il faut également noter que les analyses doivent être faites en prenant en compte tous ces facteurs, toutes les données que l'on possède sur les personnes.

Les méthodes de recherche utilisées ont pour but de comprendre et non d'expliquer. Il ne s'agit donc pas de faire des généralités ou d'en déduire des lois universelles mais de tenter de comprendre pourquoi telle personne dans telle profession peut tenir tels ou tels propos. Et, en ce sens, « tous les points de vue sont précieux » (Bourdieu, 2012 : 34).

3.2. *Difficultés rencontrées*

Tout d'abord, j'ai été confrontée à la difficulté, parfois, de la prise de rendez-vous. Les mails peuvent rester sans réponse quelques temps, il ne faut pas hésiter à relancer les personnes. Je n'ai pas été assez insistante, n'ai pas osé l'être et ai donc manqué de persévérance par peur de gêner. Ensuite, les personnes qui travaillent à Mayotte sont souvent contraintes à faire des déplacements professionnels, ce qui ajoute à la difficulté. Trois mois, c'est relativement court. Il a fallu le temps d'observer, de s'adapter et de décider d'un axe de recherche. Pour les dernières semaines, il ne se fait pas de demander un rendez-vous et d'exiger qu'il soit donné dans la semaine ou celle d'après. D'autant plus que les rendez-vous se multipliaient en fin de stage et les missions dans le cadre de mon stage également.

Ensuite, une personne qui avait accepté de me rencontrer après mes relances, n'est pas venue au lieu de rendez-vous. Je l'ai informée par téléphone et par mail de ma venue, puis de mon départ après de nombreuses minutes d'attente, je n'ai jamais eu de nouvelle. Ici se pose la question de la légitimité mais aussi du statut des structures à Mayotte. En effet, cette personne était un membre du Conseil Départemental. Le Conseil a donné vie à l'ARLL, pourtant, depuis sa naissance, il ne la soutient plus. Cette association est en fait vue comme une association de *mzungu* (d'étrangers, de blancs) et, pour certains, la soutenir elle c'est ne pas soutenir d'autres structures de Mahorais. Il était indiqué dans mon adresse mail de Mayotte mon statut de stagiaire à l'ARLL, peut-être que cela m'a porté préjudice, comme cela a pu m'avantager dans d'autres circonstances.

Enfin, la plus grosse difficulté pour les entretiens a été de faire face au statut d'inspecteur de l'Éducation Nationale. Si tous les entretiens se sont très bien passés, l'entretien avec une inspectrice a été plus difficile à mener. Je me suis sentie inspectée moi-même. La personne m'a pris la feuille d'entretien des mains, réduisant ainsi mes possibilités de rendre cela agréable, fluide et naturel. Elle a également jugé mon axe de recherche en le qualifiant « d'étrange » et a manifesté son refus d'être enregistrée. Finalement, c'est aussi en quelque sorte un refus de coopérer et de ne pas faciliter mon travail. Ce comportement pose la question de savoir à quel point les inspecteurs sont sensibilisés, s'intéressent, ou non, aux questions du plurilinguisme. Quelle ouverture ont-ils à ces questions ? Quoiqu'il en soit, nous savons que les extraits d'entretien d'IEN2 sont du discours institutionnel.

J'ai également rencontré des difficultés dans l'anonymisation des personnes. Mayotte est petite, tout le monde se connaît et ne pas donner le nom mais donner la fonction de quelqu'un revient finalement au même.

J'ai eu des difficultés, dans le travail de rédaction particulièrement à ne pas juger ou à le faire de manière scientifique. La situation est telle qu'il est tentant de politiser les propos que l'on tient. La neutralité politique n'a pas été évidente à tenir et je ne me rendais pas toujours compte que ce que j'écrivais me faisait prendre position.

Ce travail de terrain et ces rencontres m'ont permis de me faire une humble idée des représentations des habitants vis-à-vis des langues, du niveau des élèves dans les écoles, du système éducatif actuel, des conditions de vie des élèves mais aussi de ce qui est mis en place par les agents pour tenter d'adapter et d'améliorer les politiques linguistiques et éducatives. La question était de savoir qui fait quoi, quels sont les apports et les besoins de chaque structure, et **en quoi le statut de Mayotte est-il problématique pour une adaptation de la politique linguistique et éducative.**

J'ai dégagé pour l'analyse des données qui suivent, trois grands thèmes récurrents qui constituent à la fois les besoins des agents, et lierai ces besoins au statut de Mayotte : le besoin de financement, le besoin de pérennisation, de stabilité et le besoin de formation universitaire adaptée.

PARTIE IV : ANALYSE DES DONNÉES

Je vais ici dans un même temps mettre en exergue les points saillants des différents entretiens sous différentes thématiques, et analyser les discours en tentant de répondre à la question de départ qui, je le rappelle, est la suivante : **en quoi le statut de Mayotte est-il problématique pour l'adaptation des politiques linguistiques et éducatives ?** Les métadonnées me serviront à analyser les propos de chacun dans cette partie.

1. Le besoin de financement

Les associations et structures sont nombreuses et le budget qui leur est attribué ne semble pas à la hauteur de la tâche à effectuer. A tel point qu'une association s'est créée dans le but de pallier le manque budgétaire de l'Éducation Nationale. Nous en avons parlé plus haut, l'Association du Personnel de Mamoudzou Nord (APMN) a été créée, entre autres raisons, pour pouvoir répondre à des appels à projets puisque le budget de l'Éducation Nationale ne permet pas de créer beaucoup de projets, selon une conseillère pédagogique de la circonscription.

C'est un obstacle qui a également été soulevé par un inspecteur ayant travaillé à Madagascar auparavant :

IEN1 : A Madagascar j'avais un budget j'avais des sous, j'étais en coopération je pouvais faire des choses, ici tout ce que je veux faire il faut que ça passe par la hiérarchie et puis ça redescend jamais (...). Ici il y a des tas d'écoles qui veulent s'engager sur des projets de jardins pédagogiques donc s'ils veulent faire leur projet il faut qu'ils soient appuyés par le Vice-Rectorat. Le Vice-Rectorat quand ils vont voir le devis avec les graines, le terreau, etc... ce sera non parce que c'est pas prévu dans les textes. Ah si s'ils veulent acheter des livres, des manuels, là oui mais les initiatives locales c'est mort (...).

Le budget peut être problématique puisqu'il est insuffisant mais aussi parce qu'il y a beaucoup de demandes et peu d'offres, et les motivations des associations peuvent parfois être quelque peu biaisées, d'après une personne en entretien :

C1 : Ce qui est bien c'est qui a un intérêt là en plus y'a une conjoncture très favorable (*Vice-Rectorat*) et puis c'est important dans le paysage, SHIME, je leur ai demandé de collaborer pour un projet (*un livret trilingue sur la communication en classe*) les étudiants avaient demandé à SHIME ils n'ont pas eu de réponse, X m'a dit non sans convention et je pense que sans rémunération ce sera non. Finalement une association a priori c'est fait pour défendre quelque chose mais il y a tellement une question de financement et de captation des fonds du Conseil Départemental que ça vient biaiser l'action.

De plus, il y a beaucoup à faire sur le territoire mahorais. Les écoles doivent faire face aux problématiques démographiques, il y a nécessité de construire des établissements. Le budget pour la rémunération des enseignants venus de métropole est considérable, et la formation des futurs enseignants implique un investissement humain et un budget. Peut-être que la priorité n'est donc pas encore mise sur les questions linguistiques. C'est ce que l'on pourrait penser, pourtant, la priorité de l'État est mise sur la scolarisation des enfants, la réussite scolaire, et par conséquent, l'amélioration du niveau de français. Une des raisons pour lesquelles Mayotte n'a pas le budget nécessaire aux améliorations souhaitées est tout d'abord, l'inadaptation des politiques linguistiques et donc la nécessité pour les agents de redoubler d'effort, efforts qui demandent de l'argent. Mais aussi parce qu'elle est département français, et à ce titre, elle ne peut pas faire partie de la Francophonie et jouir des possibilités qu'offrent la coopération linguistique et éducative.

2. Le besoin de pérennisation et de stabilité

2.1. *Pour les expériences menées*

Lors des entretiens, un enseignant E1 a évoqué des expériences menées sur le territoire pour une tentative de contextualisation de l'enseignement/apprentissage avec pour objectif de voir l'apport de ces expériences sur les résultats scolaires.

E1 : Alors on a expérimenté dans deux villages à Acoua pour le *kibushi* et Bandréle pour le *shimaore*. Le programme était solide avec l'idée suivante : le constat qui a été fait c'est que les élèves mahorais ne maîtrisent pas le français. Pour les aider à le maîtriser il serait peut-être intéressant de les accueillir dans leurs langues maternelles. Une dose assez importante en petite section et on diminuait progressivement le volume horaire. L'idée initiale c'était qu'au CP il n'y ait plus du tout d'enseignement. Le but était de voir le résultat au bout des trois années de travail.

Cette première expérience s'est déroulée en 2002 et a été renouvelée en 2005 :

E1 : Ensuite en 2005, en ma qualité de chargé de mission nous avons mis en place un colloque à l'université de l'époque (...). Suite à ce colloque nous avons relancé l'expérimentation. On a évité les deux villages. On est partis sur Mtsangamuji pour le *kibushi* et Mangaju pour le *shimaore*. Avec cette fois-ci une classe témoin, pour voir exactement l'évolution des choses, deux enseignants, un en *shimaore* ou *kibushi* et un en français et avec cette contrainte d'aller jusqu'au terme c'est-à-dire trois ans. On fait le point et on avance ou on recule. On avait mandaté monsieur F.Laroussi. J'ai demandé qu'il y ait un conseiller pédagogique qui puisse suivre l'expérimentation mais je voulais également qu'il y ait un spécialiste des langues pour que la pédagogie et la linguistique puissent réellement aider les enseignants (...) nous n'avons pas de constat à l'échelle scientifique mais on a quand même constaté que les élèves qui ont suivi l'expérimentation s'exprimaient mieux en français que l'autre classe, c'est un constat sans équivoque. En français

et même au niveau de... les élèves étaient beaucoup plus éveillés ensuite au niveau de la maîtrise de la langue aussi.

L'enseignant qui parle ici est un enseignant mahorais, directeur d'école. Il est très sensible à la question du plurilinguisme et tente par beaucoup de moyens d'améliorer les résultats scolaires des enfants de Mayotte. Il en fait même son principal objectif. Il fait partie des personnes convaincues et convaincantes :

E1 : A un moment donné j'en ai eu marre, quand j'étais à Dembeni j'ai dit à tous les inspecteurs, je les ai invités à un temps de travail. J'ai parlé un tout petit peu des langues et cultures, les difficultés qu'on rencontre, que si on savait d'où venaient ces difficultés on pourrait aider les enfants. Et donc ils ont été convaincus et c'est à partir de là que j'ai été sollicité dans les séminaires, dans les réunions avec les enseignants, etc.

Les expériences datent, au plus tard de 2005. On peut penser que, même si elles n'ont pas abouti, elles ont impacté le système éducatif. Dans certaines circonscriptions aujourd'hui, il existe des classes plurilingues. C'est une expérimentation qui n'a rien d'officiel, menée dans neuf classes de l'île, à l'initiative d'un inspecteur de la circonscription de Kaweni. Le déroulement est le même que les expérimentations évoquées plus haut : le but est de suivre les apprenants sur les trois sections de maternelle en prenant en compte et en valorisant toutes les langues de la classe. Ces classes font de l'éveil aux langues⁵⁵, comme toutes les petites sections de Petite Terre⁵⁶. Il y a dans la classe que j'ai eu l'occasion d'observer deux enseignants. Un pour les langues locales et un pour le français. La personne que j'ai rencontrée est en charge des langues locales et a été formée en Guyane pour maintenant former les enseignants à Mayotte⁵⁷.

⁵⁵ Selon le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, l'éveil aux langues consistent à prendre en compte dans les activités proposées à la classe, toutes les langues qui la constituent, même les langues n'ayant pas pour ambition d'être enseignées, c'est-à-dire, les langues de la famille, ou les langues présentes dans l'environnement des enfants. Aucune langue n'est exclue.

⁵⁶ Petite Terre est l'île à l'Est de Grande Terre de 10km². Les deux îles composent Mayotte.

⁵⁷ La Guyane, département français depuis 1946 a connu un parcours similaire à celui de Mayotte concernant les langues locales et la prise en compte de la culture de l'enfant dans les écoles (Puren, 2007).

Le but à terme est que tous les enseignants soient formés au plurilinguisme. Ces expérimentations sont possibles parce que le vice-recteur a donné son aval. Les résultats semblent être visibles. Les enseignants de Classe Préparatoire voient la différence et trouvent que les enfants osent plus, et les parents sont étonnés de l'aisance de leurs enfants dans les deux langues. Cependant, les propos du Ministre de l'Éducation Nationale concernant les classes immersives, en mai dernier, évoqués plus haut, peuvent être inquiétants pour la suite.

2.2. *Au sein du système éducatif et des recrutements*

J'ai pu constater une instabilité au sein du personnel du système éducatif mais aussi pour les structures telle que la structure de l'AC, comme nous venons de l'évoquer. Au sein du système éducatif, le taux de vacataires peut être un problème pour la continuité des projets menés dans les classes. L'investissement n'est pas le même non plus pour les individus qui savent qu'ils viennent passer un an, ou deux, ou quinze. Les motivations des enseignants peuvent aussi être biaisées par le salaire proposé. Le besoin est grand, mais l'éloignement géographique, entre autres raisons, supposent des contraintes et sacrifices pour les enseignants venus de métropole, le salaire proposé peut être vu comme compensation.

Le changement de vice-recteur et d'inspecteurs peut aussi avoir des conséquences sur les projets des enseignants. Le changement est régulier et certains sont plus favorables que d'autres aux projets autour du plurilinguisme, certains autres sont tout à fait hostiles. C'est le même problème pour les classes que nous avons évoquées tout à l'heure, si les inspecteurs de la circonscription sont hostiles, ils ont la possibilité de ne plus permettre les classes plurilingues dans ces écoles.

Les deux expériences citées plus haut n'ont pas pu aboutir à deux reprises. Les raisons ont été évoquées lors de l'entretien :

E1 : C'était la période où il y avait des *turn over*, la deuxième année, une inspectrice était dans la circonscription de Dembeni, à cette époque il y avait trois circonscriptions, celle du Nord et celle du Sud étaient hostiles à cette expérience. Donc ils n'ont même pas voulu aller jusqu'au bout et on a arrêté l'expérimentation.

Concernant la seconde expérience,

E1 : Monsieur Laroussi avait émis un certain nombre de conditions (...).

Monsieur X ne pouvait pas aller à l'encontre mais il ne l'a pas non plus appuyé. C'est la raison pour laquelle les conditions de Laroussi n'ont pas été scrupuleusement respectées donc lui il ne s'est pas senti suffisamment investi pour suivre ce dossier (...).

Ensuite, parmi les difficultés rencontrées dans les classes, un enseignant a relevé le manque de contextualisation de la part des enseignants :

O : Quelles difficultés vous rencontrez toujours vous dans les classes ?

E2 : c'est une impression que j'ai : les enseignants ont une vision de l'enseignement. Mais ils ne font pas le lien avec la réalité du terrain et la connaissance qu'ont les élèves. Je vois à partir de là une scission dans les classes (...) Les gens qui viennent ici viennent avec des compétences, mais ils n'osent pas entrer dans la réalité. Les gens ont besoin à mon avis de toucher le terrain. La théorie c'est indispensable mais il faut la lier avec le terrain. C'est avec la théorie que l'on peut théoriser votre travail. Ici on ne fait pas le lien.

Ce même enseignant répond à cette même question en faisant également allusion aux motivations qui animent certains enseignants :

E2 : (...) et on est arrivé à un moment où il n'y a pas tellement la motivation je crois. Il n'y a pas ce cœur à l'ouvrage. L'objectif principal c'est les élèves oui mais ça devient un slogan mais on n'a pas encore pu entrer dans le cœur des enseignants pour que ce soit une valeur première. Il y a l'appât du salaire et l'entre-soi qui se crée facilement et ça je crois que c'est néfaste.

Cette idée rejoint tout à fait ce que nous avons dit plus haut concernant la nécessité de contextualiser son enseignement et de prendre en compte et valoriser la culture de l'enfant.

Ce qui est dit rejoint également l'attachement des enseignants mahorais pour les langues, la culture mais aussi les élèves. Les motivations qu'ils ont pour l'amélioration des résultats sont peut-être plus grandes puisque ce sont de leurs enfants qu'il s'agit.

J'ajoute ici que lors d'un entretien avec IEN1, j'ai évoqué le lettrisme des enfants en arabe par le biais de l'école coranique.

Si les inspecteurs sont au courant de l'existence de ces écoles, il semblerait qu'ils soient moins informés de ce qu'il s'y passe puisqu'il m'a répondu :

IEN1 : Ils ont du lettrisme dans d'autres alphabets ?

Ensuite la coopération avec les parents n'est pas évidente à Mayotte et pourtant essentielle à la valorisation de l'environnement des enfants. D'après l'E1, ils ont longtemps été sollicités pour les événements scolaires mais pour accomplir des tâches telle que mettre en place un hangar, ce n'est pas « coopérer utilement » :

E1 : Les parents à Mayotte il faut les accueillir autrement, pas uniquement par le biais de structures officielles. Les parents pour l'instant, ils confient les enfants à l'école mais ils ne croient pas qu'ils puissent apporter quelque chose à l'école parce que l'école a dénigré leur culture et leur langue donc ils ne trouvent pas leur place. Ne viendront que les parents instruits, les autres n'auront pas ce courage car ils se sentiront humiliés et qu'ils ne peuvent pas s'exprimer. On dit « parents l'école a besoin de vous » mais on ne l'a pas démontré. Qu'est-ce qu'on a fait pour que les parents se sentent réellement impliqués ? Il faut un temps où on sollicitait pour aménager un hangar par exemple pour les fêtes de l'école mais à aucun moment on les a valorisés.

La décontextualisation n'est pas une généralité mais est réelle, et l'instabilité l'est tout autant. Cette instabilité est d'ailleurs tout à fait d'actualité car le vice-recteur qui était en poste au moment de mon stage a quitté son poste le 15 mai 2019, onze mois après son arrivée et après avoir insufflé la transformation du vice-rectorat en rectorat.

Cependant, certains pensent qu'aujourd'hui les choses sont suffisamment engagées pour ne pas connaître de retombée comme les expériences précédemment citées. Il n'empêche que le manque de pérennisation et de stabilité pour l'amélioration des politiques linguistiques et éducatives est bien une conséquence du statut de département de Mayotte qui se voit accueillir des professionnels d'ailleurs, qui viennent rarement s'installer définitivement.

3. Le besoin d'expertise pour la formation universitaire

3.1. *Les formations dispensées aux enseignants*

E1 et E2 sont très actifs dans la dispense de formations sur les langues et cultures locales aux enseignants venus de métropole et également aux enseignants mahorais à qui ils manquent des clés pour utiliser les langues locales comme levier d'apprentissage. Il ne suffit pas de savoir parler une langue pour la valoriser et s'en servir à bon escient dans les classes. Ces formations sont dispensées soit ponctuellement pour les nouveaux arrivants, les contractuels, soit en continu pour les enseignants. Elles consistent à donner des éléments clés de la langue, du *shimaore* particulièrement, afin que les enseignants soient plus enclins à comprendre les enfants et les transferts qu'ils peuvent faire d'une langue à l'autre.

O : vous proposez des interventions chez les enseignants ? Des formations ?

E1 : oui, le groupe d'enseignants de maternelle ont été formé. Alors moi je fais des formations / sensibilisations aux nouveaux arrivants. C'est deux heures. On explique que les enfants ne sont pas sensibles à la langue française, mais c'est pas pour ça qu'ils n'ont pas de compétences.

Les personnes qui dispensent ces formations chez les CEMEA sont des enseignants qui « mettent sur pause » leurs pratiques enseignante, à la demande de l'Éducation Nationale. L'Education Nationale joue donc un rôle primordial dans la mise en place de ces formations.

O : Ces formations sont subventionnées ? Par qui ?

E1 : Il y a une contribution humaine de la part de l'Éducation Nationale. Peut-être qu'elle n'a pas les moyens humains de le faire mais c'est à elle de former les enseignants mais s'ils n'ont pas les moyens de le faire mais que les associations oui l'Éducation Nationale a tout intérêt à les accompagner dans ces missions-là.

Cependant, ce sont les formateurs qui choisissent eux-mêmes le contenu de leurs formations :

O : Peut-on dire que l'Éducation Nationale est sensible aux problématiques liées au contexte plurilingue ?

E2 : Je fais ces formations sur les langues et culture locales parce que ça me plaît et me passionne, rien ne m'y oblige (...).

C'est ici l'autre enseignant mahorais qui dit lui-même être passionné par ces questions, et aussi par les langues et la culture de son territoire. C'est une passion que l'on retrouve également chez les chercheuses. La passion des langues et des questions plurilingues mais peut-être que les personnes mahoraises ont un rapport particulier à ces langues et à leur culture. C'est leur culture, ils en saisissent donc bien plus d'aspects, et sont les mieux placés pour en parler et pour en transmettre les principaux éléments.

3.2. *La formation pour les futurs enseignants*

Les cours proposés pour cette formation pour les quatre semestres en annexe 5. Cependant, elle est en cours de reconstruction, une nouvelle maquette va voir le jour, je n'ai malheureusement pas pu y avoir accès.

J'ai cependant pu discuter des questions d'améliorations à apporter à la maquette avec une enseignante chercheuse à l'Université de Dombeni, qui a également partagé certains résultats de ses expériences :

O : Dans vos enseignements, prenez-vous en compte les langues locales ?

C2 : Oui dans mes cours de linguistique j'essaie de donner des exemples en *shimaore*, je ne maîtrise pas franchement mais oui donc on parle aussi de questions de sociolinguistique, je donne des cours aux 3^{ème} année de licence pour le CRPE, on parle des questions des aspects des enjeux de langues, mais pas profondément mais j'essaie d'aborder un peu les aspects linguistiques.

O : Les étudiants ont des demandes particulières ?

C2 : Certains sont très curieux et d'autres non (...) j'ai posé une question sur je suis assez formé dans les théories d'acquisition des langues et plurilinguisme et la

plupart ils ont dit non après j'ai posé une question qui continue cette idée je veux bien ou j'aimerais être formé dans l'apprentissage des langues et aspects du plurilinguisme beaucoup ont dit oui.

Donc pas assez formés on a besoin mais le problème vraiment c'est la maquette on a la maquette nationale après on a contextualisation c'est 10% donc c'est pas beaucoup donc dans cette maquette la question d'acquisition des langues chez l'enfant plurilingue ça se voit très peu donc comment on pourrait ajouter ces heures pour que ça rentre dans 55%, c'est un jeu de bien jouer les titres du contenu. `

O : Le projet pour la future maquette est de traiter d'avantage ces questions ?

C2 : Oui, ils en ont besoin mais on a aussi on est limités de ce qu'on pourrait faire c'est cadré, nous sommes en train de reformuler faire des cours transversaux mais pour moi c'est un peu absurde qu'on n'ait pas plus sur ces questions. Pas juste dire le plurilinguisme c'est bien mais traiter en profondeur de ce qui est normal dans une salle de classe. Ils n'ont pas de cours de psychologie et dans ce contexte c'est absurde mais bon on verra on espère ajouter ça.

Ici, on peut expliquer la sensibilité des chercheuses à ces questions du fait de leur expertise. C'est leur domaine et elles sont conscientes de ce qui devrait être fait dans les salles de classe. Seulement elles sont en charge d'étudiants en licence, et le système éducatif a déjà fait un tri à ce stade, pour beaucoup il est trop tard. C'est pour cette raison que la formation des futurs enseignants est primordiale. Cet extrait d'entretien soulève également la question des besoins. On ne peut pas entrer dans une classe à Mayotte sans faire face et se questionner sur les problématiques plurilingues. Ces étudiants s'en rendent bien compte et veulent acquérir les outils pour gérer ces classes.

3.3. Une expertise nécessaire

Même si certains pensent que les mesures prises par les agents locaux en faveur des langues et cultures locales sont suffisamment engagées, une expertise sur le terrain semble être une priorité pour des résultats solides et également dans le but de légitimer, donner du

poids aux actions menées. En effet, l'association SHIME, par exemple, ne travaille qu'avec les outils qu'elle a elle-même construits. Sans expertise, les ressources se retrouvent rapidement disqualifiées. Des recherches sur les langues et cultures locales, avant la colonisation française, entre autres, seraient les bienvenues et ainsi, il y aurait davantage de possibilités de les inclure dans les enseignements de manière plus efficace.

Le CUFR est très récent et les chercheurs peu nombreux. En effet, lors d'un entretien avec une personne chercheuse à l'université j'ai posé la question du manque d'expertise. La réponse est sans équivoque :

C2 : On n'est pas beaucoup moi je suis la première en sciences du langage c'était en 2017, après on a C1 depuis cette année, en sciences de l'éducation, c'est depuis 2018 (...). C'est très très nouveau. Mais je suis optimiste je pense que les gens sont éveillés. Je pense que l'institut va être une bonne chose parce que c'est pas nous les *mzungu* qui allons porter ça, même souvent quand je parle avec mes étudiants, parce que oui je parle vu que ça m'intéresse, sur les questions des langues locales, à chaque fois je pose la question de qui, souvent ils disent on sait pas.

Comme nous l'avons dit le Conseil Départemental s'est pour la première fois positionné en faveur des langues locales, et souhaite créer l'Institut des Langues et Civilisations de Mayotte, dont parle la chercheuse dans sa réponse. L'ambition de ce projet est de multiplier les travaux de recherches sur Mayotte, cruellement absents jusqu'ici. On souligne ici l'avantage de cet institut : les recherches seraient menées par des locaux, ce qui serait plus pertinent. Cependant la personne soulève la problématique de l'implication. Les étudiants ne sont apparemment pas conscients que ce sont eux qui peuvent être agents d'initiatives en faveur des langues locales. Peut-être qu'ils ne sont pas informés ou incités à faire des travaux sur Mayotte. La plupart, s'ils se retrouvent à l'université de Dembeni, c'est leur second choix, le premier étant la métropole. Ce qui pose, selon moi, une nouvelle fois la question des impacts de la non valorisation de la culture locale et le manque peut-être de sollicitation des étudiant. Une autre enseignante chercheuse de Dembeni a évoqué cette problématique au cours de l'entretien :

C1 : Le taux d'échec en licence est terrible. C'est normal on paye les conséquences historiques. Tout comme les critiques sociales sur le nombre de maîtres de conférence mahorais, mais forcément ! Ce serait bien d'avoir plus de mahorais dans les équipes mais pour ça il faut du temps (...). Les étudiants sont motivés et attentifs ils sont contents que ce soit là. Ils sont en demande, ils y sont confrontés dans les classes. Mais le problème c'est qu'il y a plein de besoin et peu de matériel. Il y a beaucoup de choses à construire et les apprenants sont sous sollicités.

Le manque d'expertise influe également sur les politiques linguistiques. Elles doivent ainsi s'adosser aux savoirs scientifiques sur les langues, qui sont lacunaires, voire absents à Mayotte. Le manque d'expertise à Mayotte est clair et engendre un manque d'outils pédagogiques. Car si on a de plus en plus conscience qu'il faut adapter l'enseignement au contexte, on ne sait pas toujours comment faire ni avec quels outils.

3.4. *Des outils pédagogiques lacunaires*

De tous les entretiens menés, le manque d'outils pédagogiques est un des éléments les plus mis en exergue par les personnes interrogées, et, *a priori*, c'est également des fortes demandes de la part des enseignants sur place. Une enseignante chercheuse est particulièrement touchée par le sujet :

C1 : C'est bien on parle de plurilinguisme est mais qu'est-ce qu'il se passe pour la classe concrètement, qu'est-ce qu'on a comme matériel comment on peut faire parce que ce n'est pas le tout de dire les grands principes mais au niveau didactique qu'est-ce que ça veut dire comment ça se traduit ? donc on a besoin un peu de concret.

En termes de supports pédagogiques, il y a en grande partie le CASNAV qui construit des supports mais aussi SHIME avec le Centre de Documentation Pédagogique, mais il semblerait que ces supports manquent de co-construction. Par exemple, le CASNAV est composé de neuf chargés de mission et des enseignants en UPE2A et dans les écoles primaires. Tout le monde

se réparti les spécialités de chacun et chacun est chargé d'une spécialité (numérique, plurilinguisme, etc). Il semblerait que la co-construction des supports soit pour l'instant limité. C'est ce sur quoi l'enseignante chercheuse voudrait se pencher :

C1 : Il y a un manque crucial de matériel didactique. Tous les enseignants font remonter ça. C'est une partie qui me motive particulièrement si c'est vraiment en collaboration, si c'est complètement décontextualisé de ce qu'il se passe en classe c'est pas intéressant.

C'est un point sur lequel C1 a discuté aussi, en rappelant le manque d'outils :

C1 : Moi je pense je veux bien faire une brochure pour faire un état des lieux, d'un an deux ans, un état des lieux de tous les masters, toutes les thèses, tous les ouvrages faits sur les langues locales ici mais aussi des tris. Pour trouver les idées reçues, les résultats globaux et identifier les lacunes dans la recherche. Il faut combler à droite à gauche mais on n'a pas un manuel, même de grammaire, de phonologie etc (...).

L'EN2 a également évoqué le manque d'outils :

O : Quelles sont les priorités du système éducatif à ce jour selon vous ?

EN2 : La construction d'outils pérennes et institutionnalisés pour qu'ils ne dépendent pas de la bonne volonté des gens.

Ce que soulèvent ces quelques extraits d'entretiens est aussi, et c'est un peu l'idée du manque de collaboration, le caractère éclaté des actions. En effet, c'est une des premières choses que l'on constate sur le terrain : chaque acteur travaille de son côté, il n'y a réellement de mise en commun ni de communication, c'est une constatation qui m'a été confirmée dans beaucoup d'entretiens, notamment concernant l'idée de création d'un groupe de travail, pour palier justement cet obstacle :

C1 : Il se passe des choses dans les établissements, avec le CASNAV, la responsable du plurilinguisme au Vice-Rectorat, etc... de manière à ce qu'on puisse faire remonter ce qu'il se passe sur le terrain parce qu'il y a des enseignants qui mettent des choses en place mais on le sait pas.

Cette problématique a aussi été soulevée par un inspecteur. Malgré le fait que le vice-recteur s'inscrive dans le combat de faire du *shimaore* une langue vivante, « plein de choses se font mais c'est très riche, ça part un peu à volo, dans tous les sens, il n'y a pas de courant fédérateur qui permet d'avancer ».

3.5. *Le cloisonnement des agents*

Le cloisonnement des agents et des structures est une problématique qui revient régulièrement et qui est très rapidement palpable.

L'AC a d'ailleurs été claire vis-à-vis de l'Éducation Nationale :

AC : L'Éducation Nationale n'intègre que ce qu'elle connaît.

En guise d'exemple, elle a évoqué une formation croisée qui devait avoir lieu entre des enseignants et des personnes pratiquant le *debaa*. L'idée était de faire travailler les gens ensemble pour mieux transmettre aux enfants, et pour que les enseignants aient aussi une meilleure connaissance de cette pratique culturelle. Les enseignants ont refusé la formation. Pour donner un second exemple lors d'un entretien avec un enseignant, je lui ai posé la question de savoir quels avaient été les débouchés dans les écoles des travaux menés par Foued Laroussi :

E1 : L'EN n'a pas manifesté de réelle n'a pas manifesté une réelle volonté de prendre en compte les langues d'ici et n'a pas souhaité faire appel à lui. On n'a pas saisi l'opportunité d'une personne qui a travaillé ici et qui a les compétences. C'est dommage.

A cela s'ajoute la querelle post coloniale omniprésente. Nous l'avons déjà évoqué plus haut, entre le Conseil Départemental et l'ARLL, par exemple. Certains projets de l'ARLL sont financés uniquement par la DAC, donc l'État, et il est *a priori*, difficile de faire passer ces projets.

Ce cloisonnement est peut-être directement lié à la décontextualisation et à la méconnaissance de ce territoire. La politique monolingue que mène l'État rend aussi compliqué les actions en faveur des langues locales et de la continuité de ces actions. En effet, cette problématique liée à celle de l'instabilité du personnel, ainsi qu'aux problématiques post coloniales rendent difficile la pérennité des actions. Selon la DAC, ce sont les associations locales les plus efficaces, d'une part parce qu'elles sont locales, et d'autre part parce qu'elles assurent le mieux cette continuité.

4. L'agentivité des locaux

En effet, nous voyons bien dans notre contexte que la notion d'agentivité est centrale. Même en ce qui concerne les actions menées par les collectivités, associations et parfois l'État. Les projets financés par l'AC sont choisis par la personne qui dirige, c'est elle qui décide de l'importance qu'elle donne ou non aux langues et à leurs locuteurs.

Un inspecteur peut, selon ses convictions, permettre ou non des classes plurilingues. Une des formations données aux enseignants est sur le thème de plurilinguisme parce que la personne qui les dispense est sensible à ces questions. L'enseignante chercheuse veut créer un groupe de travail parce qu'elle est impliquée et motivée. Un enseignant peut jouer un rôle en sensibilisant autour de lui.

S'ils ne sont pas directement liés au système éducatif, les événements culturels jouent un grand rôle dans la valorisation et la légitimation de la culture locale, et on peut être amené à se poser la question de la frontière entre politiques linguistiques et politiques culturelles. Les langues font partie de la culture et ce que l'on en fait sont des actes parfois revendicateurs de culture, et vectrice de transmissions, s'intéresser à l'une, c'est toucher du doigt les problématiques de l'autre. Les langues pour l'instant ne peuvent pas être enseignées, elles trouvent donc leur place ailleurs : la culture, les événements culturels, la transmission de pratiques culturelles.

Un enseignant a d'ailleurs évoqué la Journée Internationale des Langues Maternelles :

O : Pensez-vous que l'Éducation Nationale est plus engagée aujourd'hui pour les langues locales ?

E2 : alors j'ai l'impression qu'elle n'a plus le choix. Je pense que les choses, on a fait un travail de sensibilisation, ne serait-ce que par exemple par le biais des JILM, de mémoire je pense que c'est la 11ème édition. Ça mobilise toute une commune, toute une population sur la question des langues. Je crois que ça nous a été bénéfique.

Lorsque je pose la question de l'engagement de l'Éducation Nationale pour les langues locales, la réponse concerne un évènement culturel, qui a un lien direct avec l'Éducation Nationale et soutien du Vice-Rectorat, mais il semblerait que cet engagement soit nécessaire et obligatoire et non pas une initiative motivée par des convictions en faveur des langues locales.

L'AC joue un rôle essentiel dans la favorisation et la promotion de la création, favoriser et promouvoir, c'est mettre à jour les outils qui peuvent le permettre. Les langues locales sont considérées comme patrimoine mais c'est aussi, et avant tout, un outil de communication et de médiation considérable, les créateurs se posent inévitablement des questions linguistiques et c'est pourquoi la stratégie de l'AC encourage les créations. Puisqu'elles touchent inévitablement les langues et la transmission des langues, la l'AC s'intéresse aussi de près à ces questions et tente de résoudre les problématiques qui y sont liées. Elle fait également un effort d'adaptation nécessaire :

O : Dans quelle mesure cette structure fonctionne différemment des autres structures similaires de métropole ?

AC : On a les mêmes outils qu'en métropole mais on essaie d'en faire autre chose, des choses différentes. On essaie de légitimer des savoirs qui ne le sont pas du tout pour le ministère.

Les projets financés sont choisis par la personne qui dirige, c'est elle qui décide de l'importance qu'elle donne ou non aux langues et à leurs locuteurs. La suite de la réponse ci-dessus est très parlante :

AC : Les politiques linguistiques menées par le ministère ne fonctionnent pas. Il n'y a aucune réflexion concernant les problématiques linguistiques. On pourrait très bien s'en fiche.

Des changements et des actions s'opèrent en faveur de l'adaptation au contexte pour les politiques linguistiques et éducatives. Mais la plus grande part de ces changements semblent reposer sur les agents locaux. Le statut de Mayotte est problématique dans l'adaptation des politiques linguistiques et éducatives tout d'abord parce que la France ne semble pas adapter ses politiques aux départements d'outre-mer. D'autre part, Mayotte ne

peut prétendre à faire partie de la coopération, son seul interlocuteur est la France et la seule aide ne peut lui venir seulement de cet État. L'absence de coopération possible avec d'autres pays que la France impacte toutes les problématiques soulevées ici, à commencer par le manque de budget. C'est également le cas du manque de pérennisation et de stabilité au sein du personnel éducatif et des structures. Le besoin d'expertise est le dernier besoin que j'ai mis en exergue suite à l'analyse des entretiens et c'est un des points pris en compte par la coopération linguistique et éducative que j'ai évoquée plus haut. Le rôle des agents locaux est donc primordial dans l'adaptation des politiques linguistiques et éducatives mais combien de temps va-t-il l'être sans plus d'appui de la part de l'État ?

Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous avons constaté les possibles lacunes des lois françaises concernant les DOM, et en particulier, celles concernant les questions linguistiques et éducatives. Dans les textes, les spécificités des DOM doivent être préservées, mais dans les faits, nous avons montré que la préservation des spécificités culturelles et linguistiques est plus que modeste, ce qui a des impacts sur le système éducatif et les résultats scolaires.

J'ai d'abord souhaité analyser ce qu'est un département d'outre-mer. Ensuite, je rends compte des conséquences de la départementalisation dans différents domaines : économique, social, démographique, et culturel, pour me centrer enfin sur les spécificités culturelles de ce DOM et, en particulier, les spécificités linguistiques. Ce qui m'a ensuite amenée à poser la question des politiques linguistiques et éducatives, et à m'attarder sur les spécificités scolaires du territoire. Je précise qu'il ne s'agissait pas ici de juger du choix de départementalisation des Mahorais, mais simplement de constater les conséquences de ce rattachement à la France sur Mayotte.

Les difficultés rencontrées par Mayotte concernant la scolarité et les résultats posent de réelles questions sur l'adaptation du système éducatif français dans les DOM et sont en partie liées à la question de la prise en compte des langues et culture locales dans l'enseignement. J'ai montré que cette question est finalement politique. Il n'est pas concevable pour les politiques actuels que, sur un territoire français, la langue française puisse être officiellement considérée comme étrangère, malgré la situation. La Constitution vise le monolinguisme et, à ce titre, le sort des langues locales et de la scolarité des enfants repose en grande partie sur les agents locaux. Ce sont eux qui font vivre les politiques linguistiques. En effet, à la question « existe-t-il des choses adaptées au contexte ? », on peut répondre par l'affirmative. Cependant, force est de constater que cette adaptation, pourtant prévue dans les textes, n'est pas à l'initiative de l'État et n'est pas non plus soutenue par lui, en tout cas, ne semble pas l'être suffisamment. Les agents locaux jouent donc un rôle déterminant dans l'application des politiques linguistiques et éducatives.

Cependant, l'analyse des données a montré que les discours des agents locaux attestent de difficultés pour l'efficacité et la pérennité de leurs actions. Il semblerait qu'il soit difficile de passer du stade d'expérimentation à celui de pérennisation. Les actions sont éclatées, chacun agit de son côté, pour la même cause, parfois même pour des actions

similaires, mais pas nécessairement ensemble. A cela s'ajoute la querelle postcoloniale omniprésente entre structures *mzungu* et structures mahoraises, le manque d'outils, le manque d'expertise, la réticence de l'Éducation Nationale, et le manque de budget. Autant d'éléments qui viennent faire obstacle aux agents ou biaiser les actions. L'instabilité que l'on trouve au sein du système éducatif est également un obstacle majeur.

Le statut de Mayotte est problématique puisqu'il ne permet pas au territoire de faire appel à d'autres pays que la France. Mayotte a des besoins mais ne peut pas jouir de coopération qui aurait pourtant beaucoup à lui apporter.

L'analyse des discours et l'état des lieux des actions en faveur de la valorisation des langues et de la culture locales peuvent permettre de rester optimistes. Les choses se mettent en place petit à petit, n'oublions pas que le système éducatif est récent et encore en construction. De plus, une des enseignantes chercheuses récemment arrivée sur le territoire mahorais vient tout droit de La Réunion, du laboratoire ICARE (Institut de Coopération Australe de Recherche en Éducation) qui a une expérience avancée en faveur du plurilinguisme dans l'éducation (Prudent, Tupin et Wharton, 2005). Les efforts conjoints des chercheurs et des locaux pourraient faire que certains travaux soient plus appuyés et légitimés à Mayotte.

Si l'on peut rester optimiste pour le contexte mahorais, ces recherches montrent aussi un désintérêt de la part de l'État, d'une part pour Mayotte, mais aussi de manière générale pour les langues régionales de France. La charte qui n'est toujours pas ratifiée, les discours et réformes des politiques du moment ne sont pas tellement rassurants : les langues régionales, après avoir été minorées et martyrisées sont à ce jour peu, ou pas valorisées, et leur enseignement est de plus en plus mis à mal par le ministre actuel de l'Éducation Nationale. J'ai également tenu à montrer, au travers des ségrégations scolaires, que certaines problématiques du système éducatif ne sont pas propres à Mayotte mais sont présentes sur tous les territoires français. D'ailleurs, le plurilinguisme est tout aussi présent en France métropolitaine, et il se pourrait que certaines villes connaissent les mêmes problématiques. Marseille, surnommée « la cinquième île des Comores »⁵⁸, compterait plus du double de Comoriens que la capitale de la Grande Comore, Moroni.

⁵⁸ <https://blogs.mediapart.fr/robert-chaudenson/blog/240318/marseille-la-cinquieme-ile-des-comores-n-6-suite-et-fin>

Puisse ce travail ouvrir modestement le champ de nouvelles recherches et engendrer de nouveaux travaux collaboratifs, de nouvelles créations. Un travail approfondi pourrait être effectué dans l'analyse des outils pédagogiques existants. Des recherches sociolinguistiques seraient à mener, car celles que l'on connaît datent d'avant la départementalisation, une actualisation serait nécessaire. Je pose également la question de la diffusion de la recherche, qui est, je pense, un des jalons essentiels à la prise en compte des langues locales dans les écoles, car les parents pourraient y être plus favorables. Ces derniers sont également des personnes importantes au sein du système éducatif, manifestement pas assez valorisés. Mon rôle dans l'animation des espaces Facile à lire était d'animer des activités pour l'apprentissage de la langue française, les parents sont en demande et souhaitent comprendre et suivre la scolarité de leurs enfants. Il y aurait en ce sens un travail à faire autour de l'implication des parents. Un des thèmes abordés qui serait je pense intéressant à approfondir est la possibilité d'une articulation entre l'enseignement religieux et l'enseignement académique.

Ce travail peut être une base pour d'autres travaux, et mérite d'être approfondi sur bien des points. Il m'a permis de me confronter à l'exercice de l'entretien, et j'espère m'être améliorée au fil de ceux que j'ai menés. Le travail de terrain est un enrichissement à tous points de vue, aussi bien professionnellement qu'humainement, et nécessite une remise en question perpétuelle. J'ai beaucoup appris au sein de la formation et dans ma structure de stage.

Je ne conclus pas sur une note positive car je reste pessimiste sur la situation tant que l'État français ne prendra pas ses responsabilités en se sentant concerné par les problématiques que connaît son 101^{ème} département.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9, 226-257.
- Béringer, H. (2012). De la colonie au département d'outre-mer : l'évolution institutionnelle de Mayotte dans la France. *Outre-mers*, 99, 11-24.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnolinguistique de la complexité*. Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et Didactiques*, 7, 9-14.
- Boissel, P. et Gendry, P. Dossier pédagogique : L'école à Mayotte du XIXe siècle à nos jours. Service éducatif des Archives départementales de Mayotte.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Calvet, L-J. (1999a). *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Hachette Littératures
- Calvet, L-J. (1999b). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Cassagnaud, J. (2010). *Jeux et enjeux de langues pour les jeunes de Mayotte*. Connaissances et Savoirs.
- Cassagnaud, J. (2011). La construction identitaire à l'école : le cas de Mayotte. In : F. Laroussi et F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Publications des universités de Rouen et du Havre
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 341-348.
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive: immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, 50-77.
- Cole, A. et Harguindeguy, J-B. (2009). La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales, *Revue française de science politique*, 5, 939-966.
- Demeuse, M. (2012). Comparer les systèmes éducatifs européens. Une entreprise complexe mais indispensable pour mieux se comprendre. *Diversité: ville école intégration*, 169, 39-44.

Faberon, J.-Y. (2005). La France et son outre-mer : un même droit ou un droit différent ? *Le seuil*, 113, 5-19.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 1, 325-340.

Gadet, F. (2019, 15 Août). *Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données*. Consulté sur : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html#\[1\]](http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html#[1])

Gardy, P. et Lafont R. (1981). La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. In : Marcellesi, J.-B. (dir.). Bilinguisme et diglossie. *Langages*, 61, 75-91. Larousse.

Haladi, M. (2016, Novembre). *Les langues mahoraises et le français : pratique, acquisition et transmission. Réflexions sociolinguistiques*. Quand les langues s'en mêlent. Mayotte : regards croisés sur une île plurilingue. Dembeni

Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In : L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Minuit.

Lappassade, G. (2019, 16 Août). *Conversations et entretiens ethnographiques*. Consulté sur : <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr2.htm>

Laroussi, F. et Liénard, F. (2011). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Publications des universités de Rouen et du Havre

Launey, M. (2005). L'exploitation pédagogique des langues maternelles. Analyse et perspectives du cas Guyanais. In : L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.

Leconte, A. (2018). *Politiques linguistiques. Perspectives théoriques*. Recueil inédit, Aix Marseille Université

Lüdi, G. et Py, B. (2002). *Etre bilingue (2ème édition revue)*. Peter Lang

Martens, S. (2019, Mars). *Place et rôle de l'École en Outre-mer. L'exemple de la Guadeloupe et de Mayotte, des destins singuliers*. Conférence présentée au CUFR, Dembeni. Consulté sur : <https://www.ac-mayotte.fr/attachments/article/1366/Conf%C3%A9rence%20SMartens%20%C3%A9cole.pdf>

Mazières, F. (2012). Un point de vue métadidactique sur la coopération linguistique bilatérale de la France. *Synergies*, 9, 217-227.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La découverte.

Nocus I., Florin A., Guimard P. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, 491, 471-488.

Psichari, J. (1928). Un pays qui ne veut pas de sa langue. *Mercure de France*, CCVII, 63-121.

Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.

Puren, L. (2007). Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle. In I. Léglise et B. Migge (eds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane*. Paris : IRD Editions.

Véronique, G.-D. (2005). L'enseignement-apprentissage du français en situation scolaire plurilingue à La Réunion. Quelques réflexions curriculaires. In : L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.

Wharton, S. (2005). La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique. Comment l'institution scolaire a-t-elle « (di)géré » sa sociolinguistique ? In : L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.

SITOGRAPHIE

<http://ac-mayotte.fr/> : site du vice rectorat de Mayotte, dernière consultation le 20/05/19

<http://ac-reunion.fr/> : site du rectorat de La Réunion, dernière consultation le 10/06/19

<http://accueil-etrangeurs.gouv.fr/> : conditions d'accès à la nationalité française, dernière consultation le 13/06/19

<http://assemblee-nationale.fr/> : site de l'assemblée nationale, dernière consultation le 12/06/19

<http://axl.cefano.ulaval.ca/> : site Leclerc sur l'aménagement linguistique, dernière consultation le 24/04/19

<http://cafedepedagogique.net/> : l'actualité de la pédagogie, réforme Blanquer, dernière consultation le 08/06/19

<https://cdp.ac-mayotte.fr/> : site du centre de documentation pédagogique, dernière consultation le 12/06/19

<http://cemea.asso.fr/> : site des CEMEA, dernière consultation le 15/05/19

<http://commissionoceanindien.org/> : site de la COI, dernière consultation le 12/06/19

<http://conseil-constitutionnel.fr/> : la Constitution, dernière consultation le 07/05/19

<http://culture.gouv.fr/> : site du ministère de la Culture, dernière consultation le 13/04/19

<http://culture.gouv.fr/>, dernière consultation le 10/04/19

<http://diplomatie.gouv.fr/> : déclaration Déclaration conjointe de Jean-Yves Le Drian et de son homologue comorien, Mohamed El-Amine Souef, dernière consultation le 24/05/19

<http://europea.eu/> : site de la commission dernière consultation le 15/05/19

<http://eduscol.education.fr/> : site Eduscol, dernière consultation le 03/06/19

<http://egalite-femmes-hommes.gouv.fr/> : cadre national pour l'accueil du jeune enfant, dernière consultation le 04/06/19

<http://fr.wikipedia.org/> : charte européenne des langues régionales ou minoritaires, dernière consultation le 24/05/19

<http://franceinter.fr/> : FranceInter, dernière consultation le 15/03/19

<http://francophonie.org/> : site de l'OIF, dernière consultation le 12/06/19

<http://insee.fr/> : site de l'INSEE, dernière consultation le 14/05/19

<http://ipreunion.com/> : site d'informations de La Réunion, dernière consultation le 03/06/19

<http://la1ere.francetvinfo.fr/> : Mayotte 1ere, dernière consultation le 15/05/19

<http://lairedu.fr/> : conférence avec Pierre Merle, dernière consultation le 08/06/19

<http://legifrance.gouv.fr/> : diffusion du droit, code de l'éducation, dernière consultation le 26/05/19

<http://lejournaldemayotte.yt/> : le journal de Mayotte, dernière consultation le 14/04/2019

<http://migreurop.org/> : site observatoire des frontières, dernière consultation le 24/05/2019

<http://outre-mer.gouv.fr/> : site du ministère des outre-mer, dernière consultation le 12/06/19

<http://pyrenees-pireneus.com> : rapport Cerquiglini, dernière consultation le 12/06/19

<http://questions.assemblee-nationale.fr/> : site de l'assemblée nationale, dernière consultation le 08/06/19

<http://reseau-canope.fr/> : site de création et d'accompagnement pédagogique, dernière consultation le 10/06/19

<http://reunion.gouv.fr/> : site de la préfecture de La Réunion, dernière consultation le 12/06/19

<http://touteleurope.eu/> dernière consultation le 24/05/19

<http://vie-publique.fr/> : vie publique, dernière consultation le 07/05/2019

<http://ylangue.free.fr/> : apprentissage du *shimaore*, dernière consultation le 14/06/19

<https://fr.wikibooks.org/> : discours d'Hidaya Chakrina aux états généraux du multilinguisme, dernière consultation le 26/05/19

<https://peda.ac-mayotte.fr/> : site du CASNAV, dernière consultation le 20/05/19

<http://ccomptes.fr/> : la cour des comptes, dernière consultation le 20/05/19

Annexes

Annexe 1 : note de synthèse de la stratégie du ministère de la culture en outre-mer

MC/DAT/DG/DAC

Juillet 2018

STRATEGIE DU MINISTERE DE LA CULTURE EN OUTRE-MER

NOTE DE SYNTHESE

Parmi les objectifs de la loi de programmation du 28 février 2017 relative à l'égalité réelle en outre-mer, figure celui de résorber les différences d'accès à la culture entre l'hexagone et les territoires ultramarins.

Il appartient au ministère de la Culture d'engager une politique publique appropriée afin de tendre vers cet objectif.

La mise en place d'une stratégie ministérielle permet de créer une véritable synergie autour des problématiques liées à l'outre-mer et une meilleure concertation des différents services.

Ce cadre de travail, élaboré par l'ensemble des services concernés (directions générales, services du secrétariat général et directions des affaires culturelles) constitue une feuille de route pour la conduite des politiques publiques du ministère dans ces régions. Il sera également un outil d'accompagnement pour l'élaboration de plans de convergence prévus par la loi de programmation.

La coordination par le SG/DAT permettra, en outre, un meilleur pilotage en mettant en exergue une vision d'ensemble de l'action ministérielle tout en garantissant la conduite des actions par les directions des affaires culturelles et les services métier, chacun dans leur domaine.

Un bilan sera effectué chaque année afin d'assurer un suivi transversal de la politique culturelle en outre-mer, et de permettre les partages d'expériences entre les territoires.

I. Les grands principes de la politique culturelle du ministère en outre-mer

L'ambition politique du ministère en outre-mer est guidée par les grands principes suivants :

- permettre le développement et l'aménagement culturel des territoires d'outre-mer, tout en conservant les spécificités de leur patrimoine historique, immatériel, linguistique et ethnologique ;
- privilégier les moyens permettant aux citoyens et à leurs représentants de devenir des acteurs à part entière du développement de leurs territoires respectifs et de relever des défis multiples : défis démographiques et environnementaux, défis économiques, défis culturels et linguistiques, accès à la formation et à l'emploi et de la cohésion sociale, défis d'un développement touristique respectueux du territoire ;
- s'inscrire dans des politiques interministérielles afin de constituer un réel levier de développement, tant les politiques publiques sont intrinsèquement liées sur ces zones géographiques. Des partenariats spécifiques avec le ministère de l'Education nationale pourraient être ici particulièrement recommandés ;
- inscrire de manière systématique les territoires ultramarins dans les dispositifs nationaux en prenant en compte leurs spécificités ;

- penser des politiques culturelles, des modes d'action et d'organisation adaptés pour répondre aux besoins des territoires.

II. Une stratégie articulée autour de cinq axes prioritaires

Les problématiques des territoires d'outre-mer sont hétérogènes et il est nécessaire de prendre en compte leurs spécificités.

Ces territoires ont cependant des caractéristiques communes :

- ❖ ce sont des territoires où les contraintes ont laissé place à la créativité et ont favorisé la richesse des initiatives ;
- ❖ pour la majorité de ces territoires, l'insularité apparaît autant comme un avantage –le tourisme par exemple– que comme un réel handicap à la circulation des œuvres et des créateurs ;
- ❖ ils partagent des thématiques communes autour de la difficulté à écrire une histoire précoloniale, de l'histoire coloniale, des langues, de la francophonie, des enjeux liés au climat et au développement durable, du tourisme culturel ;
- ❖ ils sont confrontés à un retard structurel d'accès aux technologies ;
- ❖ la relation aux collectivités territoriales est un enjeu majeur. Améliorer la communication avec et entre les collectivités territoriales permettra de penser de façon concertée les politiques et les projets nouveaux, dans un objectif de mutualisation des moyens. Cette coordination est essentielle pour structurer des politiques culturelles ambitieuses dans un contexte budgétaire contraint.

Si les priorités de la politique ministérielle (itinérance, EAC, lecture publique...) s'appliquent sur tous les territoires, elles sont d'autant plus importantes en outre-mer où les enjeux de développement sociaux, économiques, environnementaux sont particulièrement prégnants. Ces enjeux justifient de lancer de multiples actions et de permettre l'innovation et l'expérimentation. Il est nécessaire, en outre-mer, de permettre aux services du ministère de la culture d'aménager, voire de sortir, des cadres initiaux prévus pour l'hexagone. A ce titre, les directions des affaires culturelles seront incitées à travailler en mode projet autour des axes de travail décrits ci-dessous.

Outre les priorités ministérielles, cinq axes de travail spécifiques ont été retenus comme prioritaires pour les territoires d'outre-mer. Les annexes 1 à 5 détaillent les contenus de ces orientations. La scission entre ces différentes thématiques n'est qu'apparente. Ces axes s'imbriquent les uns dans les autres et les actions menées sur un de ces axes auront des répercussions plus générales sur l'ensemble de la politique culturelle en outre-mer.

- l'innovation, les nouveaux usages et le développement du numérique (annexe 1),
- la formation initiale et l'enseignement supérieur (annexe 2),
- le patrimoine et la revitalisation (annexe 3),
- le rayonnement et l'attractivité des créations et des cultures ultramarines (annexe 4),
- les pratiques culturelles et les langues (annexe 5).

Une sixième annexe correspond au plan d'action annuel de cette stratégie. Elle recense les projets et mesures mis en œuvre concrètement chaque année dans chacun des axes.

Pour l'innovation, les nouveaux usages et le développement du numérique, le ministère de la culture s'attachera particulièrement à favoriser l'émergence et l'accompagnement d'acteurs du numérique,

notamment par le développement de partenariats et la formation. Ce développement contribuera par exemple à l'éducation artistique et culturelle, à la valorisation des patrimoines et à la création et à la diffusion des œuvres.

L'**enseignement supérieur** et la **formation** constituent une priorité pour tous les territoires et pour tous les secteurs. Leur structuration est la condition nécessaire d'un développement pérenne des politiques et projets culturels.

Parmi les multiples travaux à mener présentés en annexe, l'État veillera :

- pour la **formation initiale**, à s'appuyer sur les ressources existantes et à intégrer les pratiques traditionnelles ;
- pour l'**enseignement supérieur**, à promouvoir une dynamique d'aller-retour, valorisant les formations proposées en outre-mer et les partenariats entre établissements, affirmant leur spécificité et accompagnant la mobilité des étudiants ;
- pour la **formation professionnelle**, à faciliter le recensement des besoins, le repérage de l'offre de formation et, si nécessaire, le développement d'offres adaptées.

Le **patrimoine** est un atout majeur pour l'attractivité et la revitalisation des territoires, c'est également parfois un facteur de fierté, d'identité et de cohésion. En outre-mer, l'Etat renforcera les moyens de ses compétences, facilitera une parfaite connaissance du patrimoine ultramarin et permettra également une meilleure mise en valeur. Afin d'associer au mieux les acteurs locaux, l'Etat poursuivra son travail de sensibilisation et d'accompagnement des collectivités locales et s'attachera à développer les compétences sur le terrain. Enfin, la mise en œuvre de la politique de labellisation pourra être améliorée et une diversification des sources de financement dans ce domaine sera recherchée.

Renforcer le **rayonnement et l'attractivité** des territoires ultramarins, que ce soit dans leur environnement régional, au niveau national ou international, permettra de favoriser leur développement économique, social et culturel. Le rayonnement des territoires ultramarins est intrinsèquement lié à l'amélioration de la circulation des artistes et des œuvres. Dans cette perspective, le ministère de la Culture encouragera pleinement une réflexion interministérielle sur les questions de mobilité des œuvres et des artistes et de la fiscalité appliquée à la circulation des œuvres d'art dans les territoires ultramarins.

Parallèlement, en sus des moyens qui doivent être mis en œuvre pour permettre aux acteurs ultramarins d'améliorer la diffusion de leurs œuvres, un travail doit être mené sur le territoire hexagonal pour que les cultures ultramarines soient mieux connues. Un événement national autour de ces cultures pourra être créé en réfléchissant à son articulation culture hexagonale, culture ultramarine afin qu'il puisse se décliner sur l'ensemble du territoire hexagonal/outre-mer. Mieux valoriser les cultures ultramarines dans les événements nationaux existants sans sera également un objectif (Festival d'Avignon, festival d'automne, festivals cinématographiques et audiovisuels...) afin que ces créations puissent s'intégrer de manière naturelle à la programmation. De même, un travail avec le ministère de l'Education nationale et le ministère de l'enseignement supérieur sera engagé afin de sensibiliser les enseignants de l'hexagone aux pratiques culturelles ultramarines et permettre une plus large connaissance de celles-ci sur le territoire national.

Les synergies entre les DAC d'une même zone seront également favorisées.

La mise en place d'une enquête sur les **pratiques culturelles** des français en outre-mer permettra d'assurer une meilleure prise en compte de ces pratiques dans le développement des politiques publiques ainsi qu'une meilleure évaluation de leur impact. Ces cultures doivent être, par ailleurs, reconnues et valorisés afin qu'elles deviennent un réel facteur de cohésion social et un atout pour la réduction des fractures territoriales.

Annexe 1

Axe 1 : Innovation, nouveaux usages et développement du numérique

Le numérique est un axe privilégié de développement des territoires ultramarins car il est un des moyens de palier au sentiment d'isolement, de contourner les coûts de diffusion, d'échanger sur les pratiques artistiques et culturelles et de créer selon de nouvelles formes, en intégrant le passé, en s'appropriant le présent et en inventant le futur.

Le frein commun des territoires ultramarins à la mise en place d'une véritable transition numérique est la **difficulté d'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC)**, dont le niveau de criticité conduit à parler d'une réelle fracture numérique entre les territoires ultra-marins et l'hexagone.

La **problématique centrale est technique** : mauvaise connectivité liée à la couverture du réseau, coûts de télécommunication prohibitifs, difficultés d'accès au haut débit, manque d'infrastructures et d'équipements. Le **plan "continuité territoriale numérique pour les Outre-mer"** lancé en 2017 par le ministère des Outre-mer doit contribuer à la résorption de cette fracture numérique, préalable nécessaire à une politique numérique réellement efficace. La Polynésie française deviendra éligible à ce plan en 2018.

Dans le cadre du Plan France Très Haut Débit, l'État a mis en place des outils favorisant un aménagement numérique cohérent pour chaque échelon territorial : stratégie de cohérence régionale pour l'aménagement numérique (ScoRAN), **schéma directeur territorial d'aménagement numérique (SDTAN)** destiné plutôt à l'échelle d'un département. La Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, Mayotte et La Réunion se sont dotés d'un SDTAN et plus récemment la Polynésie française.

Dans ce contexte, et malgré la barrière technique, des actions sont menées par le ministère de la culture à l'échelle des possibilités actuelles et en anticipation des possibilités futures.

La connaissance des écosystèmes numériques, d'une part, et des pratiques numériques, d'autre part, sont importantes pour bâtir une politique de soutien pertinente et adaptée aux territoires.

La DAC Guadeloupe s'est déjà engagée dans cette voie en proposant au Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET) le lancement d'une **étude sur les pratiques numériques des jeunes de 15 à 25 ans en Guadeloupe**. La société Médiamétrie en donnera les résultats au premier trimestre 2018, ce qui permettra d'avoir des indications pour lancer des appels à projets dans ce domaine.

Cette étude pourrait être menée dans l'ensemble des territoires ultramarins afin d'avoir une réelle visibilité sur les pratiques et les leviers d'action dans ce domaine.

Favoriser les conditions de l'innovation signifie permettre l'émergence d'acteurs du numérique sur les territoires et donner les moyens de son développement.

Avec les difficultés techniques d'accès, le développement de l'usage du numérique est donc freiné : les compétences en matière du numérique ne peuvent se développer et ne sont pas suffisamment

représentées. Afin d'accompagner la transformation numérique des territoires d'Outre-Mer, il est essentiel de **faire évoluer les compétences et les missions au sein des administrations comme des structures culturelles**. La formation est un véritable enjeu pour permettre le déploiement d'écosystèmes numériques et le développement des pratiques numériques dans les Outre-mer.

Par ailleurs, le développement de **partenariats** entre des structures culturelles et des pôles de compétitivité et universitaires du territoire ou de l'hexagone offriraient de belles opportunités de développement d'actions liées au numérique.

Le développement des tiers lieux doit être encouragé car il permet le développement de l'offre culturelle tout en démocratisant les technologies de l'information et de la communication et en luttant contre la fracture numérique. Ils peuvent aussi permettre de rendre l'offre culturelle accessible aux populations se trouvant dans les communes éloignées des centres-villes.

Diversifier les sources de financement des projets numériques permettrait d'accélérer leur déploiement. S'appuyer sur les Programmes d'Investissements d'Avenir (PIA)¹ ou le FEDER au niveau européen constituerait une première piste.

Il est également nécessaire de poursuivre la numérisation, la collecte et la valorisation des ressources des territoires ultramarins, notamment en ce qui concerne patrimoine culturel immatériel, afin d'améliorer la connaissance et la diffusion des cultures qui s'y rapportent.

¹ Piloté par le Secrétariat général à l'Investissement, les PIA ont été mis en place par l'Etat pour financer des investissements innovants et prometteurs sur le territoire.

Annexe 2

Axe 2 : Enseignement supérieur et formation

La formation et l'enseignement supérieur sont les clés de voûte de la politique culturelle en outre-mer. Dans son rapport de 2010 intitulé « de mémoire et d'espoir - Pour une action renouvelée de l'État en faveur du développement culturel des Outre-mer français (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion) », Michel Colardelle pointait l'insuffisant niveau de formation initiale, professionnelle – spécialisée – et continue comme « la faiblesse culturelle la plus préjudiciable » des territoires ultramarins.

Une continuité de l'offre de formation doit être proposée aux populations ultramarines sur chaque territoire afin d'encourager les parcours tout au long de la vie. Cette continuité peut être assurée par différents moyens : les offres de mobilité, le développement de cursus spécifiques sur les territoires ultramarins, les partenariats développés avec l'hexagone ou l'environnement géographique proche.

Le renforcement de la formation sur les territoires passe nécessairement par un **travail de fonds avec les collectivités territoriales que le ministère de la culture doit s'efforcer d'accompagner**. Ainsi, la réalisation de schémas territoriaux en matière de formation, l'inclusion quasi systématique d'un tel volet dans les contrats conclus avec les collectivités territoriales sont des pistes pour amorcer ou relancer le dialogue sur ces matières.

Un **travail doit également s'engager avec l'agence de l'outre-mer pour la mobilité (LADOM)** pour faciliter les déplacements d'étudiants ou de professionnels souhaitant se former ou suivre un cursus universitaire dans le domaine culturel en dehors de leur territoire d'origine.

1/ Restructurer la formation initiale sur les territoires d'outre-mer et agir pour renforcer les moyens

a. Faire des régions d'outre-mer des territoires d'expérimentation en s'appuyant sur les ressources et les initiatives existantes

Tous les territoires ne sont pas égaux en termes d'offre de formation initiale. Si en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française, en Guyane et à La Réunion il existe un conservatoire, ce n'est pas le cas à Mayotte, en Martinique et en Guadeloupe où ce sont des structures privées qui assurent cette formation.

Les freins au développement de cette formation sont le manque d'équipement, d'infrastructures, de matériel ou de personnel qualifié pour former les participants. La mise en réseau des structures, quand elles existent, est particulièrement problématique. Lorsque ce sont des structures privées qui permettent d'assurer une formation initiale, cela conduit à une offre de formation onéreuse et à un manque de mixité sociale des élèves.

Il n'est pas possible d'implanter le modèle actuel de conservatoire sur l'ensemble des territoires ultramarins. Mais la constitution d'une offre de formation initiale en outre-mer peut s'appuyer en priorité sur les ressources existantes en favorisant leur mise en réseau pour proposer une offre structurée et cohérente. Ainsi, **permettre aux territoires d'ultramarins d'expérimenter et de mettre**

en place une formation initiale spécifique aux besoins et adaptée aux ressources du territoire serait un moyen de proposer une offre de ce type sur l'ensemble de l'outre-mer. Les territoires d'outre-mer pourront être la porte d'entrée afin de **faire émerger un nouveau modèle de conservatoire là où les règles classiques ne peuvent s'appliquer.**

Encourager les modèles de formation alternatifs comme le déploiement des projets emblématiques (DEMOS, BUSKAID...) peut permettre de démocratiser la culture et de proposer une véritable offre de formation aux personnes ne pouvant s'inscrire dans des structures privées.

Valoriser les bonnes pratiques des territoires par une reconnaissance, un encouragement des acteurs et des actions mises en œuvre peut faciliter le partage de bonnes expériences et permettre le développement de ces actions dans d'autres lieux. Le programme « patrimoine au long cours » proposé à la Martinique est un exemple et peut trouver sa traduction dans d'autres territoires.

b. Proposer la reconnaissance de pratiques traditionnelles des territoires d'outre-mer au niveau national

Cette mesure serait particulièrement emblématique en termes d'égalité et permettrait de valoriser ces pratiques et de les inclure durablement comme composante d'une identité française.

c. Renforcer les moyens de la formation initiale

Il peut être envisagé également de travailler avec les collectivités territoriales sur les moyens de pallier au manque de matériels et d'équipements, comme les instruments de musique par exemple, dans les écoles dont les infrastructures sont adaptées aux disciplines culturelles. Une **évaluation des manques de moyens** pour le matériel musical doit être un préalable à toute action sur ce volet.

Pour répondre au besoin d'enseignants qualifiés et permettre la professionnalisation des acteurs locaux, la piste du **développement de procédures de validation des acquis de l'expérience** pour l'obtention du diplôme d'Etat doit être étudiée.

2/ Penser l'enseignement supérieur culture en outre-mer selon une dynamique d'« aller-retour »

Excepté à La Réunion et à la Martinique, il n'existe pas d'établissement **d'enseignement supérieur** dans les domaines des métiers de la culture dans les territoires d'outre-mer. De même, la recherche y est peu développée.

La mobilité est donc souvent la seule solution pour les étudiants souhaitant poursuivre un cursus dans ces domaines. Se pose alors la question de l'accompagnement des étudiants pour les cursus existants en hexagone, des partenariats qui peuvent être développés dans la zone géographique et celle du retour des étudiants ayant suivi un cursus en hexagone ou à l'étranger, qui, pour la plupart, ne retournent pas dans leur région d'origine. Motiver leur retour, permettre de développer les offres d'emploi sont autant d'enjeux de l'enseignement supérieur culturel en outre-mer.

La question de permettre à ces territoires de devenir des lieux d'excellence dans certains domaines de l'enseignement supérieur afin d'attirer des étudiants de l'hexagone ou de l'étranger est une

problématique soulevée. Dans ce contexte, le développement de laboratoires de recherche doit pouvoir être encouragé, notamment dans le domaine du patrimoine.

Ainsi, c'est bien selon une **dynamique d'« aller-retour »** qu'il faut penser l'enseignement supérieur en outre-mer : permettre aux étudiants d'accéder à cette formation en dehors de leur territoire si elle n'existe pas sur leur lieu d'habitation, faire des territoires d'outre-mer des lieux d'attractivité et d'excellence en termes de formation et de savoir-faire, permettre le retour des étudiants ayant quitté le territoire pour suivre une formation.

a. *Améliorer l'offre par la mobilité et l'accompagnement des étudiants afin de leur permettre de suivre des cursus en dehors de leur territoire*

➔ Diversifier l'offre

Afin de diversifier l'offre de formation pour les étudiants ultramarins, tout en réduisant les coûts liés à la mobilité, il faut encourager les **partenariats entre les territoires d'outre-mer et leur environnement géographique**. Ainsi, Innovart est un exemple de coopération universitaire existant entre la France et l'Argentine, visant à ouvrir à l'international nos écoles et universités, encourager la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs entre les deux pays et développer des projets de création et de recherche conjoints. Il est pertinent de réfléchir à d'autres déclinaisons de ce modèle, voire à des déclinaisons spécifiques pour les territoires d'outre-mer.

➔ Améliorer l'accès aux offres d'enseignement hexagonales

Suivre un cursus universitaire en hexagone représente un coût non négligeable pour un étudiant ultramarin puisqu'il est nécessaire pour lui, outre les frais de transport, d'accéder à un logement.

Il faut donc agir sur la mobilité des étudiants et la réduction des frais qui s'y rattache. Dans un premier temps, cela nécessite d'avoir une **meilleure visibilité des aides à la mobilité existantes et de leurs conditions** afin de les adapter au plus près des besoins. Un **partenariat avec l'Agence de l'outre-mer pour la mobilité** (LADOM) pourrait être envisagé pour élargir les possibilités dans ce domaine.

Le mode de vie hexagonal diffère du mode de vie ultramarin, et la mobilité vers l'hexagone peut constituer un choc culturel qu'il faut anticiper et **accompagner**. Parfois, il est également souhaitable de mettre en place des classes de remise à niveau pour permettre aux étudiants arrivants sur le territoire de commencer leur cursus dans les meilleures conditions. Le travail mené par Jean-Lambert Wild au centre d'art dramatique de Limoges doit être un exemple et créer une dynamique vertueuse dans d'autres écoles. La mise en place de tutorat systématique dans les écoles d'enseignement supérieur culture en hexagone favoriserait également l'adaptation.

Enfin, afin de permettre une réelle égalité des chances, la mise en place de **conditions particulières pour passer les épreuves de concours des grandes écoles** doit être étudiée. Il est nécessaire de sensibiliser les écoles hexagonales sur la possibilité pour les DAC d'être les relais pour l'organisation d'épreuves décentralisées. Les entretiens de sélection dans les grandes écoles pourraient être mutualisés afin d'en optimiser les conditions.

b. *Développer l'attractivité des territoires ultramarins en terme d'excellence et de savoir-faire*

Il existe sur les territoires ultramarins des **savoirs faire traditionnels ou des secteurs d'excellences qu'il faut valoriser**. Développer des enseignements spécifiques, encourager la recherche dans ces domaines (archéologie des Antilles, architecture tropicale, langues locales, développement durable culturel) permettrait de déclencher la dynamique de « retour » en développant l'attractivité de l'outre-mer.

Il s'agirait, dans un premier temps, de les **identifier** et ensuite de créer ou de **poursuivre la création de synergies entre les écoles hexagonales et les territoires ultramarins** en encourageant les échanges et la mobilité. Des sujets d'études pourraient être proposés par les territoires d'outre-mer aux écoles hexagonales. Les enseignants hexagonaux pourraient également être encouragés à se déplacer en outre-mer pour créer un cercle vertueux de circulation des connaissances et des pratiques

Développer la recherche et les enseignements, sur les savoir-faire traditionnels notamment, dont certains sont en train de s'épuiser, conduirait à les transmettre et à les conserver.

Un travail doit également s'engager avec l'éducation nationale afin de faire connaître, dès l'école, aux jeunes ultramarins, les métiers de la culture et les cursus qui permettent d'y accéder et ainsi assurer une continuité entre le collège, le lycée et l'accès à l'enseignement supérieur. Les échanges dans les Antilles pourraient être relancés, afin de proposer là aussi une offre d'enseignement supérieur, notamment dans le domaine de l'architecture bioclimatique, et disposer ainsi d'une offre dans la Caraïbes comme c'est le cas dans l'Océan indien.

Enfin, s'il n'est pas envisageable de créer des écoles sur tous les territoires, il faut veiller à **donner les moyens aux écoles de se maintenir et de se développer lorsqu'elles existent. Cela suppose parfois de renforcer leurs moyens, dans un contexte où les budgets sont alourdis par la masse salariale, le coût plus élevé des fournitures (matériel informatique et artistique) et la volonté de faire intervenir des personnalités extérieures.**

c. Améliorer la communication sur les aides existantes, l'offre d'enseignement, les possibilités d'accompagnement

Permettre aux ultramarins d'avoir une **meilleure visibilité** des cursus existants sur leur territoire, en hexagone ou dans leur environnement géographique, mais également aux étudiants hexagonaux d'envisager des cursus en outre-mer ou en lien avec l'outre-mer doit se faire en travaillant sur la communication autour des cursus existants, des modalités d'accompagnement envisageables, des aides à la mobilité.

Dans cet objectif, la présence d'un **représentant des écoles et cursus d'outre-mer sur certains salons nationaux organisés en hexagone devrait être systématique**. De même qu'il est nécessaire d'envisager la présence **d'un représentant d'écoles hexagonales sur les salons d'étudiants organisés en outre-mer ou d'organiser des missions, en lien avec les DAC, auprès des étudiants ultramarins** afin de leur présenter l'offre d'enseignement culturelle qui peut leur être proposée.

d. Favoriser le retour à l'emploi sur les territoires par l'aménagement des cursus

La mobilité est nécessaire et elle est aussi une chance car elle permet aux étudiants de se confronter à d'autres types de territoire. Cependant, les étudiants ultramarins qui partent suivre des cursus en

hexagone ne retournent, pour la plupart, pas dans leur région d'origine ce qui représente une perte pour les territoires.

Aménager les conditions des cursus hexagonaux afin que les étudiants partent moins longtemps, pourrait permettre d'encourager ce retour. Il s'agirait de faciliter la poursuite des enseignements sur les territoires lorsque c'est possible ou d'encourager le retour dans les territoires d'origine pour effectuer des stages ou de l'alternance, ce qui supposerait d'adapter les rythmes des cursus aux possibilités de mobilité.

3/ Renouveler la formation professionnelle en outre-mer en proposant des outils, des méthodes, des contenus adaptés et en favorisant le travail en réseau

Pour la **formation professionnelle**, des actions sont mises en œuvre avec des opérateurs locaux et nationaux dans le domaine du patrimoine, de la création artistique ou du livre. Cependant, le coût lié aux formations du fait de la nécessaire mobilité, le peu de structuration des acteurs, les difficultés pratiques de logement et de remboursement sont des freins à son développement. De même, les formations existantes ne sont pas toujours adaptées aux besoins des ultramarins.

a. L'amélioration de la formation professionnelle en outre-mer passe par une meilleure définition des besoins et une méthode de travail partagée

Le développement de l'offre existante et de nouveaux dispositifs ainsi que l'implication forte des différents acteurs passent par **l'expression des besoins locaux**, qui doit être formalisée de manière concertée et au plus près des réalités du terrain. Afin de développer la formation continue, de la rendre plus efficace, d'en réduire les coûts, il est nécessaire de partir d'**une méthode de travail partagée**.

La première étape consiste à **identifier les besoins prioritaires de formation professionnelle** par disciplines/champs disciplinaires. Ce recueil de besoins nécessite une concertation obligatoire avec les collectivités territoriales.

Cet inventaire doit permettre de mieux mettre en œuvre la formation continue sur les territoires et de proposer une **mutualisation entre les services déconcentrés des offres de formation** sur des critères géographiques ou thématiques. Un **label** pourrait être proposé pour les formations les plus efficaces afin de leur apporter de la visibilité, de les rendre attractives et de les proposer à d'autres publics.

Cette mutualisation passe aussi par un **décloisonnement** des formations qui seraient proposées à des publics divers (contenus/publics cibles Etat-territoriaux-associatifs etc/disciplines), ce qui **permettrait d'atteindre des effets de seuil de participation**.

La seconde étape consiste à **identifier les acteurs locaux de formation**, notamment par le biais d'une cartographie, afin de favoriser les partenariats et les échanges, et de permettre aux différents acteurs et opérateurs de la formation de se connaître (DAC, CNFPT, antennes de l'AFDAS...). Un travail destiné à améliorer les procédures et mieux les coordonner devraient pouvoir s'engager pour fluidifier les relations entre ces acteurs.

b. Une formation professionnelle moderne dans les formats et les contenus

Le contenu, les offres et les formats de formation proposés peuvent être innovants pour s'adapter aux spécificités des territoires, être accessibles au plus grand nombre en contournant les contraintes du territoire.

La nécessité de développer, sur les territoires ultramarins **une offre de formation spécifique sur les fonctions supports et notamment en ingénierie culturelle, gestion de projet, gestion financière et budgétaire de structures culturelles** a plusieurs fois été exprimée.

Pour répondre à ce besoin, il est proposé de **décliner en outre-mer le forum « entreprendre dans la culture »**, qui a fait ses preuves en hexagone et de l'adapter pour donner les clés aux acteurs culturels locaux qui souhaitent se lancer dans l'entrepreneuriat culturel ou développer leur réseau.

Un **travail doit également s'engager avec le CNFPT** pour permettre le développement de ce type de formation.

Mettre à **profit le déplacement d'experts ou la venue d'artistes sur le territoire afin de coupler** ce déplacement avec une offre de formation peut aussi être un moyen pour mutualiser les coûts et développer les actions de formation.

Moderniser la formation professionnelle continue peut passer par le développement de dispositifs de **formation à distance**. En effet, si cette offre ne peut se substituer systématiquement à une offre de formation en présentiel, elle pourrait cependant permettre d'accéder à de la formation plus facilement, sans contrainte géographique. Les coûts de création et de production de cette offre peuvent être élevés et des compétences pédagogiques spécifiques sont nécessaires pour créer du contenu de qualité mais l'accès et la diffusion sont multiples. Notons que d'ores et déjà des mooc existent qui pourraient être davantage valorisés et utilisés à bon escient.

La formation par visioconférence peut aussi être envisagée pour pallier aux difficultés d'éloignement et permettre également des diffusions multiples même s'il faut tenir compte des décalages horaires. Le ministère lui-même, pour les formations qu'il propose et chaque fois que c'est possible, doit pouvoir intégrer cette possibilité dans ses offres de formation.

Ces différents modes de diffusion pourraient enfin être mélangés pour créer, développer des formations complètes sur une durée différente des formations existantes actuellement.

c. *Permettre un meilleur accès à l'information et proposer une meilleure visibilité de l'offre de formation professionnelle*

Un outil spécifique pour la formation professionnelle dans le domaine culturel en outre-mer pourrait être développé qui aurait vocation à :

- guider les artistes et acteurs culturels sur leurs droits et les démarches à suivre pour trouver, des partenaires, des financements, présenter leurs projets ;
- développer la visibilité des actions réalisées dans les DAC ;
- présenter des retours d'expériences et renforcer les bonnes pratiques ;
- fournir toutes les informations sur les nombreux acteurs de la formation professionnelle continue.

d. *Travailler sur la prise en charge des frais de formation et encourager la mise en réseau*

La **constitution d'un réseau de référents professionnels en outre-mer** pourrait permettre d'améliorer la formation continue alors qu'aujourd'hui, ces territoires se heurtent à des difficultés de prise en charge des formations effectuées en dehors du territoire. Constituer cette offre nécessite de mobiliser des délégations régionales du CNFPT pour identifier les besoins locaux et qu'un travail sur les plans de formation s'effectue en concertation avec les DAC.

Il s'agirait également de développer un **réseau de proximité par la création d'antennes locales d'opérateurs nationaux** type AFDAS, pour favoriser une dynamique de formation et un travail en synergie. Ce travail de proximité doit également permettre à ces acteurs de prendre en compte les spécificités des territoires et d'adapter les réglementations aux besoins.

Annexe 3

Axe 3 : Revitalisation et patrimoine

Prendre en compte les atouts patrimoniaux des territoires ultramarins doit permettre d'améliorer les documents de planification, de préserver et économiser la ressource patrimoniale, d'améliorer la qualité des centre-bourgs, de développer des zones qui peinent à attirer la population et de leur donner un nouvel élan. L'équilibre territorial peut être retrouvé par de multiples actions d'identification, de restauration, de mise en réseau, de revitalisation, de restructuration. Ces actions peuvent cependant être coûteuses et, outre leur priorisation, la recherche d'une diversification des sources de financement pourrait être un atout.

1/ La nécessité de prendre en compte les spécificités des territoires ultramarins dans la politique patrimoniale

Dans le domaine patrimonial, les spécificités historiques et matérielles existantes sur la plupart des territoires d'outre-mer engendrent des difficultés symboliques quant à la protection, à l'entretien (se pose la question de la conservation du patrimoine précolonial ou colonial), ou des problèmes particuliers de conservation (constructions en bois, climat, insectes xylophages...).

S'ajoute à ces problématiques celle du manque de personnel suffisamment qualifié, d'architectes du patrimoine ou d'entreprises spécialisées. Le recours à des prestataires hexagonaux n'est pas aisé et représente un coût non négligeable.

Ces facteurs sont aggravés par l'éloignement avec l'hexagone et les faibles moyens financiers alloués au développement de leurs établissements par les collectivités propriétaires.

Les services déconcentrés du ministère de la culture se mobilisent sur ces volets afin de permettre l'inventaire et la prise en compte du patrimoine archéologique, d'entretenir le patrimoine bâti, de renforcer l'attractivité des musées, d'améliorer la qualité architecturale.

Les entretiens du patrimoine de l'Océan indien sont un exemple de ce dynamisme. La troisième édition s'est déroulée en 2017, organisées par l'État et l'École d'architecture de La Réunion, antenne de l'ENSAM, en partenariat avec le conseil régional et le conseil départemental, le rectorat et l'IRT. Ils traitent du patrimoine comme **moteur de croissance économique et touristique** et rassemblent des participants venus de onze pays.

Une réelle vitalité existe sur les territoires. Cependant, les coûts et les difficultés rencontrées supposent qu'un réel travail en concertation soit mené et que les règles existantes pour l'hexagone soient réellement et effectivement mises en œuvre sur les territoires ultramarins, si besoin moyennant leur adaptation.

2/ Donner les moyens à l'outre-mer de s'appuyer sur les dynamiques existantes

La revitalisation des territoires suppose de renforcer la politique en faveur du patrimoine ultramarin. Cette politique fait l'objet d'un ensemble de dynamiques conjointes sur le plan national. Donner les

moyens aux territoires d'outre-mer de s'inscrire dans ces mouvements constituerait un réel levier de développement. Les directions suivantes doivent être privilégiées pour atteindre cet objectif :

a. En renforçant l'accompagnement des collectivités territoriales, des structures et des acteurs œuvrant en faveur du patrimoine

La plupart des collectivités territoriales d'outre-mer peinent à s'engager sur les actions liées à l'inventaire, à la conservation et à la valorisation du patrimoine. Il s'agit ici de poursuivre et renforcer les actions de sensibilisation et d'accompagnement à leur attention, par le biais de formations notamment, de soutien et d'ingénierie, afin de faciliter les actions communes dans ce domaine.

Le label s'avère être un outil de valorisation des richesses patrimoniales. Cependant, les fragilités dans le mise en œuvre des conventions justifient un **accompagnement accentué dans les territoires d'outre-mer pour la mise en œuvre de la politique de labellisation** (« Ville et Pays d'art et d'histoire » ; « architecture contemporaine remarquable »).

Afin d'ouvrir les possibilités de revitalisation, il s'agit de décroisonner tous les éléments constitutifs des domaines patrimoniaux et culturels, tout en encourageant les réseaux, tant professionnels que thématiques, en favorisant les rapprochements avec les acteurs éducatifs, de la recherche, de la conservation et touristiques.

b. En permettant de diversifier les modalités de financement

Le coût élevé des actions dans le domaine patrimonial doit conduire à une réflexion sur les mesures à envisager pour mener ces chantiers dans un contexte budgétaire contraint.

Plusieurs pistes peuvent être exploitées dans ce domaine :

- Un appui accru porté à des associations, comme celle de chantiers bénévoles « CHAM » qui œuvre de manière significative dans les territoires ultramarins ;
- Un travail en synergie avec les écoles d'architectures et du patrimoine en hexagone, afin de leur proposer des chantiers à conduire en outre-mer ;
- Un accompagnement du développement du mécénat en privilégiant les acteurs économiques locaux ou, dans les territoires où c'est plus difficile, en se tournant vers des acteurs économiques hexagonaux.

3/ Développer les connaissances et la recherche en s'appuyant sur des domaines d'excellences particuliers à l'outre-mer

La situation environnementale privilégiée et caractéristique des territoires d'outre-mer doit être un atout dans tous les domaines du patrimoine.

Le soutien aux initiatives locales qui peinent à émerger en matière de définition d'une architecture contemporaine bioclimatique, en lien avec les programmes et enjeux nationaux de rénovation énergétique, très différents des enjeux hexagonaux, pourrait être renforcé.

Annexe 4

Axe 4 : Rayonnement et attractivité des créations et des cultures ultramarines

Le rayonnement des territoires ultramarins doit être amélioré par une meilleure diffusion des cultures et des créations ultramarines dans l'hexagone tout d'abord mais également en renforçant le rôle des DAC pour permettre aux territoires ultramarins de jouer leur rôle de porteur de la francophonie dans leur zone géographique d'influence.

Parallèlement, améliorer l'attractivité des territoires (tourisme culturel, tournages cinéma...) passe par un accompagnement adapté pour favoriser leur développement économique et social.

1/ Mieux faire connaître les cultures ultramarines en hexagone : améliorer la diffusion des créations*a. Favoriser la circulation des artistes et des œuvres*

Les contraintes géographiques, l'insularité, le manque d'infrastructures engendrent des **coûts importants liés aux déplacements et à la circulation des œuvres et des artistes**. Le **fonds d'aide aux échanges artistiques et culturels (FEAC), abondé en 2018**, est une aide non négligeable permettant de réduire, en partie, les coûts de transport des artistes et des œuvres. Ce fonds sera, à nouveau, abondé en 2019 pour atteindre 1 M€.

Cependant, une réflexion interministérielle doit être menée sur la fiscalité appliquée à la circulation des œuvres d'art. En effet, les territoires ultramarins sont aujourd'hui considérés, sur le plan douanier comme des **territoires d'exportation** au même titre que les pays tiers à l'UE ce qui est un frein non négligeable à la diffusion entre les territoires d'outre-mer ou entre l'outre-mer et l'hexagone. Cette situation est, par ailleurs, vécue par les artistes ultramarins comme inégalitaire vis-à-vis de leurs concitoyens vivant en hexagone et pose la question de la **continuité territoriale**.

b. Améliorer la diffusion des œuvres d'outre-mer

La diffusion des œuvres d'outre-mer en hexagone doit s'affranchir de contraintes historiques et pratiques.

Sur le plan historique, elle est confrontée à la représentation parfois négative des populations sur leur propre patrimoine culturel, fruit de la politique menée pendant de longues années à l'encontre des langues et cultures régionales dont on pensait qu'elles étaient un obstacle à l'acquisition et la maîtrise de la langue française et au sentiment d'appartenance nationale.

Il s'agit donc aujourd'hui de contrebalancer ce regard en assurant la valorisation, la promotion et l'intégration des cultures ultramarines dans le secteur artistique hexagonal. Afin d'atteindre cet objectif, l'organisation d'un événement sur l'ensemble du territoire national, hexagone et outre-mer (fête des échanges culturels outre-mer/hexagone) autour des cultures ultramarines pourrait être envisagé. Par ailleurs, il nous faut également travailler à une meilleure représentation des créations d'outre-mer lors des rendez-vous nationaux existants (Festival d'Avignon, fête de l'automne, festivals

cinéma/audiovisuels...), représentation qui devra s'intégrer de manière naturelle au sein des programmations.

Sur le plan pratique, la diffusion se heurte au faible nombre de lieux dédiés aux arts visuels et aux arts de la scène et à la difficulté pour les artistes d'outre-mer de se faire connaître sur le territoire hexagonal. Faire de la diffusion de spectacles ultramarins une condition du cahier des charges des lieux de spectacle labellisés est un premier pas.

Développer les **partenariats avec les réseaux de diffusion** en hexagone afin de donner une chance aux créations ultramarines d'être connues et reconnues est un chantier essentiel à mener. Un travail s'est déjà engagé avec des organismes comme l'ONDA ou la SACEM afin de les sensibiliser sur cette question.

Parallèlement, il s'agirait de **renforcer les fonds dévolus aux structures conventionnées ou aux lieux de diffusion suffisamment solides en Outre-Mer** pour leur permettre d'avoir une politique de diffusion ambitieuse (travail en coproduction, renforcement des effectifs par le recours à un coordinateur) et de devenir les principaux acteurs de la diffusion de leurs créations.

Les dispositifs nationaux (ADAMI, SPEDIDAM...), aujourd'hui très sectorisés, doivent être adaptés aux contraintes et réalités des territoires ultramarins afin qu'ils puissent être mobilisés par les équipes artistiques.

Enfin, la pratique amateur, très développée en outre-mer, mériterait d'être mieux structurée afin de gagner en visibilité. La mise en place d'une maison des pratiques amateurs, comme envisagé en Guadeloupe, peut-être une piste en ce sens.

2/ Renforcer le rayonnement et l'attractivité des territoires dans leur environnement régional et à l'international

a. Favoriser les collaborations entre les directions des affaires culturelles d'une même zone et de part et d'autre des océans

Favoriser le travail en réseau des directions des affaires culturelles d'outre-mer permet de renforcer et d'améliorer le rayonnement et l'attractivité des territoires dans leur environnement régional en créant des synergies entre les territoires.

La signature de conventions entre les services déconcentrés, afin de formaliser leur coopération a deux objectifs principaux :

- Permettre de mobiliser les compétences des agents d'une autre DAC quand elle n'est pas présente sur son propre territoire ;
- Inscrire les actions des DAC dans leur environnement régional en plaçant les réflexions et les enjeux culturels au-delà du périmètre géographique du territoire.

Une telle convention existe déjà entre la DAC Réunion et la DAC Mayotte. Le souhait serait d'élaborer une convention entre la Martinique et la Guadeloupe dans un premier temps, et de l'étendre ensuite à la Guyane.

Cette convention est un outil visant à **encourager et formaliser les échanges entre les territoires ultramarins**.

b. Renforcer le soutien aux acteurs locaux, encourager les partenariats et favoriser le travail interministériel

Le soutien aux architectes de l'urgence pourrait être renforcé. Ils interviennent régulièrement depuis les départements d'outre-mer (Martinique, Guadeloupe, Guyane) vers les îles voisines, lors des catastrophes naturelles récurrentes sur cette zone (ouragans, séismes) et participent du rayonnement de la France en matière d'architecture et de culture de la solidarité. Ces interventions sont menées avec l'appui des CAUE de Martinique et Guadeloupe.

Afin de mettre en cohérence la politique internationale du ministère avec celles de ses opérateurs et des territoires, il importe de redonner un champ de dialogue aux DRAC avec leurs partenaires locaux, notamment autour des conventions mises en œuvre par l'Institut français avec les collectivités territoriales (une vingtaine en cours chaque année).

Nous souhaitons ainsi que les DRAC puissent mieux accompagner les collectivités territoriales et les acteurs culturels de leur territoire dans le développement d'une stratégie internationale, en particulier sur les actions de coopération culturelle décentralisée et dans les DAC ultra-marines, avant-postes de notre action internationale.

Les DRAC doivent pouvoir également pleinement bénéficier des ressources liées à l'action européenne et internationale du ministère pour instaurer un dialogue actif, permanent et pertinent avec les collectivités. En accord avec les orientations générales du MC, les DRAC doivent pouvoir se doter d'une stratégie internationale liée à leur territoire et développer des moyens de partenariats, notamment financiers.

Ces actions pourraient se traduire par une attente en termes de crédits destinés à en assurer la réalisation.

Par ailleurs, les réseaux inter-DOM et ceux en lien avec l'hexagone (MUCEM et Musée du Quai Branly-Jacques Chirac parmi les interlocuteurs « naturels ») ne doivent pas être oubliés.

Les territoires d'outre-mer doivent également prendre toute leur place dans le plan langue française et plurilinguisme qui doit être mis en œuvre au premier semestre 2018 afin de s'inscrire dans le cadre d'une francophonie des territoires qui est à développer et à fédérer.

Une collaboration de l'Organisation internationale de la Francophonie pourrait permettre une montée en puissance du mois créole et le développement de sa dimension politique.

Enfin, les interactions entre le réseau des ambassades du MEAE et les DAC doivent être favorisées.

3/ S'appuyer sur le tourisme culturel comme levier d'attractivité

Par l'abondance et la diversité des ressources culturelles, artistiques et créatives de ses territoires, la France détient une forte capacité à se différencier dans un marché mondial du tourisme de plus en

plus concurrentiel. Une partie de ces atouts reste toutefois assez méconnue, et leur potentiel pour le développement touristique peu pris en compte.

La **convention interministérielle Culture – Tourisme signée le 19 janvier 2018** prévoit la construction de plans d'action spécifiques en cohérence avec la stratégie de croissance du tourisme dans les outre-mer, obéissant aux principes d'un tourisme durable et impliquant activement la population.

Un recensement des ressources pour le tourisme culturel en outre-mer est actuellement en cours. Cet inventaire s'accompagnera d'une identification des acteurs touristiques locaux et des autres parties prenantes avec lesquels pourrait s'engager une co-construction de projets.

Enfin, des projets territoriaux de valorisation culturelle et touristique d'éléments du patrimoine immatériel des Outre-mer pourraient opportunément s'inscrire dans les propositions françaises pour **l'Année européenne du patrimoine culturel de 2018**.

Les rencontres du tourisme culturel qui se sont déroulées en décembre 2016 seront renouvelées et une thématique spécifique à l'outre-mer sera développée. Cette action vise à renforcer la coopération entre les professionnels du tourisme et ceux de la culture, en instituant un cadre favorable à leurs échanges et au développement de partenariats durables.

Annexe 5

Axe 5 : Pratiques culturelles et langues

Les pratiques culturelles doivent s'entendre :

- Des pratiques touchant aux traditions et expressions de l'oralité, aux arts du spectacle, aux pratiques sociales et festives, aux rituels, aux connaissances et pratiques liées à la nature, au savoir-faire de l'artisanat traditionnel...
- Des manières dont la culture s'exprime, existe et se vit sur les territoires d'outre-mer qui ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en hexagone, que ce soit pour des raisons historiques ou structurelles (pratique amateur, diversité linguistique...)

L'objectif est d'arriver à une meilleure prise en compte de ces pratiques dans nos politiques par leur connaissance, leur sauvegarde, leur transmission, leur évolution vers des nouvelles pratiques.

1/ Développer l'enquête sur les pratiques culturelles des français en outre-mer

Les territoires ultramarins n'ont, jusqu'à aujourd'hui, jamais été couverts par **les dispositifs nationaux visant à observer les pratiques culturelles**. La raison invoquée est généralement celle du coût que représenterait une enquête sur les pratiques culturelles en outre-mer. Mais la mise en place de cette étude est également compliquée par la difficulté à développer un partenariat de compétences permettant de la mener dans les meilleures conditions et de l'adapter aux spécificités (linguistiques, sociales, économiques, géographiques) de ces territoires.

Les pratiques culturelles de chacun des territoires sont donc peu connues et cela rend difficile d'y développer une politique culturelle adaptée. Ce fait met également en exergue une **rupture d'égalité entre l'hexagone et le reste de la France** et justifie la mise en place d'une enquête spécifique afin de mieux appréhender les besoins spécifiques à chacune de ces régions.

Le DEPS a engagé des discussions avec des partenaires ultramarins (directions des affaires culturelles, universités, directions régionales de l'Insee), afin d'identifier les partenariats nécessaires à la mise en place de cette enquête. Dans un premier temps, ce sont les partenariats de compétence permettant la conception qui sont recherchés. Ce seront ensuite les partenariats assurant leur financement qui seront identifiés.

Les enquêtes pratiques culturelles dans les territoires d'outre-mer devront être menées sur le terrain en 2019 et donc pouvoir donner lieu à de premières publications pour la fin de cette même année. Les résultats obtenus pourront, lorsque c'est pertinent, être comparés à la situation hexagonale, mais pourront également donner lieu à des exploitations spécifiques répondant à des enjeux concernant étroitement le territoire.

2/ Mobiliser la population ultramarine et les artistes pour la mise en valeur des pratiques culturelles des outre-mer

Les projets portés et soutenus doivent encourager la participation des populations afin de les accompagner et de les sensibiliser sur la mise en valeur de leurs pratiques. Dans le domaine des

musées, on peut imaginer que la **constitution des collections, la sélection des thématiques, les modalités de traitement puissent être soumises à l'appréciation de la population** dans sa diversité d'approches, afin de l'amener à s'approprier la démarche muséale, étrangère aux pratiques locales (cf. le rôle joué par les Comités des Communautés culturelles en Guyane).

C'est ainsi que DAC et services centraux pourront aider à **inventer le musée pluridisciplinaire et multiculturel de demain**, mêlant tradition - poids de l'oralité - et modernité - recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

3/ Permettre la préservation, la reconnaissance et la valorisation des spécificités culturelles des territoires ultramarins

a. Les langues

La question des langues en outre-mer porte plusieurs enjeux majeurs : outre les enjeux scientifiques, linguistiques et pédagogiques, les impacts sociaux, sociétaux et économiques méritent de faire une part non négligeable à cette problématique dans le cadre de l'élaboration de plans de convergence.

Ces langues sont des langues traditionnellement orales et présentent donc un enjeu culturel lié aux questions de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel mondial et de transmission du patrimoine culturel oral. Afin de les préserver, plusieurs actions sont menées et mériteraient d'être renforcées :

- l'adaptation des bibliothèques et médiathèques à leurs spécificités, liées à leur oralité, et le renforcement des fonds écrits en langues d'outre-mer ;
- la numérisation de corpus sonores ;
- le soutien à la création culturelle et artistique en langues d'outre-mer qui constitue un enjeu de représentation. Parallèlement, le ministère de la culture doit encourager les projets visant à une meilleure maîtrise du français via des activités artistiques ou culturelles ou à une mise en valeur des langues ultramarines que ce soit sur les territoires même ou en hexagone.

Les taux d'illettrisme et d'échec scolaire des territoires d'outre-mer sont bien supérieurs à ceux de l'hexagone ; ces taux importants résultent notamment de la **non-reconnaissance des langues premières des enfants en situation scolaire** et au fait que les programmes scolaires conçus par l'Éducation nationale ne font pas l'objet d'une adaptation au contexte linguistique spécifique des outre-mer. Un travail sur ce point pourrait s'engager avec le ministère de l'Éducation nationale.

Une première étape pourrait être celle d'une évaluation des actions menées et notamment des préconisations de la déclaration de Cayenne de 2011, pour à terme penser en lien avec l'Éducation nationale des parcours scolaires adaptés aux réalités de l'Outre-mer.

Afin de contribuer à une plus large accessibilité des produits de la recherche et des ressources ayant trait aux langues et cultures ultramarines, des partenariats avec les universités effectuant des recherches sur les langues doivent être développés. La mise en œuvre d'actions de valorisation/médiation de ces ressources auprès des acteurs sociaux et institutionnels doit être soutenue.

b. *Le patrimoine immatériel*

Plusieurs pratiques ultramarines ont fait l'objet d'une **reconnaissance au titre du patrimoine immatériel**. En 2017, 6 éléments ultramarins ont été inclus à l'Inventaire national du PCI et 5 projets ont été recueillis pour l'horizon 2017-2018 ; 2 candidatures Unesco sont en préparation pour le cycle 2019. Ces avancées résultent d'une mission de renforcement de capacités in situ, des liens avec les DAC et les services patrimoniaux et de la diffusion ciblée de l'appel à projets ministériel pour l'inventaire du PCI. La marge de visibilité des pratiques ultramarines reste toutefois importante.

La création d'un portail de référence en ligne, rassemblant des ressources professionnelles utiles autour des pratiques culturelles immatérielles dans l'Outre-Mer, est lancée en 2018.

Les deux dynamiques qui sous-tendent la politique autour du patrimoine culturel immatériel s'inscrivent dans cette perspective et peuvent être étendues à toutes les pratiques culturelles :

- Créer de la transversalité : La Convention Unesco de 2003 définit les pratiques culturelles comme témoignages de la tradition et expressions artistiques et culturelles, aussi source d'inspiration pour les artistes contemporains. Cela suppose de s'appuyer sur la discipline anthropologique pour donner des clés de compréhension et d'analyse des pratiques culturelles et construire la transversalité, par-delà les périmètres sectoriels.
- Rapprocher le matériel de l'immatériel : les pratiques culturelles englobent les objets et artefacts qui sont le support d'expressions immatérielles (Convention Unesco 2003, art. 2). Il s'agit de faire converger davantage, à l'échelle de chaque territoire ultramarin, les intérêts et les enjeux d'acteurs divers et complémentaires (professionnels du patrimoine, acteurs culturels, praticiens, institutions patrimoniales, unités de recherche...).

c. Travailler avec le ministère de l'Education nationale et le ministère chargé de l'Enseignement supérieur afin de sensibiliser les enseignants de l'hexagone aux pratiques culturelles ultramarines et permettre une plus large connaissance de celles-ci sur le territoire national

Une réflexion interministérielle pourrait s'engager pour définir une méthode permettant de développer dans les programmes scolaires et d'enseignement supérieur, les références aux ultramarins.

Annexe : La Nouvelle Calédonie et la Polynésie française

Au regard de la politique du ministère de la culture et de la stratégie Outre-Mer, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française sont des cas singuliers.

La Nouvelle Calédonie est une collectivité « sui generis » régie par le titre XIII de la Constitution. La loi organique de 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie précise la répartition des compétences culture entre l'Etat, le gouvernement calédonien, les provinces et les communes.

L'article 22 de la loi indique que l'Etat reste compétent pour ce qui concerne la communication audiovisuelle, compétence dont le gouvernement calédonien peut demander le transfert. Cette faculté a fait l'objet d'un avis du Conseil d'Etat.

Le gouvernement calédonien est compétent quant à lui, pour les « infrastructures et manifestations culturelles intéressant la Nouvelle-Calédonie ». Les Provinces et les communes, collectivités territoriales bénéficient de la clause de compétence générale.

Chaque province est compétente dans toutes les dimensions non dévolues à l'Etat ou à la Nouvelle-Calédonie par cette loi, les communes l'étant au regard de la législation applicable localement.

Cependant, l'article 215 de cette même loi organique précise que « dans le but de contribuer au développement culturel de la Nouvelle-Calédonie », celle-ci, après avis des provinces, conclut avec l'Etat un accord particulier.

Un accord particulier a donc été conclu entre l'Etat et le gouvernement calédonien en 2002 pour 7 ans, prolongé d'un an, mais jamais évalué ni reconduit. Ses fondements semblent être encore acceptés par l'ensemble des parties. C'est dans ce cadre que des missions d'expertise, d'évaluation peuvent être demandées par le gouvernement calédonien et c'est la raison pour laquelle une mission culture a été maintenue au sein du Haut-commissariat de la République.

La mission aux affaires culturelles (MAC) placée auprès du Haut-Commissaire de la République a en conséquence comme mission :

- la mise en œuvre de la politique du ministère de la culture et de la communication dans le respect du transfert des compétences culture effectuées au profit du gouvernement calédonien et des provinces,
- le conseil, l'évaluation et l'accompagnement des politiques culturelles des collectivités par le biais de financements conjoints, de la programmation et de la gestion des crédits déconcentrés du MCC, si besoin en mobilisant les compétences de l'administration centrale du ministère,
- l'évaluation et l'instruction des projets « culture » inscrits dans l'ensemble des procédures contractuelles présentes en Nouvelle Calédonie (contrats de développement, FED, Fonds Pacifique, FEAC...) en lien avec les autres services de l'Etat.

C'est dans ce cadre que la MAC met en œuvre la stratégie du ministère de la culture en Outre-Mer.

La Polynésie française est une collectivité d'Outre-mer. Elle bénéficie, depuis la loi organique du 27 février 2004, d'une autonomie garantie par la République qui « favorise son évolution de manière à

conduire durablement la collectivité vers un développement économique, social et culturel, dans le respect de ses intérêts propres, de ses spécificités géographiques et de l'identité de sa population ».

C'est dans ce cadre législatif que l'ensemble des compétences culturelles ont été transférées au gouvernement polynésien. Toutefois, ce dernier a souhaité développer sa politique culturelle en étant accompagné par le ministère de la culture (Etat).

La mission aux affaires culturelles a ainsi été créée suite à la signature de l'Accord de l'Elysée pour le développement de la Polynésie française, en mars 2017. Cet accord précise que « L'État et le Pays favorisent l'accessibilité aux activités culturelles (...) et participent à la valorisation du patrimoine du territoire tant au niveau local qu'international ». Il s'inscrit dans la logique de la loi de programmation relative à l'égalité réelle Outre-mer.

Il stipule la signature d'une convention « fixant le cadre général de l'assistance technique et financière qui sera apportée par l'État en matière d'ingénierie culturelle et d'investissement » et annonce la création d'une mission aux affaires culturelles au sein des services du Haut-commissariat de la République en Polynésie française.

Cette dernière se doit de faciliter et structurer les relations des services et organismes culturels polynésiens avec leurs homologues en métropole, d'accompagner la scène artistique et culturelle polynésienne par du conseil, des formations et une expertise, et enfin de favoriser le développement culturel du territoire dans un souci de démocratisation culturelle et de valorisation des pratiques.

Dans le respect de la convention-cadre qui a été signée pour 4 ans, elle doit en particulier porter une attention :

- à la protection et la mise en valeur du patrimoine matériel et immatériel;
- au développement, à la diffusion et à l'enseignement des langues vernaculaires ;
- au rayonnement de l'éducation artistique et culturelle ainsi que de la transmission des savoirs ;
- à la création et la diffusion artistique et à la circulation des œuvres
- au développement de l'action des équipements culturels de la Polynésie française.

L'intégration de la Polynésie française dans une stratégie culturelle spécifique aux Outre-mer permettrait de relever le défi de l'isolement et de l'éclatement géographique (sa superficie est aussi grande que l'Europe) et d'accompagner pleinement le gouvernement polynésien dans sa volonté de développement culturel, exprimée et renouvelée dans le nouveau mandat du Président.

Annexe 2 : Entretien CUFR

Quelles recherches menées au CUFR ?

Quelles recherches avez-vous menées personnellement ? Quels résultats ?

Appuyées par qui ?

Quels moyens vous sont donnés ?

Quels sont les contenus de vos cours donnés à la faculté ?

Quels sont les contenus des cours du master MEEF ?

Y-a-t-il des demandes particulières de la part des étudiants ? Ou même initiées par les enseignants ?

Quelle place pour la culture locale dans le CUFR ?

Quels évènements mis en place à l'université ? Dans quel domaine et dans quel but ?

Quel partenariat pour ces évènements ?

Annexe 3 : Entretien enseignants

Le métier d'enseignant

A quelle difficultés êtes vous confronté ?

Comment pallier ces difficultés ?

Que pensez-vous de la formation, est-elle adaptée au contexte ?

Quelles sont les actions mises en place dans les classes auxquelles vous avez participé ?

Auxquelles vous n'avez pas participé ?

Suite aux travaux de Laroussi et Liénard, que s'est-il passé ? Sur quoi est-ce que ces travaux ont débouché ?

A quoi, selon vous est dû le taux d'illettrisme à Mayotte et quelles sont les solutions ?

Pensez-vous l'école en phase avec les politiques linguistiques de la République ?

Si vous étiez Ministère de l'EN que feriez-vous ?

Les CEMEA

Pouvez-vous m'en dire plus sur le rôle des CEMEA et le vôtre au sein du Centre ?

Les langues locales et l'association SHIME

Que pensez-vous du statut des langues locales ?

Êtes-vous formés à leur enseignement et leur rôle dans l'enseignement/apprentissage, l'acquisition, l'insécurité linguistique, la diglossie, l'hypercorrection

Quel rôle avez-vous dans l'association SHIME

Pensez-vous que les actions étatiques sont suffisantes/pertinentes ?

Annexe 4 : Entretien inspecteurs

Quelles sont les spécificités de l'école à Mayotte selon vous ?

Quelles sont les priorités qu'on vous demande de viser ?

Pensez-vous que la formation des enseignants est adaptée au contexte mahorais ? pourquoi ?

Si vous étiez ministre de l'EN, que décideriez-vous pour Mayotte ?

Nous connaissons le grand taux d'illettrisme à Mayotte, quels sont selon vous les principaux facteurs ?

Est-ce que vous travaillez avec le CUFR ? si oui, comment ?

Existe-t-il des partenariats entre l'éducation nationale et le ministère de la culture ?

Les langues

- quelles langues sont présentes dans les classes (laissez-le les nommer lui-même)
- qu'est-ce que vous savez de ces langues ? (peut-être pas cette question au début mais plus tard)

L'école et ses langues

- qu'est ce que vous voyez dans les classes ?
- que conseillez vous aux enseignants ? comment faire avec ces langues dans les classes ?
- que conseillez-vous aux parents ?
- dispositifs prévus ? outils ?
- Qu'est-ce qui a été mis en place au cours de cette année scolaire ou la précédente pour un enseignement/apprentissage adapté au contexte plurilingue ?

Annexe 5 : Entretien AC

Comment choisir les projets que la structure finance ?

Quels projets ? Quelle part des projets axés sur les langues locales ?

Quel fonctionnement ? Quelle hiérarchie ?

Quels liens avec les autres agents de l'île ?

Quels liens avec les politiques linguistiques ?

Quels partenariats ?

En quelles mesures la structure fonctionne différemment des autres régions de France ?

Annexe 6 : Maquette du master MEEF

Semestre 1	ECTS / coefficient UE	UE	Nature*	Intitulé court	Intitulé long
	2	1.0	O	CONTEXTE MAHORAIS 1	CONTEXTE MAHORAIS 1
	5	1.1	O	SAVOIRS EN FRANCAIS 1	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : LANGUE, DIRE,LIRE,ECRIRE 1
	5	1.2	O	SAVOIRS EN MATHÉMATIQUES 1	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : MATHÉMATIQUES 1
	2	1.3	O	SAVOIRS EN EPS 1	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : EPS 1
	2	1.4	O	SAVOIRS EN SCIENCES 1	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : SCIENCES 1
	2	1.5	O	SAVOIRS EN HIST-GEO-EMC 1	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : HIST-GEO-EMC 1
	2	1.6	O	SAVOIRS EN ARTS 1	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : ARTS 1
	3	1.7A	O	PRATIQUE PROFESSIONNELLE 1	PRÉPARATION AU STAGE D'OBSERVATION/PERLÉ : RAPPORT DE STAGE 1
		1.7B	O	SUIVI INDIVIDUALISÉ 1	SUIVI INDIVIDUALISÉ 1
	1	1.8	O	ENJEUX DE LA MATERNELLE ET DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	LES ENJEUX DE LA MATERNELLE et de l'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE
	1	CCV1E1	O	SYSTÈME ÉDUCATIF	CONNAÎTRE LE SYSTÈME ÉDUCATIF (COURS EN LIGNE)
	1	CCV1E2	O	PROCESSUS APPRENTISSAGE	PROCESSUS APPRENTISSAGE
	2	CCV2E1	O A CHOIX	MAÎTRISE LVE 2: ANGLAIS	MAÎTRISE D'UNE LVE 1: ANGLAIS
				MAÎTRISE LVE 2: ARABE	MAÎTRISE D'UNE LVE 1: ARABE
				MAÎTRISE LVE 2: ESPAGNOL	MAÎTRISE D'UNE LVE 1: ESPAGNOL
	2	CCV3E1	O	UE CCV3E1 MAÎTRISE DU NUMÉRIQUE 1	MAÎTRISE DU NUMÉRIQUE 1

Semestre 2	ECTS / coefficient UE	UE	Nature*	Intitulé court	Intitulé long	CM	TD	Heures Étudiants
	2	2.0	O	CONTEXTE MAHORAIS 2	CONTEXTE MAHORAIS 2	0	6	6
	3	2.1	O	SAVOIRS EN FRANCAIS 2	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : LANGUE, DIRE,LIRE,ECRIRE 2	4	20	24
	3	2.2	O	SAVOIRS EN MATHÉMATIQUES 2	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : MATHÉMATIQUES 2	4	20	24
	2	2.3	O	SAVOIRS EN EPS 2	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : EPS 2	4	14	18
	2	2.4	O	SAVOIRS EN SCIENCES 2	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : SCIENCES 2	0	14	14
	2	2.5	O	SAVOIRS EN HIST-GEO-EMC 2	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : HIST-GEO-EMC 2	0	14	14
	2	2.6	O	SAVOIRS EN ARTS 2	SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET DIDACTIQUES : ARTS 2	0	16	16
	4	2.7A	O	PRATIQUE PROFESSIONNELLE 2	PRATIQUE PROFESSIONNELLE : ACCOMPAGNEMENT DU STAGE FILE EN RESPONSABILITE	0	20	20
		2.7B	O	SUIVI INDIVIDUALISÉ 2	SUIVI INDIVIDUALISÉ 2	0	2	2
	1	2.8	O	HISTOIRE DES RELIGIONS	VALEUR DE LA REPUBLIQUE ET ISLAM : HISTOIRE DES RELIGIONS	4	8	12
	1	CCV1E3	O	DIMENSION ÉTHIQUE	AGIR EN EDUCATEUR RESPONSABLE ET EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT	8	4	12
	1	CCV1E4	O	CLIMAT SCOLAIRE	ORGANISER ET ASSURER UN MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE FAVORISANT L'APPRENTISSAGE ET LA SOCIALISATION DES ÉLÈVES	8	4	12
	2	CCV1E5	O	INITIATION À LA RECHERCHE	INITIATION A ET PAR LA RECHERCHE	8	8	16
	1	CCV2E2	O A CHOIX	MAÎTRISE LVE 2: ANGLAIS	MAÎTRISE D'UNE LVE 2: ANGLAIS	0	8	8
				MAÎTRISE LVE 2: ARABE	MAÎTRISE D'UNE LVE 2: ARABE	0	8	8
				MAÎTRISE LVE 2: ESPAGNOL	MAÎTRISE D'UNE LVE 2: ESPAGNOL	0	8	8
	2	CCV3E2	O	MAÎTRISE DU NUMÉRIQUE 2	MAÎTRISER LA CULTURE NUMÉRIQUE ET EN INTEGRANT LES ÉLÉMENTS NECESSAIRES A L'EXERCICE DE SON METIER : CULTURE DE L'INFORMATION NUMÉRIQUE	2	10	12
	2	AC1	O	HISTOIRES, ARTS ET CULTURES MAHORAISES	HISTOIRES, ARTS ET CULTURES MAHORAISES	4	12	16

Semestre 3	ECTS / coefficient UE	UE	Nature*	Intitulé court	CM	TD	Heures Etudiants
	2	3.0	O	CONTEXTUALISATION ET PLURIDISCIPLINARITE 3	0	10	10
	2	3.1	O	ACCOMPAGNEMENT FRANCAIS 3	4	14	18
	2	3.2	O	ACCOMPAGNEMENT MATHÉMATIQUES 3	4	14	18
	2	3.3	O	ACCOMPAGNEMENT EPS 3	2	10	12
	2	3.4	O	ACCOMPAGNEMENT SCIENCES 3	2	10	12
	2	3.5	O	ACCOMPAGNEMENT HIST-GEO-EMC 3	2	10	12
	2	3.6	O	ACCOMPAGNEMENT ARTS 3	2	10	12
	10	3.7A	O	PRATIQUE PROFESSIONNELLE 3	0	2	2
		3.7B	O	SUIVI INDIVIDUALISE 3	0	2	2
	2	TCV1E5	O	UE TCV1E5 INITIATION A LA RECHERCHE 3	4	12	16
	1	3.9	O A CHOIX	ACCOMPAGNEMENT LVE 3 : ANGLAIS	0	8	8
				ACCOMPAGNEMENT LVE 3 : ARABE	0	8	8
				ACCOMPAGNEMENT LVE 3 : ESPAGNOL	0	8	8
	1	TCV2E3	O A CHOIX	MAITRISE LVE 3 : ANGLAIS (PREPARATION AU B2)	0	8	8
				MAITRISE LVE 3 : ARABE (PREPARATION AU B2)	0	8	8
				MAITRISE LVE 3 : ESPAGNOL (PREPARATION AU B2)	0	8	8
	2	TCV3E3	O	UE TCV3E3 ACCOMPAGNEMENT NUMÉRIQUE 3	2	8	10

Semestre 4	ECTS / coefficient UE	UE	Nature*	Intitulé court	CM	TD	Heures Etudiants
	1	4.0	O	CONTEXTUALISATION ET PLURIDISCIPLINARITE 4	0	10	10
	1	4.1	O	ACCOMPAGNEMENT FRANCAIS 4	2	14	16
	1	4.2	O	ACCOMPAGNEMENT MATHÉMATIQUES 4	2	14	16
	1	4.3	O	ACCOMPAGNEMENT EPS 4	2	10	12
	1	4.4	O	ACCOMPAGNEMENT SCIENCES 4	2	10	12
	1	4.5	O	ACCOMPAGNEMENT HIST-GEO-EMC 4	2	10	12
	1	4.6	O	ACCOMPAGNEMENT ARTS 4	2	10	12
	10	4.7A	O	PRATIQUE PROFESSIONNELLE 4	0	2	2
		4.7B	O	SUIVI INDIVIDUALISE 4	0	2	2
	10	4.8A	O	MÉMOIRE	0	2	2
	0	4.8B	O	SUIVI TRANSVERSAL	0	10	10
	1	4.9	O A CHOIX	ACCOMPAGNEMENT LVE 4 : ANGLAIS	0	8	8
				ACCOMPAGNEMENT LVE 4 : ARABE	0	8	8
				ACCOMPAGNEMENT LVE 4 : ESPAGNOL	0	8	8
	1	TCV2E4	O A CHOIX	MAITRISE LVE 4 : ANGLAIS (PREPARATION AU B2)	0	8	8
				MAITRISE LVE 4 : ARABE (PREPARATION AU B2)	0	8	8
				MAITRISE LVE 4 : ESPAGNOL (PREPARATION AU B2)	0	8	8
	1	TCV3E4	O	ACCOMPAGNEMENT NUMÉRIQUE 4	0	6	6