

2016-2017

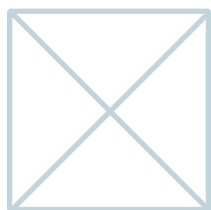
Master 2 Didactique des Langues, Français Langue Étrangère
et technologies éducatives, parcours recherche

Enseignement, apprentissage et acquisition du français en milieu scolaire multilingue au nord de Mayotte :

Situation et perspectives.

Sinina Saïd

Sous la direction de M.
Julien Musinde Kilanga



Soutenu publiquement en
septembre 2017



**Sinina Saïd vous
autorise à le partager, reproduire,
distribuer et communiquer selon
les conditions suivantes :**



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Sinina Saïd
déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce mémoire.

signé par l'étudiante le **01 / 04 / 2017**

Je voudrais remercier en premier lieu mon directeur de mémoire, M. Julien Musinde Kilanga, un être profondément humain, de m'avoir donnée la possibilité de construire ce travail et de le mener à terme. Son encouragement perpétuel, notamment avec le genre de formule : « Il ne faut jamais se dévaloriser ni se sous-estimer parce que la dévalorisation et le pessimisme conduisent d'emblée à l'échec. », ses précieux conseils m'ont permis de mener à bien ce mémoire. Merci de m'avoir choisie dans votre formation, de me donner la possibilité de réussir grâce à vos conseils de père !

Ensuite, merci sincèrement à Mme Delphine Guédât-Bittighoffer, une de mes enseignantes et la mère spirituelle des étudiants FLE d'Angers, de sa disponibilité malgré un emploi du temps chargé et de son encouragement incessant. Merci d'être toujours là pour nous !

Un grand merci à Mme Linda Rasoamanana, mon ancienne enseignante en licence de Lettres de Mayotte et actuelle marraine, de son encouragement permanent. Elle est l'une des rares personnes ayant foi en moi et qui continuent à me montrer le droit chemin. Merci d'être mon amie, mon modèle, ma correctrice et d'avoir fait tout ce chemin à mes côtés !

Que soient remerciés par ailleurs l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription du premier degré, d'Acoua, M'tsamgamouji et M'tsamboro, M. Georges Albert, le proviseur du Lycée du Nord, M. Pascal Lecocq, le principal du Collège de M'tsamboro, M. Patrick Gotz, le directeur de l'école primaire M'tsahara plage, M. Toihiroudine Anli, celui d'Hamjago plateau, M. Anli Bouchiraki et d'Acoua 1, M. Kartoibi Soufou, de m'avoir ouvert la porte de leurs établissements afin de conduire mes investigations.

Je tiens aussi à adresser mes remerciements aux enseignants du CUFR de Mayotte, du Lycée du Nord, du collège de M'tsamboro, d'Acoua 1, de M'tsahara plage, d'Hamjago plateau de leur collaboration.

Je remercie grandement tous les élèves du CP, CM2, 6^e, 5^e, 3^e, 1^{re} et T^o, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Merci de votre confiance et de votre coopération !

Je souhaite remercier parallèlement mon ami, Denis Duprat, de m'avoir aidée au moment de partir sur le lieu de la recherche et de ses suggestions sur ce présent travail.

REMERCIEMENTS

Elle mérite d'être félicitée, encouragée et remerciée : je n'oublierai jamais ce que la DPSU (Direction des Politiques Scolaires et Universitaires) de Mayotte a fait durant toutes mes années d'études. Elle est prête à tout pour voir réussir les étudiants mahorais et ne cesse de nous encourager par des gestes significatifs. Sans son aide, la mobilité vers le site de recherche n'aurait pas été possible. Merci pour tout !

Un énorme merci à ma famille de son soutien moral et de son encouragement continu.

Un immense merci à ma grande-sœur, Toilihati, de son implication au moment de partir sur le terrain et de ses suggestions bibliographiques.

Un gigantesque merci à mon unique grand-frère, Ahmed (Garnett), d'avoir pris en charge les démarches liées à mes études.

Merci d'être toujours là pour moi !

Mes remerciements vont aussi à Mme Nadja Maillard, une de mes enseignantes également, de m'avoir encouragée à continuer en master 2 recherche en vue d'approfondir mon sujet de rapport de stage et de rendre possible l'inexistant.

Je remercie autant mon ancien tuteur de stage, M. Ahmed Mze Boina, celui qui m'a inspiré le sujet de recherche et le premier à m'avoir parlé du master FLE et de ses horizons. Comme Mme Linda Rasoamanana, il m'encourage dans les études et me donne envie de réussir. Merci d'être mon tuteur, mon ami et mon conseiller !

Merci à mon amie, l'éternelle Kristelle du FLE d'Angers et à Stathis, un autre étudiant FLE, de m'avoir apporté leur lumière au moment de l'évaluation du niveau des élèves.

Merci à mes amies, Naïlati et Fatuma, de leur aide précieuse.

À Tarnruthaï d'avoir parcouru ce chemin ensemble.

Sans oublier ma seconde famille, amis, collègues et enseignants au Collège de M'tsambo et du Lycée du Nord de leur aide et soutien.

Et enfin, merci à toutes celles et à tous ceux que j'ai omis de citer et qui se sont retrouvés sur mon chemin au moment d'entreprendre ce présent projet de recherche.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour visée de mettre en lumière la question d'enseignement, apprentissage et acquisition du français par les élèves du nord de Mayotte.

Ce mémoire a donné lieu à une enquête sur le terrain qui a pour objectif d'observer et de rendre compte du niveau de français des élèves, du CM2 à la Terminale et de voir si les apprenants parviennent à maîtriser cette langue en fin du cursus secondaire. Le contexte d'apprentissage et celui sociolinguistique favorisent-ils son appropriation ? Les élèves pratiquent-ils suffisamment la langue ? De nombreuses questions ont été soulevées mais une fois sur les lieux de recherche on s'est rendu compte de la complexité de la situation. En effet, la violence et le défaut linguistique de certaines recrues de la Fonction publique nous sont parvenus comme une entrave à la transmission du français. Par ailleurs, le contexte d'enseignement reste peu favorable, sans oublier le rapport qu'entretiennent les élèves avec la langue cible.

Mots clés	acquisition - apprentissage – contexte multilingue – enseignement – français en milieu scolaire – nord de Mayotte.
--------------	--

À tous les natifs, habitants, étudiants, enseignants, intellectuels ... de Mayotte

« Qu'avons-nous découvert dans ce livre ? Sans doute moins de vérités que de problèmes et de contradictions. Je dirais plus précisément : d'antinomies. Antinomie entre la culture libérale et la spécialisation, entre les contraintes et la liberté, entre la civilisation et la nature, entre la société comme but et l'enfant comme tout, entre la pédagogie idéale et la réalité de l'éducation, entre la nécessité d'une éducation morale et son impossibilité de fait, entre l'enfant considéré comme adulte et l'enfant respecté comme enfant. »

Olivier Reboul (1981 :129)

Sommaire

TABLE DES ILLUSTRATIONS 1	4
TABLE DES ILLUSTRATIONS 2	4
GLOSSAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE I : CADRE THEORIQUE, METHODOLOGIE DE RECHERCHE	11
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.....	12
1. LE CONTEXTE DE L'ETUDE	12
1.1. La situation géographique et sociopolitique de Mayotte.....	12
1.2. La situation linguistique et sociolinguistique de Mayotte.....	15
1.3. L'enseignement à Mayotte.....	19
2. L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE SECONDE.....	28
2.1. Définitions préalables.....	28
2.2. L'éthique de l'enseignant de langue.....	30
2.3. Les auxiliaires pédagogiques et didactiques.....	33
3. L'APPRENTISSAGE ET L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE PAR DES SUJETS PLURILINGUES	36
3.1. Définition préalable	36
3.2. L'apprentissage bi-plurilingue	37
3.3. La pratique orale.....	39
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	41
1. DEMARCHE ET PROTOCOLE.....	41
2. LE TERRITOIRE DE RECHERCHE	43
2.1. Le choix du terrain	43
2.2. Les contraintes liées au terrain.....	44
3. LES ENQUETES	46
3.1. Les répondants au questionnaire	47
3.2. Les interviewés	48
4. LES METHODES D'INVESTIGATION	49
4.1. L'analyse de manuels scolaires.....	49
4.2. Les enregistrements audio	50
4.3. Le questionnaire	51
4.4. Les entretiens (fortuit et programmé)	52
PARTIE II : PRESENTATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNEES	56
CHAPITRE 3 : L'EVALUATION ET LE NIVEAU DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS DES ELEVES	57
1. L'EVALUATION DU NIVEAU DES ELEVES	57
1.1. Définition préalable	57
1.2. Pour une évaluation objective.....	58
1.3. Le choix du référentiel.....	62

2. LA SITUATION LINGUISTIQUE DES APPRENANTS.....	63
2.1. En fin de primaire : CM2.....	64
2.2. En 5 ^e : après un an au collège.....	65
2.3. En 3 ^e : en fin de collège	66
2.4. En T ^o : en fin de cursus secondaire	66
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET EXPLICATION DES RESULTATS	68
1. DU CM2 A LA TERMINALE : QUELLE EVOLUTION ?	68
3. LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT.....	71
3.1. Le mode d'enseignement	71
3.2. Les conditions matérielles	75
3.3. Enseigner et le rapport à l'élève.....	78
4. L'IMPACT SOCIAL ET AFFECTIF	83
4.1. Selon le questionnaire	83
4.2. Selon l'interview avec Alice et les enregistrements audio	96
5. LE RAPPORT AU FRANÇAIS.....	98
CONCLUSION GENERALE	105
BIBLIOGRAPHIE	109
WEBOGRAPHIE.....	113
ANNEXES.....	115
Annexe 1 : Évaluation du niveau de connaissance de français des élèves	115
Annexe 2 : Transcription.....	124
Annexe 3 : Questionnaire et résultat.....	142
Annexe 4 : Dessins des élèves	150
Annexe 5 : Extrait du manuel « <i>Dire, lire, écrire</i> » (CM2)	170
Annexe 6 : Extrait du règlement intérieur du Lycée du Nord (2014).....	171
Annexe 7 : Classement de la famille austronésienne selon Jacques Leclerc (2006).....	173

TABLE DES ILLUSTRATIONS 1

<i>Figure 1 : Évolution de la population mahoraise en 30 ans, selon les études réalisées par l'INSEE en 2007 et 2012</i>	14
<i>Figure 2 : Répartitions des étrangers à Mayotte selon leur nationalité</i>	15
<i>Figure 3 : Classement des langues parlées à Mayotte, selon Foued Laroussi et al.</i>	16
<i>Figure 4 : Récapitulatif du paysage linguistique mahorais</i>	18
<i>Figure 5 : Évolution du nombre d'élèves à Mayotte sur 39 ans selon l'INSEE (2012)</i>	25
<i>Figure 6 : Triangle pédagogique selon Jean Houssaye</i>	29
<i>Figure 7 : Définition des TUICE selon Janet Atlan (2000) : version simplifiée et adaptée à l'époque</i>	34
<i>Figure 8 : Apprentissage et acquisition selon Krashen</i>	37
<i>Figure 9 : Représentation du niveau des CM2</i>	64
<i>Figure 10 : Représentation du niveau des 5^e</i>	65
<i>Figure 11 : Représentation du niveau des 3^e</i>	66
<i>Figure 12 : Représentation du niveau des T^e</i>	66
<i>Figure 13 : Évolution des élèves quasi autonomes en T^e</i>	68
<i>Figure 14 : Évolution du niveau avancé</i>	69
<i>Figure 15 : Évolution du niveau seuil</i>	70
<i>Figure 16 : Schéma selon le manuel "Dire, lire, écrire le monde CM1-CM2" (2006).</i>	73
<i>Figure 17 : Affect des élèves pour le français</i>	93
<i>Figure 18 : Représentation iconographique du lien des élèves avec le français, figurée sur le modèle du différenciateur sémantique d'Osgood</i>	94
<i>Figure 19 : Lien qu'entretient l'élève avec le français</i>	100
<i>Figure 20 : Utilisation du français</i>	101

TABLE DES ILLUSTRATIONS 2

<i>Tableau 1 : Comparaison entre le système linguistique français de celui du shimaoré, selon Marie-Françoise Rombi (2003), Pierre Le Goffic (1995) et nous.</i>	22
<i>Tableau 2 : Deuxième comparaison entre les langues mahoraises et le français, selon nous.</i>	24
<i>Tableau 3 : Définition de l'échantillon</i>	47
<i>Tableau 4 : Critères de l'évaluation du niveau des élèves</i>	58
<i>Tableau 5 : Comparaison des résultats des évaluations</i>	60
<i>Tableau 6 : Niveaux du CECRL (rappel)</i>	63
<i>Tableau 7 : Contenu d'un manuel de CM2</i>	72
<i>Tableau 8 : Quelques exemples de déformation phonologique du lexique français</i>	82
<i>Tableau 9 : Profil des répondants au questionnaire</i>	84
<i>Tableau 10 : Explications de la question 4 et 5</i>	85
<i>Tableau 11 : Profil linguistique des répondants</i>	86
<i>Tableau 12 : Explication de la question 6</i>	88
<i>Tableau 13 : Réponses à la question 6</i>	91
<i>Tableau 14 : Explication de la question 12</i>	93
<i>Tableau 15 : Explication de la question 13</i>	94
<i>Tableau 16 : Explication des questions 7, 8, 9, 10 et 11</i>	99
<i>Tableau 17 : Éléments de réponse à la question 11</i>	103

GLOSSAIRE

A1	Niveau introductif ou découverte
A2	Niveau intermédiaire
B1	Niveau seuil
B2	Niveau avancé ou indépendant
BAC	Baccalauréat
C1	Niveau autonome
C2	Niveau maîtrise
CAPES	Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CD	Compact Disc
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} année
COM	Collectivité d’outremer
CP	Cours Préparatoire
DALF	Diplôme Approfondi de la Langue Française
DEL F	Diplôme d’Études en Langue Française
DGLF	Délégation Générale de la Langue Française
DGLFLF	Délégation Générale de la Langue Française et aux Langues de France
DOM	Département d’outremer
DVD	Digital Versatile Disc
EAP	Emploi d’Avenir Professeur
ENA	Élève Nouvellement Arrivé
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue de Scolarisation

INSEE	Institut National des Statistiques Économiques et Sociales
L2	Langue seconde
LV1	Langue Vivante 1
LV2	Langue Vivante 2
PAF	Police Aux Frontières
QCM	Questionnaire à Choix Multiple
REP+	Refondation de l'Éducation Prioritaire
T°	Classe de Terminale
TCF	Test de Connaissance du Français
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TUICE	Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TOM	Territoire d'outremer
UPE2A	Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivant

INTRODUCTION

Dans les limites du master 2 Didactique des Langues, Français Langue Étrangère et technologies éducatives parcours recherche, je suis amenée à entreprendre une recherche universitaire sur la question d'enseignement, apprentissage et acquisition du Français Langue de Scolarisation en milieu multilingue au nord de Mayotte. Le présent travail est en continuité avec mon rapport de stage du master 1 qui traitait de « L'enseignement d'une culture exogène en classe de FLSco¹ à Mayotte : la place de la culture locale et des langues vernaculaires » et se fonde sur mes expériences personnelles et professionnelles antérieures.

En effet, ce problème lié à l'enseignement, apprentissage et acquisition du français des élèves du nord de l'île aux parfums, je l'ai vécu de deux manières et en deux temps : une première fois de l'intérieur, en tant qu'enfant et apprenante mahoraise où j'ai été confrontée aux mêmes difficultés que la majorité de ces élèves et une deuxième fois de l'extérieur, en tant qu'enseignante et représentante de cette langue nationale française. Au cours de mes différents stages (stage de master 1 et EAP², deux années durant), j'ai pu me rendre compte de cette difficulté, toujours existante, qu'ont ces élèves à mettre en mots leur pensée car ils sont bloqués par cette langue de scolarisation non maîtrisée et très dissemblable aux leurs.

Par ailleurs, durant ces mêmes expériences professionnelles, j'ai pu constater que certaines notions étrangères à la culture et à la réalité sociale locales faisaient l'objet de problème de compréhension à cause du décalage culturel. Cependant, il n'était pas rare d'entendre un enseignant dire : « *de toute façon, ils ne comprennent rien* », sans jamais se demander « pourquoi » ces élèves avaient du mal à comprendre certaines notions et à s'exprimer clairement en français. Le problème est loin d'être simple, pour mieux comprendre, il faut remonter l'histoire de la politique linguistique française. Effectivement, tout a commencé en 1539 lorsqu'on s'est rendu compte qu'en France il n'y avait pas de règlement explicite sur le comportement linguistique, par conséquent chacun s'exprimait dans la langue qu'il voulait. D'un côté, des textes officiels rédigés en latin et de l'autre ceux libellés en patois et langues régionales par des moines etc. C'est suite à ce constat que le 25 août 1539 est mise en place l'ordonnance de Villers-Cotterêts stipulant que tout acte juridique, tout document officiel etc. doit être « *enregistré et délivré aux parties en langue*

¹ Le Français Langue de Scolarisation caractérise un français reconnu comme langue d'enseignement d'un territoire.

² Emploi d'Avenir Professeur est un stage rémunéré proposé aux étudiants inscrits entre la deuxième année de licence et la première année de master. Il a pour but de promouvoir et faire découvrir le métier d'enseignant.

maternelle française et non autrement », mettant ainsi les idiomes minoritaires de côté et prônant un unilinguisme national. Ce modèle monolingue prend tout son sens en 1989 avec la création de la DGLF³, devenue en 2001 la DGLFLF⁴ et qui a pour devise « *ma patrie, c'est la langue française* ». Quand bien même cette dernière reconnaît l'existence des langues minoritaires notamment avec le slogan « *chaque langue a une façon de dire le monde* », il faut admettre que l'État français est soucieux du partage d'une valeur nationale unique et commune. Ainsi Dominique Groux (1996 : 48) déclarera : « *L'école de la République impose à tous ses enfants une langue unique, le français qui doit véhiculer les valeurs d'une culture identitaire française autour de l'idée de nation* ». Néanmoins en 2013, un assouplissement de la politique linguistique et culture éducatives a eu lieu, incitant ainsi l'intégration des langues et cultures régionales dans l'École de la République. Cependant, Mayotte n'a pas encore répondu présent et c'est ainsi qu'on se retrouve à instruire une langue et une culture « exogènes » au détriment de la culture et des dialectes locaux car cette dernière est d'entrée multilingue.

Qu'est-ce que le multilinguisme ? Selon le Conseil de l'Europe : « *le multilinguisme renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – à plus d'une variété de langues, c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue* ». C'est dire autrement que le terme de « multilinguisme » caractérise un lieu où sont parlées diverses langues, quel que soit leur statut juridique, politique et social. Cette notion renvoie en premier lieu au châtimeur divin : lorsque Yahvé, devant cette mythique Tour de Babel, preuve de l'orgueil humain, décida de disperser les hommes dans le monde entier et de confondre leur langage. En effet, ce mot d'origine hébreu qui donnera plus tard le substantif « Babylone », renvoie à cette ville originelle, signifie tout simplement « confusion ». Ce mythe fondateur est repris par certains chercheurs pour expliquer la diversité linguistique mondiale. C'est ainsi que dans *L'Homme de parole. Contribution linguistique aux sciences humaines* (1985), Claude Hagège nous parle de la « *langue originelle unique* » qu'il oppose à la pluralité linguistique moderne et Jean-Marie Hombert et Alexandre Civard-Racinais, tentent de comprendre l'origine des langues, dans leur ouvrage *Aux origines des langues et du langage* publié en 2005. Ce terme, reflet de la mondialisation, des échanges, du croisement et

³ La Délégation Générale de la Langue Française promeut la langue française.

⁴ La Délégation Générale de la Langue Française et aux Langues de France promeut le français et les langues régionales françaises.

du flux migratoire, définit tout espace où cohabitent différents idiomes. Dans *La guerre des langues et les politiques linguistiques* (1987), Louis-Jean Calvet nous dit que dans le monde il n'existe pas de zone géographique unilingue. Selon lui, cette guerre des langues (pour qualifier la dominance des plus forts sur les plus faibles) serait la conséquence d'un multilinguisme universel. Par conséquent, Mayotte, ce petit département français de 376 km², ne peut échapper à la règle. Situé entre l'Afrique et Madagascar, il est depuis toujours l'île d'accueil de différentes ethnies. Sur un macro plan linguistique, on dit que la population est francophone, kibushiphone et shimaoréphone mais lorsqu'on regarde de plus près, la réalité apparaît bien plus différente. Sur l'île au lagon cohabitent des Anjouanais, des Mohéliens, des Grand-Comoriens, des Africains, des Indiens, des Malgaches, des Réunionnais, des Orientaux, des Occidentaux etc. tous venus avec leur identité linguistique et culturelle. Mayotte est donc bien un espace multilingue par linéarité.

De par ce croisement humain et linguistique, la population est devenue, au cours de l'histoire, plurilingue. Selon le Conseil de l'Europe : « *le **plurilinguisme** se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme langue maternelle ou première langue, ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues* ». Le plurilinguisme caractérise un individu parlant plusieurs idiomes dont le premier, souvent celui qu'il maîtrise le mieux, est un héritage familial. Une personne plurilingue n'est pas obligée d'avoir une maîtrise parfaite des différentes langues de son répertoire langagier. Aujourd'hui, la plupart des Mahorais parlent plusieurs langues avant même d'être scolarisés.

Rappelons que la loi Jules Ferry promulguée le 28 mars 1882 rend l'enseignement obligatoire dès l'âge de six ans, cependant, l'ouverture des écoles maternelles « contraint » aujourd'hui les parents à y envoyer leurs enfants dès l'âge de trois ans. Ainsi, commence l'enseignement précoce⁵ d'une langue seconde, le français. Claude Hagège (2005) rappelle que le système cognitif d'un enfant est souple et qu'il peut par conséquent apprendre très facilement plusieurs langues à la fois et aussi reproduire tous les sons du monde. De plus, l'addition du français dans le parler quotidien de certaines familles commence très tôt comme nous pourrions le constater en aval. Par conséquent, face à cette situation d'apprentissage

⁵ Selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 1991) l'enseignement précoce d'une langue se définit par : « l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde à de jeunes publics scolaires dans le cadre de l'école primaire et de l'école maternelle. »

précoce du français, on pourrait se demander : **après 15 ans d'enseignement du français et en français les élèves du nord de Mayotte parviennent-ils à maîtriser la langue de l'Institution ? Dans quelles conditions se déroulent l'enseignement et l'apprentissage du français ?**

Dans cette entreprise a été envisagée une démarche hypothético-déductive reposant sur les présupposés suivants :

Hypothèse 1 : étant donné l'initiation précoce au français, son enseignement intensif, nous postulons que les élèves du nord de Mayotte maîtrisent la langue de scolarisation en fin de cursus secondaire.

Hypothèse 2 : les conditions d'apprentissage favorisent l'appropriation du français.

Hypothèse 3 : le milieu sociolinguistique des apprenants et l'affect favorisent l'apprentissage de la langue seconde.

Hypothèse 4 : si les élèves parviennent à maîtriser la langue cible, c'est grâce à sa pratique régulière.

En effet, ces présomptions découlent des recherches déjà existantes comme on peut le noter chez Pierre Bange (1992) et Fatima Chnane-Davin, Christine Félix, Marie-Noëlle Roubaud (2001).

En vue de développer davantage notre recherche et détailler nos résultats, nous découpons notre travail en deux parties. La première aborde les deux premiers chapitres : le cadre théorique qui expose les concepts clés de notre étude, suivi du cadre méthodologique et collecte de données, la deuxième présente les deux derniers chapitres : l'évaluation linguistique des élèves et l'analyse des résultats recueillis.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE, METHODOLOGIE DE RECHERCHE

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Pour commencer, nous présentons le contexte de notre recherche, ensuite nous abordons la question de l'enseignement et nous terminons par celle de l'apprentissage et de l'acquisition du français par des sujets plurilingues.

1. Le contexte de l'étude

Dans cette première division, nous faisons d'abord une présentation circonstanciée de notre terrain de recherche, ensuite nous exposons sa situation linguistique.

1.1. La situation géographique et sociopolitique de Mayotte

Situé au sud-est de l'archipel des Comores et au seuil du Canal de Mozambique, Mayotte, cet autre territoire français de l'océan Indien, a connu une histoire très marquante. Au temps de la conquête, ce petit archipel (car il composé de deux îles principales et de plusieurs îlots) est le lieu où se sont croisées plusieurs ethnies, comme indiqué plus haut, c'est pourquoi Légeval de Lacombe (1830 : 345) déclare que l'île de Mayotte terrorise dans la mesure où s'y sont installés des Arabes, Africains et Malgaches de la côte occidentale. En outre, elle était convoitée par les plus forts et malicieux : « *l'oncle du sultan d'Anjouan était depuis longtemps gouverneur de cette île lorsqu'un esclave ambitieux et brave qu'il avait choisi pour ministre parvient à se faire aimer des grands, assassina son maître et s'empara du pouvoir* » (Ibid. : 346). Nous relevons également que : « *Saïd Omar, cousin du sultan, prit fait et cause pour la colonisation française et réussit à convaincre le sultan d'Anjouan de renoncer à ses prétentions sur Mayotte* » (Makhily Gassama et al., 2010). Toutefois, après de nombreuses années sous la domination des sultans⁶ originaires des territoires environnants, en 1843 Andriantsouli, un sultan malgache vend cette région au commandant Passot, un officier de la marine française. Ainsi, en 1843, l'île devient avec l'intégralité de l'archipel des

⁶ D'après le dictionnaire Larousse, un sultan est : « un titre de souverains musulmans donné à partir du XI^e siècle par le calife à ceux à qui il déléguait le pouvoir effectif ».

Comores, une colonie française ; en 1946 les quatre entités insulaires changeront de statut et évolueront en territoire d'outremer⁷.

Par ailleurs, sa situation géographique l'a obligée à un « mariage forcé » avec l'ensemble de l'archipel de sa localisation. De cette union subsiste une histoire marquée par une profonde fracture lors d'une consultation par référendum en 1974 qui consiste à vérifier si la population de l'ensemble des « îles de la lune » souhaite rester Française. Cette dernière est jugée illégale, de cette façon Makhily Gassama et al. (*Ibid.*) déclarent : « *l'État Français justifie cette décision [la séparation politique de Mayotte des trois autres îles] par le fait que lors de la consultation du 22 décembre 1974 au cours de laquelle [...] 63% des habitants de Mayotte avaient dit « non » au départ de la France. Pourtant, la loi du 23 novembre 1974 organisant cette consultation avait annoncé une prise en compte globale du résultat, même si la consultation se faisait île par île* ». Ainsi, la France ne respectera pas le règlement pourtant mis en vigueur avant le vote. Suite à ce scrutin, Mayotte restera donc le seul territoire français au moment où les trois autres îles affirment vouloir prendre leur indépendance. De cette manière, la région connaîtra trois étapes statutaires, une première qui va de 1976 à 2001, période dans laquelle elle sera reconnue comme une simple collectivité territoriale⁸, avant d'évoluer en collectivité d'outremer⁹ jusqu'en 2011. Suite à un autre référendum en 2009, la population se prononce en faveur de la départementalisation, le changement officiel de statut n'aura lieu qu'en avril 2011 où Mayotte sera reconnue comme étant le 101^e département français.

Tous ces changements forcent l'île au lagon à une certaine restriction politique et législative, l'incitant ainsi à prendre du recul vis-à-vis de ses voisins notamment avec la suspension de la libre circulation des Comoriens vers Mayotte, étant donné que le 18 janvier 1995 l'État, avec la mise en place de la loi Balladur (le gouvernement en place à l'époque), les oblige à payer un visa pour rentrer sur le territoire. Celle-ci est durement critiquée car certains estiment que cette contrainte serait la cause du fort taux d'immigration clandestine actuelle sur l'île. Aujourd'hui près de la moitié de la population locale provient des îles

⁷ Un Territoire d'Outremer (TOM) est une région française jouissant d'un statut particulier. Ce dernier fonctionne différemment d'un département d'outre-mer (DOM) par exemple.

⁸ INSEE (13 octobre 2016) définit les collectivités territoriales par : « des structures administratives françaises, distinctes de l'administration de l'État qui doivent prendre en compte les intérêts de la population d'un territoire précis ».

⁹ Selon INSEE (publication du 13 octobre 2016), une collectivité d'outremer (COM) est soit une ancienne collectivité territoriale soit un ancien territoire d'outremer (TOM) ayant un statut particulier. Ce changement est la conséquence d'une révision constitutionnelle qui a eu lieu le 28 mars 2003.

voisines. De la sorte, les statiques retenues par Antoine Math dans *Mayotte, terre d'émigration massive* (2013) mettent en exergue le résultat suivant :

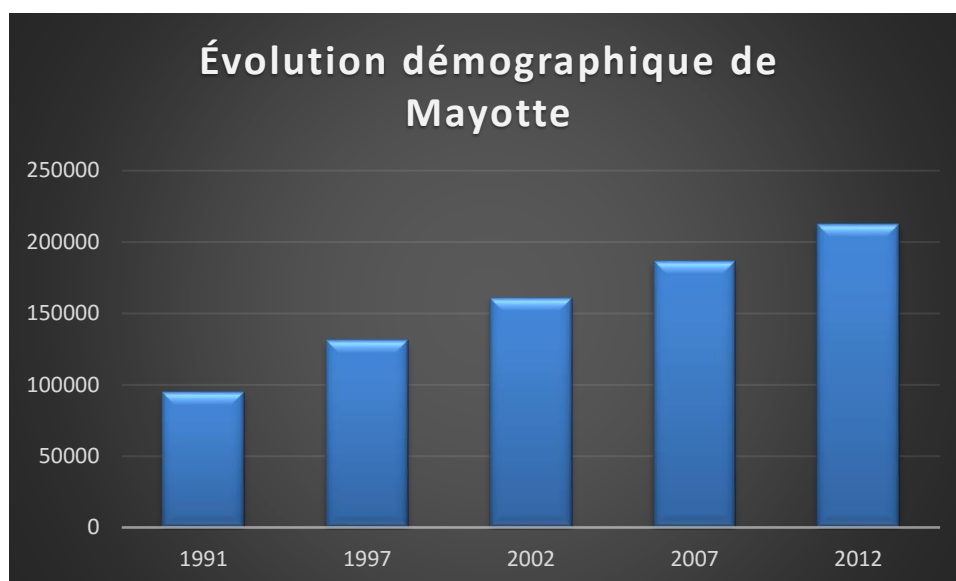


Figure 1 : Évolution de la population mahoraise en 30 ans, selon les études réalisées par l'INSEE en 2007 et 2012

Selon INSEE¹⁰, la population locale mahoraise a quadruplé en 30 ans. Celle-ci serait composée de 40% d'étrangers. Dans *Mayotte : un éclairage budgétaire sur le défi de l'immigration clandestine*, le Sénat souligne : « La grande majorité des clandestins, tant en flux qu'en nombre sur le territoire mahorais, sont des Comoriens ». Ces derniers sont estimés à plus de 95% de la population étrangère, dont le plus grand nombre sont les Anjouanais, suivis des Grand-Comoriens et des Mohéliens. Le Sénat ajoute que la police aux frontières (PAF) de l'île déclare qu'en plus des immigrés Comoriens, viennent sur le territoire des clandestins originaires de Madagascar, de Tanzanie et d'Irak. Avant de rejoindre, clandestinement, le 101^e département français, ces derniers passent au préalable aux Comores.

Dans le schéma ci-après nous représentons la part d'étrangers par nationalité à Mayotte, selon les résultats d'INSEE (2007).

¹⁰ Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

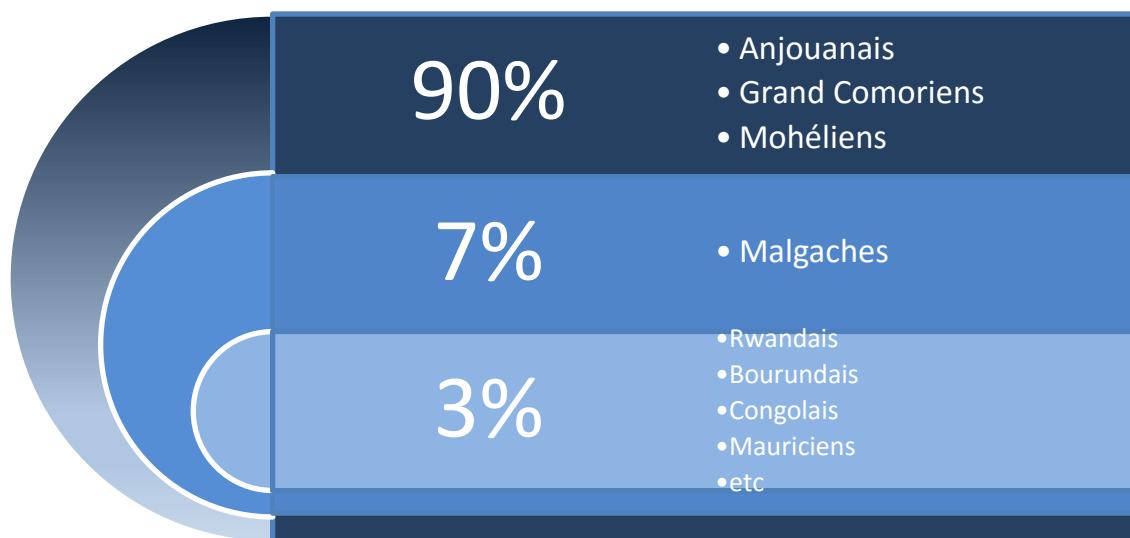


Figure 2 : Répartitions des étrangers à Mayotte selon leur nationalité

Les raisons qui amènent ces personnes sur l'île aux parfums sont multiples dont la plus importante serait l'obtention de la nationalité française en vue d'avoir une meilleure situation sociale. Mayotte, cette ancienne île Comorienne (du point de vue politique), est devenue l'eldorado du Canal de Mozambique.

Cette attraction a des conséquences sur la situation linguistique de l'île, c'est ce que nous développons désormais.

1.2. La situation linguistique et sociolinguistique de Mayotte

Le statut de Mayotte fait du français l'unique langue officielle, de scolarisation et d'administration. Les enquêtes réalisées par Foued Laroussi et al. explicitées dans leur ouvrage *Le plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte?* (2011 : 43) mettent en perspective le multilinguisme de l'île. Dans la pyramide inversée suivante, nous illustrons le paysage linguistique du territoire. Sur cette première sont répertoriées seulement les langues majoritaires, en partant de la plus parlée à la moins utilisée:

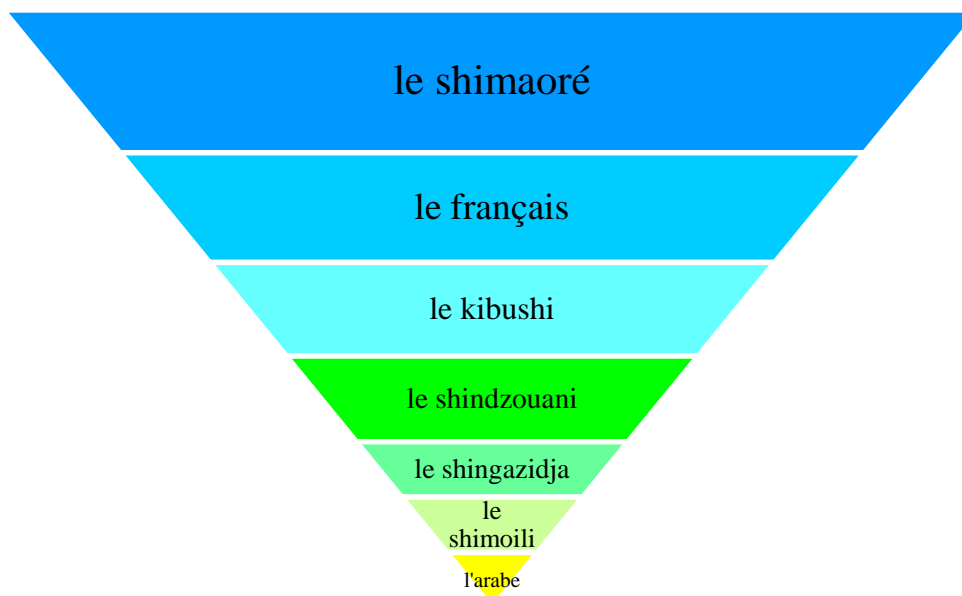


Figure 3 : Classement des langues parlées à Mayotte, selon Foued Laroussi et al.

Nous rappelons que le kibushi est un dialecte dérivé du malgache, il est parlé essentiellement dans certains villages de Mayotte. Le shimaoré, le shindzouani, le shingazidja et le shimouali sont des dialectes dérivés, à leur tour, d'une langue bantoue, le swahili. Le premier est originaire de Mayotte, le second d'Anjouan, le troisième de la Grande-Comore et le quatrième de Mohéli.

Premièrement, les investigations du groupe de Foued Laroussi démontrent que le français représente la deuxième langue la plus parlée sur le territoire, après le shimaoré et devant le kibushi, il est également reconnu comme étant la langue « *d'avenir et de promotion sociale* ». La majorité des répondants, qui sont plurilingues, affirment vouloir transmettre celui-ci à leurs enfants car ils se sont aperçu de son prestige entre autres pour les études et le marché de travail. D'ailleurs, le diagnostic territorial¹¹ réalisé en 2012 révèle que le français représente, pour les mahorais, la langue de la scolarisation et de l'administration. Au gré des études menées par l'INSEE sur les langues à Mayotte en 2007, les mahorais ayant entre 14 et 36 ans sont les plus francophones, ils savent lire, écrire et parler la langue. Toujours est-il que le rapport *Dom-Com numéro 017-16*, réalisé en août 2016 par l'inspection générale de l'Éducation nationale, a révélé la situation suivante : « *La langue française est très inégalement connue et ne constitue pas, pour un grand nombre d'élèves, une langue*

¹¹ Réalisation du diagnostic territorial stratégique de Mayotte préalable à la définition et à la rédaction des programmes futurs européens 2014-2020 par la préfecture de Mayotte en novembre 2012.

première. » (p. 4). C'est dire autrement que nombre d'élèves n'apprennent pas voire n'échangent pas en langue nationale avec les parents, par conséquent ils témoignent d'un retard considérable en cette langue. De plus, dans l'intention de contourner l'incompréhension du français par certains parents, les règlements intérieurs des collèges et lycées sont traduits en langues locales et avec l'orthographe arabe (voir annexe 6).

Ensuite, selon les recherches de l'INSEE (*op. cit.*) le shimaoré reste le dialecte majoritaire à Mayotte, il est parlé par plus de 70% de la population. Il représente aussi une langue seconde de certains métropolitains installés sur l'île. Néanmoins, le rapport *Dom-Com* (*op. cit.*) fait le constat suivant : « *le shimaoré ou le kibushi peuvent être également peu maîtrisés chez certains élèves, qui de ce fait, n'ont pas construit de langue première solide* » (*Ibid.*). Force est de constater que ces deux langues sources ne sont pas bien acquises par certains enfants devant apprendre d'autres langues au cours de leur scolarisation. En outre selon Foued Laroussi, les enquêtes de l'INSEE réalisées en 2007 ont révélé que pour ne pas se faire remarquer certains clandestins attestent parler shimaoré au lieu de leur parler vernaculaire véritable.

Troisièmement, l'arabe est la troisième langue étrangère enseignée après l'anglais et l'espagnol et devant l'allemand. Il compte 1824 apprenants en 2016 et est enseigné dans certains collèges et lycées en qualité de Langue Vivante 2¹² (LV2). Dans deux établissements, un au nord de la Grande-Terre et un autre en Petite-Terre, est mise en place une section bilingue anglais-arabe. Par ailleurs, les mahorais étant majoritairement musulmans envoient très tôt leurs enfants à l'école coranique pour apprendre à lire et à écrire en cette langue qui reste complexe pour le grand nombre.

Pour plus de visibilité nous résumons la situation linguistique de Mayotte dans la représentation conceptuelle qui suit. Celle-ci se fonde sur les données citées antérieurement.

¹² Est langue vivante toute langue enseignée dans l'Éducation nationale en dehors du français. On distingue la LV1 de la LV2. La première désigne la première langue vivante et seconde apprise et la deuxième toutes celles apprises après la LV1.

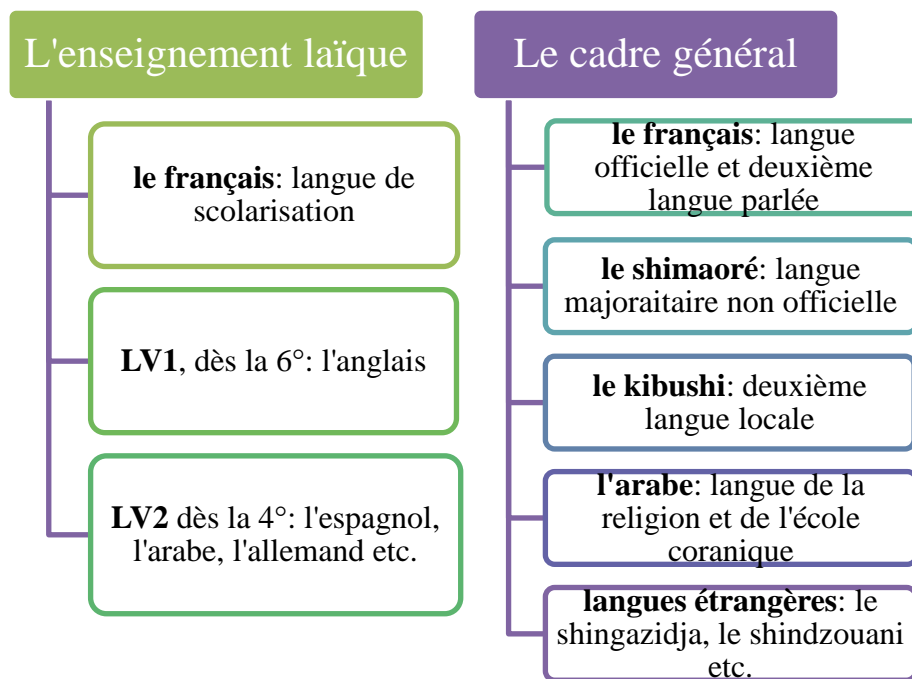


Figure 4 : Récapitulatif du paysage linguistique mahorais

Au vu des différentes études mentionnées, il y a une prise de conscience de l'importance de la langue nationale chez la population. Cependant, ce phénomène semble s'accompagner d'une sous-valorisation des langues maternelles, qui aurait pour conséquence la non maîtrise de ces dernières chez les jeunes élèves.

À Mayotte, la situation linguistique suit l'évolution politique : depuis sa francisation, le français semble prendre de plus en plus de place. Après avoir vu la position géographique, politique et linguistique de Mayotte, nous montrons dorénavant sa situation éducative.

1.3. L'enseignement à Mayotte

Dans cette présente sous-partie, nous évoquons premièrement la politique linguistique éducative, ensuite les conditions d'enseignement et nous concluons par une brève présentation des enseignants.

1.3.1. La politique linguistique éducative

Nous entreprenons tout d'abord la définition du terme « politique linguistique ». Au gré de Jean-Pierre Cuq et al. (2003 : 196) : c'est « *l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation...)* ». Par extension, la politique linguistique éducative serait le choix relatif à la langue et à la culture de l'Institution.

Ensuite, le statut de département français astreint Mayotte à l'application de *l'article 11* de la loi numéro 94-665 du 4 août 1994 déclarant que l'enseignement, les thèses, mémoires etc. doivent se faire en français. De cette façon, les décisions proportionnelles à l'éducation sont conformes à celles de la France hexagonale. Sur ce territoire est mis en place un système éducatif ambigu fonctionnant sur un double modèle : un enseignement du FLS¹³ sur l'archétype du FLM (Français Langue Maternelle). En effet, l'île jouit du programme unique élaboré par le ministère de l'Éducation nationale, de cette manière la seule langue enseignée est le français. Ainsi Foued Laroussi, Fabien Liénard et al. (*Ibid.* : 9) déclarent qu'« *Haladi Madi attribue l'échec de la politique scolaire au monolinguisme étatique français* », ce premier renforce cette idée dans *Langue, identité et insularité : regard sur Mayotte* (2009 : 14) en supputant que Gilbert Grandguillaume cherche le moyen de faire entrer les langues locales mahoraises à l'école. Nous comprenons que dans les écoles mahoraises, les langues régionales ne sont pas intégrées. De plus, elles font l'objet d'exclusion totale de la part des supérieurs hiérarchiques : « [...] *les instituteurs recrutés à Mayotte [...] ont tenu à souligner que certains de leurs inspecteurs leur recommandaient vivement de proscrire totalement les langues de Mayotte de leur pratique en classe. De la même façon d'autres professeurs ont rappelé que dans un passé récent et antérieur à 2014, la politique du vice-rectorat prônait le*

¹³ Le Français Langue Seconde est un français appris après l'acquisition d'une première langue appelée langue première ou langue maternelle. Par opposition le FLM est un français acquis en qualité de première langue, il est donc la langue maternelle du locuteur.

bannissement total, à l'école, des langues de Mayotte ». Or l'article L312-11 sur le code de l'éducation autorisait déjà le recours à la langue locale en qualité d'auxiliaire pédagogique afin de faciliter la compréhension des notions inintelligibles ou étrangères et permettre aux maîtres d'avancer dans leur programme. Toutefois, cette question a été soulevée à maintes reprises : une première fois en 1997 par Jean-Pierre Cuq, qui aurait proposé l'introduction des langues locales dans un discours prononcé à Mamoudzou, le chef-lieu de l'île, (2002 : 72). Une deuxième fois quelques pages en aval (p. 149) où il recommande de continuer « *l'étude des langues maternelles* », cette question est d'autant plus urgente que le français semble prendre de plus en plus de place.

En revanche, Julien Musinde Kilanga (2009 : 107) signale : « *L'enseignement ne part-il pas de l'idée que l'élève n'est pas une tabula rasa linguistique et qu'il a des acquis linguistiques, une maîtrise de la structure de base de ses langues* ». Selon ce dernier, l'enseignement d'une langue seconde doit tenir compte de l'idiome principal de l'apprenant. La langue d'origine doit servir de base pour appréhender la langue cible. D'après Gérard Vigner (2001 : 17) : « *Il importe de sélectionner un certain nombre de points de langue (construction et lexique) et d'apprendre aux élèves à distinguer ce qui relève de leur langue de départ et ce qui relève du français standard. Autrement dit, leur donner la conscience de l'existence, de leur langue d'origine, de constructions propres, distinctes du français.* » L'inclusion des langues mahoraises à l'école permettrait de faire la distinction entre la langue nationale et la langue maternelle des élèves mais aussi de faire un lien entre les différents idiomes et cultures, ce procédé rendrait les activités plus accessibles. Gérard Vigner (*Ibid.*) continue : « *les élèves voient de la sorte une façon de légitimer [de valoriser] leur langue d'origine, dans son identité propre. Ils savent qu'ils parlent une langue distincte, un vernaculaire dont on a tenté d'identifier les formes ; à côté existe un français qui, dans sa version standard, le français de l'école, s'organise selon ses normes propres* ». Compte tenu du décalage linguistique et culturel, l'intégration des langues vernaculaires servirait à mettre en valeur l'identité linguistique et le plurilinguisme des élèves, puisque : « *une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer [...] une langue ça sert tout autant et peut-être surtout à s'identifier* » (Jean-Pierre Cuq cité par Véronique Castellotti, 2001 : 76).

Dans le tableau qui suit, nous mettons en lumière quelques distinctions entre le système linguistique régional et celui du français :

Quelques éléments de divergence			
	Langues locales		Le français
Origines linguistiques	- selon la classification de Jacques Leclerc (2006), voir annexe 7, le kibushi est une langue austronésienne, de la branche « malayo-polynésienne », du type : occidental. -le shimaoré : langue bantoue		Langue indoeuropéenne ; type roman
Distinction du genre	Absence		Présence
Conjugaison	Selon Marie-Françoise Rombi (2003 : 6) en shimaoré : « <i>s'opère par la combinaison de morphèmes pré et post préfixiels et de suffixes</i> ».		
	Formes		Formes
	Perfectif, imperfectif		Personnelles et impersonnelles
	Mode		Mode
	Énonciatif, irréel, jussif		Infinitif, indicatif, impératif, conditionnel, subjonctif, participe
	Temps simples	Temps composés	Temps simples
	Temps composés		Temps composés
	Passé, actuel, futur	φ	Présent, Futur, Imparfait, Passé -simple, Impératif
			Passé -composé, Plus-que-parfait, Passé antérieur, Futur antérieur, Conditionnel passé, Impératif passé, Subjonctif passé,

				Subjonctif plus- que-parfait
Différenciation des oncles	Selon qu'il soit du côté de la mère ou du père et qu'il soit plus âgé ou plus jeune que les parents, l'oncle se nomme différemment. Idem pour la tante.		Nomination unique	

Tableau 1 : Comparaison entre le système linguistique français de celui du shimaoré, selon Marie-Françoise Rombi (2003), Pierre Le Goffic (1995) et nous.

En ce qui concerne la partie « conjugaison », Pierre Le Goffic (1995 : 6) est la source principale de la colonne « le français » et Marie-Françoise Rombie (2003 : 6) celle des « langues locales ».

Marie-Françoise Rombi (2003 : 2) souligne la particularité du shimaoré : « *Le maore présente un système vocalique, classiquement bantu, à cinq phonèmes vocaliques oraux, sans opposition de longueur : i, e, a, o, u et des nasalisations systématiques, donc phonétiques, devant les consonnes mi-nasales. Le système consonantique, quant à lui, comprend 25 consonnes orales et 9 consonnes nasales dont 6 prénasalisées sonores* ». En rapport avec ses recherches, nous comparons le système phonologique / phonétique du shimaoré à celui du français :

	Le shimaoré	Le français
Voyelles orales	[i], [e], [a], [o], [u]	[i], [e], [ɛ], [a], [y], [ø], [ə], [œ], [u], [o], [ɔ], [ɑ]
Consonnes orales	[β], [w], [l], [r], [j], [h], [b], [d̥], [z], [dz], [dj], [ʒ], [dʒ], [g], [p], [f], [t], [ʃ], [tʃ], [ts], [tʃ], [b], [s], [k], [v]	[p], [b], [t], [d], [f], [v], [k], [g], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ʁ], [l]
Voyelles et consonnes nasales	[m], [n], [ɲ]	[ẽ], [œ̃], [ɔ̃], [ã], [m], [n], [ɲ], [ɳ]
Voyelles pré-nasales	[mb], [nd], [nd̥], [ndz], [ndʒ], [ɲg]	∅
Glissantes	∅	[j], [w], [ɥ]

Tableau 2 : Éléments de comparaison entre le système phonologique français et celui du shimaoré

Marie-Françoise Rombi souligne qu'à l'instar du bantu, le shimaoré a été influencé par l'arabe et fonctionne comme une langue labiale, palatale, apical et dorsale. Ainsi le « r » sera roulé contrairement au français ; le « b » et le « d » seront soit occlusifs / implorifs, soit occlusifs / explosifs. De l'arabe on retrouve des phonèmes plus complexes tels que le « dj » ou le « dz » ou « ts ».

Cette confrontation met en perspective les oppositions entre les différents systèmes. Dans une même macro-famille idiomatique, l'intercompréhension est parfois difficile, alors qu'advient-il des langues lointaines ? En effet, ces deux premiers tableaux dévoilent qu'en français, il y a des éléments qu'on ne retrouve pas dans les langues mahoraises et vice-versa. Les composantes varient selon les idiomes, comme c'est le cas de la conjugaison. Par ailleurs, la différence des universaux¹⁴, comme la dénomination des membres d'une famille diffère. Outre cette divergence, certaines données peuvent se ressembler, c'est ce que nous observons dans le tableau ci-après :

¹⁴ Le terme « universaux » se définit par la recherche des points communs entre les langues et cultures.

Les éléments de convergence		
	Langues locales	Le français
Structure syntaxique	-Za mihinagna manga (kibushi) -Ni soula manga (shimaoré) Sujet- verbe – objet	Je mange une mangue Sujet- verbe – objet

Tableau 2 : Deuxième comparaison entre les langues mahoraises et le français, selon nous.

Dans cette dernière illustration, on remarque que la structure phrastique est la même dans les deux systèmes. Cependant, la seule dissimilitude est l'emploi de l'article indéfini « une » en français, qui n'apparaît pas dans les deux autres langues.

Ce genre d'exercice a tout son sens dans les classes mahoraises. Si l'on parvenait à faire faire cela aux élèves, ils comprendraient mieux certaines leçons, puisqu'ils auraient fait une étude comparative entre les deux langues. Selon Laurent Gajo, Marinette Matthey, Danièle Moore et Cécilia Serra (2004 : 20) : « la langue source fournit à l'étudiant des schémas de généralisation et des critères de sélections des règles. Ces schémas et ces critères, tirés de L1, aident l'étudiant à interpréter les matériaux linguistiques nouveaux qui lui sont présentés. À travers cette interprétation, l'étudiant enrichit sa compétence, laquelle est composée maintenant de schèmes et de critères de sélection tirés à la fois de L1 et de L2. Il applique ensuite cet ensemble de règles à la nouvelle matière linguistique L2 à laquelle il est exposé. À travers ce va-et-vient continu, il élabore une compétence intermédiaire de plus en plus conforme à la langue cible ». Parallèlement, la première est à la fois un puits et un miroir vers la deuxième. L'élève jouit alors pleinement de son plurilinguisme.

Cette démarche ouvre le champ sur l'interculturalité défini par Rose-Marie Chaves, Lionel Favier et Soizic Péliissier (2012 : 12) : comme « un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures ». En partant du postulat que la langue est le reflet d'une culture, la mise en perspective des deux idiomes favorisera la compréhension de la langue cible. Selon Renald Legendre (1998 : 133) la culture est : « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, de croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes [...] qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée ». Ainsi, la culture véhiculée par la langue dite de l'école est calquée sur le

modèle occidental chrétien (puisqu'elle descend en grande partie de la religion) alors que celle de Mayotte est marquée par la religion musulmane. À cause de l'éloignement géographique, les conditions de vie sont dissemblables, par conséquent le mode de vie aussi diffère.

La politique linguistique éducative de Mayotte ne prend pas en considération la réalité des apprenants. En voulant s'aligner sur le programme national, on oublie de valoriser la connaissance, l'identité linguistique et culturelle des élèves, les obligeant ainsi à apprendre *ex nihilo*.

1.3.2. Le contexte pédagogique

La scolarité à Mayotte a débuté dans les années 70, conformément à la publication n° 15 de février 2004 de l'INSEE avec 2 900 élèves et en 2012 l'effectif s'est multiplié par 29,5 soit 85 623 élèves.

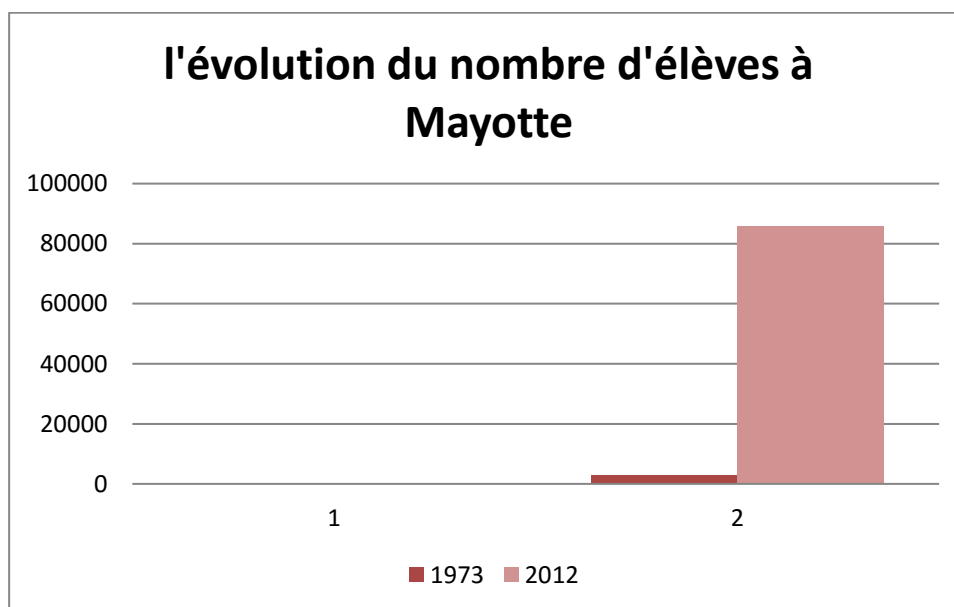


Figure 5 : Évolution du nombre d'élèves à Mayotte sur 39 ans selon l'INSEE (2012)

Cette croissance numérique des apprenants est le résultat d'un fort taux d'immigration sur le territoire, comme nous l'avons vu en amont, astreignant les autorités à construire davantage de structures scolaires. Aujourd'hui, Mayotte compte environ 195 écoles, 21 collèges et 11 lycées. Malgré l'initiative de construire plus d'écoles pour mieux assurer

l'instruction des enfants mahorais, dans certaines communes subsistent encore des difficultés à scolariser les enfants ayant entre 3 et 4 ans. Par ailleurs, « *Mayotte souffre de la faiblesse qualitative et quantitative de ses infrastructures scolaires et périscolaires. Les questions relatives au manque de personnel enseignant ainsi qu'au niveau insuffisant d'une partie des maîtres d'école sont également centrales.* » (La préfecture de Mayotte, novembre 2012 : 6). Les conditions d'enseignement sont peu favorables dans certains établissements. Ces recherches soulignent le manque de structures, de classes spécialisées (notamment pour accueillir et préparer les élèves nouvellement arrivés) le manque d'enseignants, des conditions matérielles insuffisantes et l'insécurité dans les écoles.

On fait remarquer également le nombre important d'apprenants en difficulté de lecture et d'écriture. Les derniers rapports du ministère de l'Éducation nationale indiquent qu'en collège on compte environ 30% de ce cas. Afin de répondre à ce problème, plusieurs établissements ont été placés en REP+¹⁵ dont 8 collèges, 55 écoles primaires et 25 écoles maternelles. Cependant force est de constater que le compte rendu du corps ministériel souligne le délaissement d'une partie des élèves par les enseignants, en l'occurrence les enfants des immigrés et les élèves en difficulté : « *Il doit être rappelé aux professeurs que l'École de la République est inclusive et bienveillante et accueille tous les enfants, sans distinction d'origine, de nationalité ou de religion. Le délaissement par certains professeurs d'une partie notable de leurs élèves, sous prétexte de leur origine étrangère, doit être abordé avec le tact et de la diplomatie que requiert cette question. De même l'attitude élitiste, visant à délaisser les élèves les plus en difficultés, doit faire l'objet d'une attention toute particulière* » (p. 19). Ces enseignants ne remplissent pas leur fonction en discriminant une partie du groupe-classe.

Ainsi, l'état de l'enseignement à Mayotte semble critique malgré une volonté de progresser.

¹⁵ La refondation de l'éducation prioritaire est un nouvel fonctionnement pédagogique permettant de mettre en avant la réussite des élèves issus des classes populaires. C'est aussi une façon de repenser la pédagogie, notamment en mettant en avant les activités d'équipe afin de mener une réflexion collective en vue de mieux aider les élèves.

1.3.3. Les enseignants

Tout d'abord, commençons par faire une présentation détaillée des professeurs du nord de Mayotte. Au collège et lycée, les enseignants ont les mêmes profils que dans l'Hexagone, ils sont recrutés à bac¹⁶ + 3 minimum pour les contractuels et avec un CAPES¹⁷ ou une agrégation pour les titulaires. La grande partie des enseignants de français du second degré sont soit originaires de la France métropolitaine soit de l'outre-mer. De ce fait, à leur arrivée, ils méconnaissent la réalité sociale, linguistique et culturelle locale.

En primaire, trois catégories y sont recensées, comme l'indique le rapport N°675 du Sénat paru le 18 juillet 2012 et intitulé *Mayotte : un nouveau département confronté à de lourds défis* :

1. Les « instituteurs territoriaux », à savoir « la première génération » enseignante de l'île, recrutée jadis à un niveau variable entre la fin du collège et le baccalauréat (dont certains sont toujours en service) et les recrues récentes avec un niveau bac + 2 minimum.
2. Les « instituteurs de la fonction publique », recrutés par concours externe et interne à bac + 2 jusqu'à l'année dernière et à bac + 3 selon la nouvelle législation version du décret n°2005-119 du 14 février 2005 relatif au département de Mayotte.
3. Et les « professeurs des écoles » avec un niveau bac + 5, reconnus à l'échelle nationale.

Les deux premières catégories ne peuvent enseigner que sur l'île étant donné que la norme nationale ne reconnaît que la dernière. De la sorte, la grande majorité n'a pas fait la formation initiale permettant l'acquisition des outils didactiques et nul n'a fait une formation en FLS.

Au regard des diverses observations, notre lieu d'étude semble présenter plusieurs points sensibles. Les conditions sont désavantageuses et la politique adoptée est en inadéquation avec la réalité du secteur. D'autre part, l'identité plurilingue de tout un chacun

¹⁶ Le bac est le diminutif du substantif « baccalauréat » qui fait référence à l'examen de fin d'études du cursus secondaire.

¹⁷ Le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré est un diplôme obtenu à l'issue d'un concours national qui vise à titulariser l'enseignant du second degré. Il est préparé dans une ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) au cours de la formation master MEEF (Métier de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation).

n'est pas assez mise en valeur, ce qui engendre un déséquilibre linguistique chez les apprenants.

Après avoir constaté les différents aspects de notre terrain de recherche, nous poursuivons avec quelques principes de l'enseignement.

2. L'enseignement d'une langue seconde

Dans cette deuxième fraction, nous définissons en premier le verbe « enseigner » et nous achevons avec l'éthique de l'enseignant.

2.1. Définitions préalables

Le verbe enseigner vient du bat latin *insignare* signifiant « *indiquer par un signe, faire connaître* », ce terme donnera par extension le verbe « instruire » en français moderne défini par *Le nouveau Littré* : « *enseigner à quelqu'un, lui apprendre quelque chose, lui donner des leçons, des préceptes pour les mœurs etc.* ». On peut aussi noter que l'enseignement est « *action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève* ». De plus *le Petit Robert* (2014 : 882) ajoute qu'enseigner consiste à « *transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances)* ». Il est donc important de constater de par ces définitions qu'enseigner est plus qu'un simple geste, c'est avant tout un « art » que doit maîtriser le professeur en vue de transmettre ses propres connaissances à son apprenant. Par ailleurs, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Yves Reuter rappellent qu'enseigner est synonyme d'éduquer (1992 : 140) : « *il faut entendre une éducation façonnant une personne capable de penser, de parler et d'agir par elle-même, parce que, par éducation, l'individu comprend ce qu'il sait et ce qu'il doit faire. La connaissance et la capacité de jugement tant cognitif que moral permettant le contrôle de son propre comportement* ». On comprend par cette citation que l'éducateur a une mission civilisatrice envers l'éduqué, il doit lui inculquer les valeurs humaines, telles que la différence entre la vertu et le vice.

Dans *le triangle pédagogique* qui suit, Jean Houssaye nous livre une illustration de la sphère pédagogique, qui peut aussi bien fonctionner comme un contrat où l'enseignant s'engage à transmettre ses connaissances aux élèves et ces derniers à les apprendre :

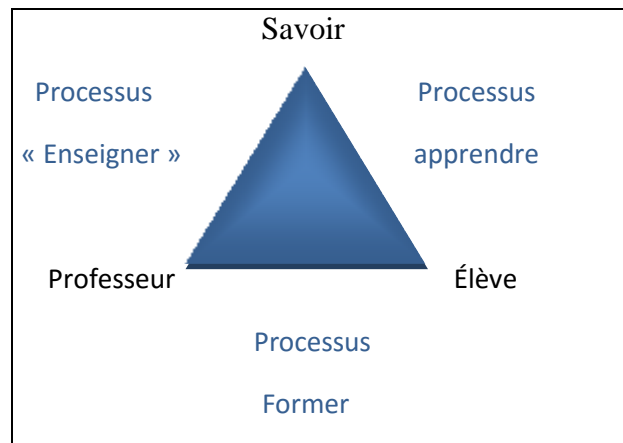


Figure 6 : Triangle pédagogique selon Jean Houssaye

Sur ce schéma, le savoir placé au sommet est l'élément essentiel qui lie l'enseignant à son élève. Enseigner c'est aussi aller le chercher, pour ensuite le mettre à disposition de son apprenant de telle manière que celui-ci puisse l'atteindre et se l'approprier dans un « processus apprendre » où l'enseignant doit s'effacer. En effet, instruire, c'est aussi inviter petit à petit à l'indépendance. Selon Jean Houssaye, dans un « processus enseigner » le maître doit avoir une relation privilégiée avec le savoir, il doit lui-même s'instruire, vérifier ses pré-acquis avant d'entreprendre toute démarche didactique. Ce qui importe le plus, ce ne sont pas les élèves mais bien l'objet enseigné, le professeur se doit donc d'aller le chercher en bonne et due forme.

Par conséquent, enseigner est l'habileté à transmettre un savoir maîtrisé et connu, c'est aussi informer l'apprenant des comportements sociaux et humains. En réponse à cette définition et pour la suite de notre travail, nous sommes invitée à peindre le portrait moral de celui qui transmet le savoir et la connaissance.

2.2. L'éthique de l'enseignant de langue

Dans le triangle pédagogique représenté ci-dessus, nous remarquons que le professeur est lié à la fois au savoir et à l'élève, de la sorte nous verrons premièrement l'enseignant et son rapport à l'objet instruit, deuxièmement son attitude envers son apprenant.

2.2.1. L'enseignant et le savoir

Dans *Enseigner les langues : méthodes et pratiques* (1995), Denis Girard pense qu'il est impératif pour un professeur de langue de bien maîtriser l'idiome enseigné. C'est-à-dire que l'enseignant est le modèle direct de l'apprenant, il doit donc pouvoir lui apporter la connaissance dans les meilleures conditions. À ce propos, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 143) soutiennent qu'un enseignant non natif doit bénéficier d'une formation initiale et continue pour mieux acquérir la langue et la culture qu'il enseigne. Cette formation est essentielle lorsque celui-ci a connu une éducation et une culture différente de celle dont il est l'enseignant car dans le cas contraire le professeur risque de se retrouver dans une situation d'insécurité linguistique. D'après Louis-Jean Calvet (1993 : 43) : « *Il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas* ». Cette position inconfortable se produit d'autant plus que maîtriser une langue, c'est savoir l'utiliser dans des situations concrètes (Javier Suso López, 1988 : 231). Dans une situation d'enseignement, le professeur doit pouvoir contrôler son éloquence. Selon Claude Germain, dans la mesure où la langue instruite n'est pas sa langue maternelle, il lui faut apprendre la culture transmise car langue et culture sont étroitement liées.

À la suite de cette première corrélation, nous prolongeons avec une deuxième un peu plus sociale.

2.2.2. L'enseignant et son apprenant

« *De toutes les composantes de la situation d'enseignement-apprentissage, c'est le professeur qui constitue le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec, bien avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles* » (Denis Girard, 1995 : 135). C'est dire en d'autres termes que l'enseignant est le responsable majeur du résultat de son élève. Si ce dernier réussit, c'est par ce que le premier a bien fait son travail. À l'effet de voir réussir ses élèves et d'assurer le bon déroulement de ses séances didactiques, un enseignant exemplaire doit réunir plusieurs vertus dont quatre seront abordées ici.

La première est le recours à des stratégies d'enseignement. Dans le but de faire réussir les apprenants, un enseignant peut mettre en place des stratégies que Maria Causa (2002 : 55) définit par : « *un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens* ». Dans l'enseignement, les stratégies sont les moyens recourus par l'enseignant pour optimiser l'accessibilité de son cours. Il peut s'agir du support, de la modalité, du choix des activités, du choix de la démarche etc. Toute stratégie doit pouvoir mener à la réalisation d'une visée, elle est donc de nature positive. Elle doit donner de l'efficacité au professeur. Selon Denis Girard (*Ibid.* : 104), l'enseignant efficace doit rendre les cours plus intelligibles, il est source d'encouragement et de motivation ; son objectif principal est la réussite de ses élèves ; dans le but d'aider à la compréhension : il doit proposer des assistants pédagogiques, contrôler la réussite de ses cours et le progrès de chaque apprenant.

En effet, les stratégies doivent permettre d'encourager l'élève et lui donner la possibilité d'avancer, puisque Claude Hagège (2005 : 89) affirme : « *L'enfant progresse d'autant plus que, loin de se sentir en situation de conflit, il est à tout moment encouragé par une attitude bienveillante* ». Les stratégies auxquelles recourt l'enseignant peuvent avoir un impact sur « la posture d'apprentissage », définie par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 142) par ce qu'on « *appelle en psychologie la motivation ou ensemble de phénomènes dont dépend la simulation à agir pour atteindre un objectif déterminé* ». Denise Barbeau (vol 11 n°1, 1997) souligne que la motivation scolaire peut provenir de ce qu'elle nomme les « *variables intervenantes* ». Elles peuvent être multiples et de nature différente.

La deuxième vertu concerne l'autorité. Dans cette idée d'« enseignant efficace » de Denis Girard, nous retenons aussi celui qui sait asseoir son autorité sans recourir à la force. Jean Houssaye (*op. cit.* : 23) affirme : « Elle [l'autorité] est fondée sur l'attestation d'une forme de supériorité et non sur la puissance légale de contrainte » et il continue en citant Eirick Prairat (2009) « l'autorité, au sens d'auctoritas, est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la force ou à la contrainte. Elle recommande plus qu'elle ne commande ». De ce fait, un enseignant doit savoir communiquer avec son apprenant sans jamais convoquer la violence.

Qu'est-ce que la violence ? Le dictionnaire *Larousse* (en ligne) en distingue sept définitions, en rapport avec notre objet de recherche, nous ne retiendrons que les deux suivantes. La violence est : « Extrême véhémence, grande agressivité, grande brutalité dans les propos, le comportement » ; « contrainte physique ou morale, exercée sur une personne en vue de l'inciter à réaliser un acte déterminé ». Selon les deux définitions, la violence peut être physique, morale, kinesthésique ou verbale. De ce fait, le professeur ne doit en aucun cas forcer un élève lors d'une activité, ni lui adresser des propos brusques, au contraire il doit savoir se montrer directif.

La troisième vertu est de s'abstenir d'humilier son élève. Selon le dictionnaire *Larousse* « humilier » signifie : « atteindre quelqu'un dans son amour-propre, sa fierté, sa dignité en cherchant à le déprécier dans l'esprit d'autrui ou à ses propres yeux ». Il est rare de voir un ouvrage traitant de la violence ou de l'humiliation de l'enseignant envers son apprenant, *a contrario* on a parlé de « violence et révolte des élèves », « de la frime au racket », de délinquance etc. (voir Éric Debarbieux, 1996 et l'ouvrage collectif coordonné par André Sirota, 2008). Ainsi, Pierre Merle a été le premier à avoir « choqué » l'opinion publique en 2005 avec l'apparition de son livre *L'élève humilié. L'école un espace du non droit*. Selon lui, certains enseignants humilient leurs élèves. Par ailleurs, Jean Houssaye (*op. cit.* : 24) ajoute : « l'humiliation des élèves va souvent de pair avec une méconnaissance de leurs droits, pourtant renforcé par le décret de juillet 2000 ». On peut comprendre par là que l'humiliation est la conséquence d'une attitude non-préventive : un professeur qui rabaisse son élève ignore la déontologie. En France ces sujets sont délicats car la maltraitance infantile est un acte banni et condamné par la loi dite *Dorlhac* du 10 juillet 1989.

La quatrième vertu est le refus de la partialité au sein de son groupe-classe. Dans son ouvrage *De l'engagement en éducation* (1998 : 11), Philippe Gaberan note : « l'éthique de

l'éducateur : savoir surseoir à l'immédiateté de la différence qui impose un réflexe de rejet et de violence et savoir repérer la ressemblance, qui sous la différence, évite le rejet dans l'anormalité ou la monstruosité et donne du crédit au postulat de l'éducabilité ». En effet, dans une classe, les élèves sont tous égaux et l'enseignant ne doit en aucun cas avoir des préférences. Il doit faire en sorte d'assister au mieux les plus en retard et accompagner les plus avancés. Sa visée ultime doit être la réussite du grand nombre.

L'éthique de l'enseignant de langue c'est d'avoir une relation privilégiée avec l'idiome enseigné et faire en sorte d'optimiser son instruction, notamment en évitant toute situation de conflit avec son apprenant. Toujours en rapport avec nos aboutissements, nous poursuivons avec les Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TUICE).

2.3. Les auxiliaires pédagogiques et didactiques

Pour notre investigation nous sommes amenée à aborder la question des auxiliaires pédagogiques. Dans l'enseignement d'une langue, le matériel joue un rôle important. Les TUICE sont indispensables de nos jours puisque : *« L'enfant d'aujourd'hui vit dans l'image, il se nourrit d'images et s'exprime par des images ; il est constamment sollicité par la télévision, les affiches, les bandes dessinées. »* (Bendiha Djamel, 2007 : 235). Dans le prototype ci-dessous, à l'instar de Janet Atlan (2000), sont caractérisées les TUICE : qu'est-ce que c'est et quelles sont leurs bienfaits lors d'une séance didactique.

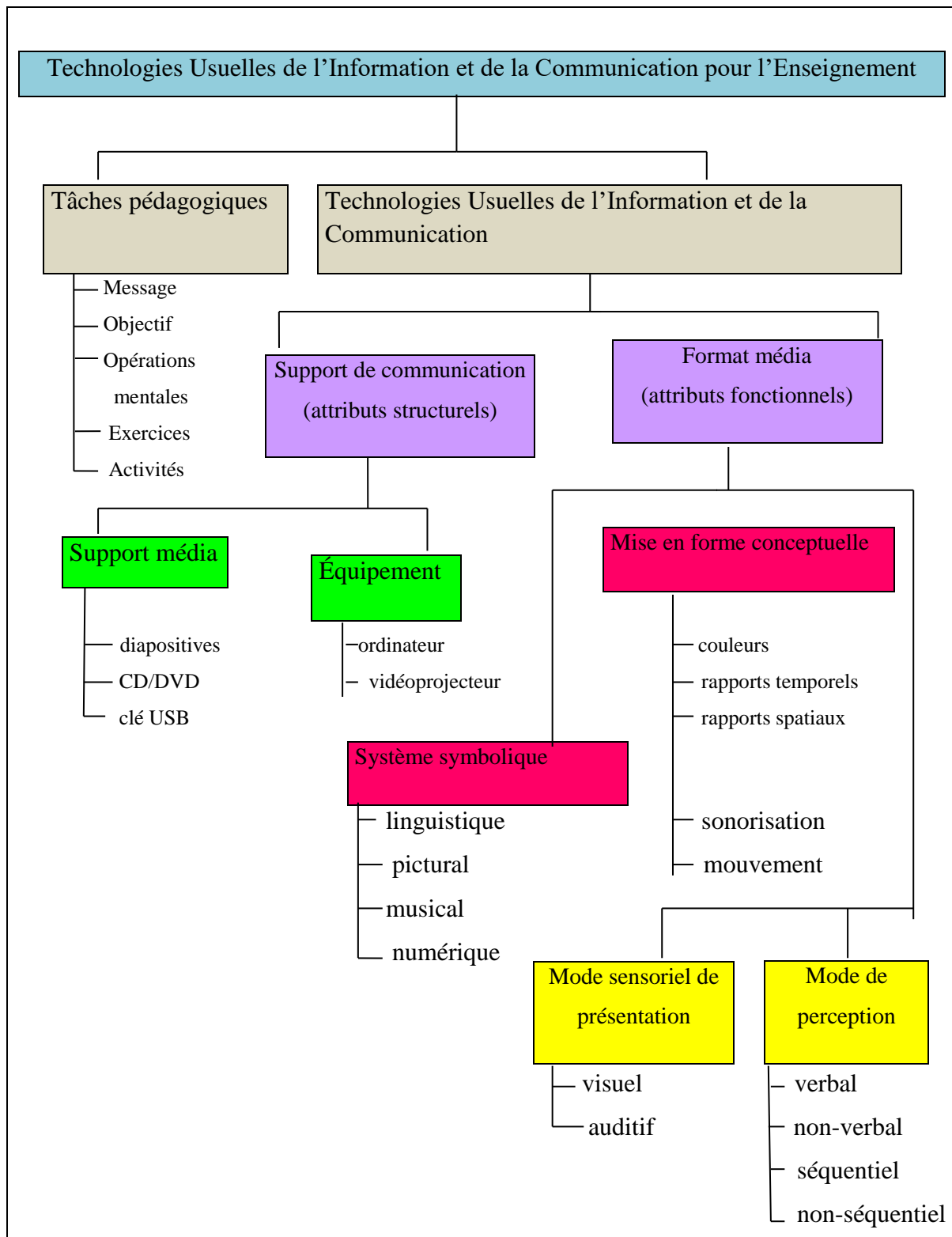


Figure 7 : Définition des TUICE selon Janet Atlan (2000) : version simplifiée et adaptée à l'époque

Les TUICE apparaissent comme auxiliaires dans la mesure où elles accompagnent les « tâches pédagogiques ». Elles permettent aussi l'usage de supports authentiques et conformes à la réalité. À la différence d'un manuel ou d'un support papier quelconque qui se limite au

visuel et au toucher, les documents audiovisuels convoquent également l'auditif. Les TUICE diffèrent aussi des supports traditionnels dans la mesure où elles proposent des projections animées faisant usage de la *multimodalité* : « *Le discours est multimodal dans la mesure où un émetteur transmet son message à travers différents canaux : verbal, vocal et gestuel. De fait, l'individu qui reçoit cette conduite langagière, perçoit celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont il est équipé.* » (Tellier, 2009 : 1). Par ailleurs, Javier Suso López stipule (2006 : 161) que les outils didactiques optimisent l'ambiance et favorisent l'interaction verbale.

C'est dire aussi que la projection d'un document iconographique, d'un film ou l'écoute d'un document audio favorise l'interactivité. En effet, « *à titre de médium, les matériels didactiques et pédagogiques se situent à la confluence des interactions qui s'instaurent entre l'enseignant, l'élève et les objets d'apprentissage.* » (Aroq Corine, Bedard Johanne, 2006 : 2). Le matériel didactique sert lorsque la culture enseignée se distingue vigoureusement de celle des apprenants. Il joue ainsi le rôle de médiateur entre les deux mondes. Dans la mesure où à Mayotte on enseigne une culture différente de celle des élèves, les TUICE permettraient de projeter des documents authentiques facilitant l'assimilation notionnelle. Les projections sont semblables aux faits puisqu'elles émettent des sons, des couleurs et des images conformes aux faits. Elles rendraient les cours plus vivants et donneraient une illustration claire de ce qui est dit dans un texte, par exemple. Claude Germain met en relief l'idée selon laquelle : « *Le matériel didactique est conçu comme un élément du contexte extralinguistique visant à favoriser la compréhension de la signification des activités proposées en classe. Le matériel doit viser à faire le lien entre les activités de la classe et le monde extérieur, et à encourager la communication entre acquérants* » (1993 : 251). L'utilisation des outils didactiques facilite l'acquisition des concepts parce que l'élève devient acteur de son apprentissage.

Par conséquent, l'enseignement d'une langue est un important processus qui demande un lien privilégié avec l'objet enseigné, une attitude humaniste et éducative à l'égard de l'apprenant. Il est aussi un lieu où le multimédia doit avoir sa place afin d'aider l'apprenant à devenir acteur de son apprentissage et optimiser la compréhension.

L'enseignement est étroitement lié à l'apprentissage et l'acquisition, c'est ce qui nous amène à notre troisième partie.

3. L'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde par des sujets plurilingues

Dans cette partie nous tâchons de comprendre, premièrement, les deux notions « apprendre » et « acquérir », ensuite nous mettons en lumière le concept de l'apprentissage bi-plurilingue et nous terminons par la pratique de l'oral lors de l'apprentissage d'une langue.

3.1. Définition préalable

Tout d'abord, il faut savoir que « *apprendre n'est pas connaître. Apprendre c'est un chantier, une construction en cours, inachevée. Connaître en constitue la réalisation finale* », ainsi s'exprime Luc Villepoux (1997 : 10).

Ensuite, selon le *Petit Larousse illustré* (2013 : 62), apprendre vient du latin *apprehendere* signifiant « saisir » mais aujourd'hui le verbe prend le sens de « *acquérir la connaissance, la pratique de* ». Dans tous les dictionnaires que nous avons consultés, le mot acquérir figure dans la définition du verbe apprendre, or Krashen différencie les deux termes. Dans *Le manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE*¹⁸, de Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008 : 34) la différence entre les deux notions a clairement été explicitée : « *on peut parler d'**acquisition** pour une langue étrangère (ou seconde) comme pour la langue maternelle ; l'acquisition peut être le fait d'adultes et n'est pas seulement le propre de jeunes enfants ; [...] on dira que l'acquisition permet d'opérer dans la langue étrangère “sans y penser” (c'est-à-dire sans penser aux opérations que l'on exécute pour opérer dans la langue étrangère) alors qu'**apprentissage** (au sens restreint que prend ici ce terme quand on l'oppose à acquisition) se manifeste par la mise en place ou le maintien de ce que Stephen Krashen (1981) nomme le “moniteur” [l'apprentissage conscient ne peut servir qu'à contrôler (optionnellement) la performance langagière], système de modulation, d'ajustement formel conscient, de la performance* ». Par conséquent, l'acquisition, contrairement à l'apprentissage, est un processus irréfléchi, il est le résultat et la production formelle de ce qu'on a appris. Il n'est pas limité, il est possible à tout âge. Il convient de constater que pour Krashen les deux notions « apprentissage » et « acquisition » ne sont pas

¹⁸ Français Langue Étrangère.

deux étapes successives, cependant elles coexistent. Il n'est pas exclu que l'apprentissage puisse influencer sur l'acquisition, comme il est possible de l'apercevoir dans le modèle qui suit :

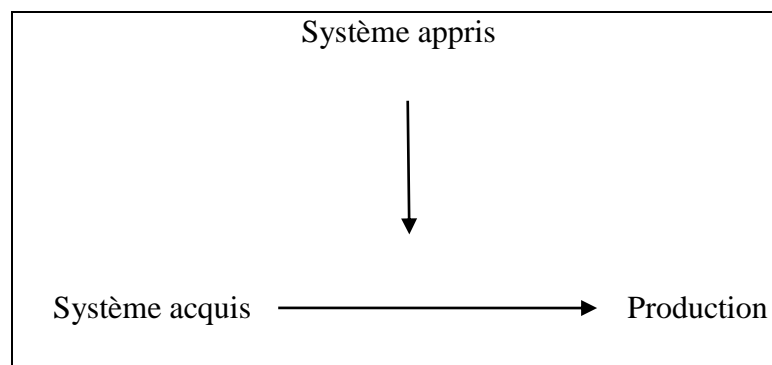


Figure 8 : Apprentissage et acquisition selon Krashen

En effet, nous devons considérer qu'un « système acquis » n'est jamais permanent, il est toujours exposé au risque d'une éventuelle modification lors d'un apprentissage. L'instruction enrichit davantage la compétence et la créativité.

Selon Jean Houssaye (2014 : 14), lors du « processus apprendre » (voir le triangle didactique de Jean Houssaye, figure 6) l'enseignant doit s'effacer pour laisser la possibilité aux élèves d'accéder directement au savoir, d'une manière plus autonome. L'apprentissage permet à l'apprenant d'enrichir ses acquis sans devoir passer systématiquement par son professeur.

3.2. L'apprentissage bi-plurilingue

Lors de l'apprentissage d'une deuxième langue, les apprenants n'ont pas tous le même rapport à celle-ci. Certains ont eu une éducation bi-plurilingue simultanée. Conformément à ce que dit François Grosjean (2015 : 90), ce terme caractérise toute personne ayant reçu et développé deux ou plusieurs langues à la fois. Jacqueline Feuillet et al. soulignent : « *on parle d'acquisition simultanée lorsqu'un enfant acquiert deux L1 avant l'âge de trois ans dans un milieu bilingue* » (2005 : 15). Entendons que les parents ont pris l'habitude de parler plusieurs langues à l'enfant avant l'âge de trois ans. Ce dernier a donc bien grandi avec les deux en même temps, quand bien même l'une d'entre elles domine les autres. Cette catégorie d'élèves peut communiquer en langue cible avec les parents et/ou l'entourage. En règle générale, cette première sorte d'élèves progresse plus vite car la langue est bien un capital

transmis par la famille et fait l'objet d'une pratique quotidienne. Il y a donc valorisation linguistique, selon François Grosjean (*op. cit.* : 89) la famille joue un rôle déterminant dans la transmission et la valorisation idiomatique : « *elle doit assurer la pratique régulière de chaque langue dans une ambiance d'encouragement* ». En classe, par exemple, ce groupe se sent en parfaite sécurité linguistique expliquée par Louis-Jean Calvet (1993 : 47) : « *On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme* ». De ce fait, ils se sentiront plus à l'aise lors d'une prise de parole.

Une deuxième catégorie d'apprenants a bénéficié d'un bi-plurilinguisme successif, selon les terminologies de François Grosjean (*op. cit.* : 94), il s'agit d'enfants ayant appris une première langue en famille et une deuxième lorsqu'ils sont scolarisés, en général à partir de l'âge de trois ans. Dans la majorité des cas, ils ne peuvent interagir en ce deuxième idiome en classe uniquement. Il n'y a donc aucune possibilité pour l'élève d'échanger en la langue instruite avec sa famille. Il parvient difficilement à passer de la langue première à la seconde. Pour Stéphanie Galligani, Sandrine Waches et Corine Weber (2013 : 75) : « *En soi, une absence de transmission du côté des parents et une difficulté à atteindre une compétence bilingue du côté des enfants révèlent déjà une vulnérabilité spécifique qui s'exprime au niveau du langage* ». De fait, au cours de l'apprentissage, il est parfois très difficile de leur donner la parole. Néanmoins certains s'efforcent de dépasser ce stade, mais ils sont vite rattrapés par la réalité sociolinguistique. En cours par exemple, il leur manquera du lexique élémentaire, ce qui les mettra dans une situation d'insécurité linguistique. Cette posture, difficile pour un apprenant, pourrait bien être un frein à la pratique de la langue. Or Christine Tagliante (2001 : 43) déclare : au moment d'apprendre l'élève doit s'engager à : parler la langue en toute occasion, interagir avec les autres apprenants au cours des séances, partager ses acquis, ne pas avoir honte de faire des erreurs notamment en utilisant son interlangue, ne pas refuser la correction d'autrui, faire la comparaison entre sa langue source et sa langue cible en vue de mieux apprendre le fonctionnement de la dernière. En bref, il doit être actif, demandeur et réceptif.

Pour pallier le manque de lexique, les apprenants ont tendance à alterner la langue de scolarisation et la maternelle, on parlera alors d'alternance codique. Maria Causa (2002 : 9) écrit : « *nous avons défini l'alternance codique comme le passage complet de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction* ». Ce mélange codique est très fréquent chez des sujets plurilingues. Lorsque les langues sont très éloignées, on peut

également noter le phénomène de *phonotacte*. Selon Michèle Kail (2015 : 45), il s'agit d'une « *combinaison de sons qui sont possibles et [...] fondamentale dans la découverte des limites des mots au sein du flux continu de la parole* ». Le *phonotacte* est un procédé très répandu dans la découverte d'une autre langue.

3.3. La pratique orale

Élisabeth Nonnon (1999 : 94) donne la définition suivante : « *L'oral est souvent objet de représentations fantasmatiques, idéologiques et fortement axiologisées, valorisantes (l'oral lieu d'authenticité, de convivialité, de créativité) ou plus souvent dévalorisantes (l'oral lieu de relâchement, d'approximation, somme de fautes et de ratés)* ». Nous avons ici plusieurs aspects de l'oral, selon l'auteur, il peut être perçu positivement lorsqu'il est gratifiant et négativement s'il est ravalant. Gérard Vigner (2015 : 52) va un peu plus loin : « *L'oral, c'est tout à la fois : la matière sonore de la langue et une forme particulière d'usage, en opposition à celle de l'écrit qui obéit à un ensemble de conventions grâce auxquelles la communication peut s'établir entre deux locuteurs* ». Dans cette linéature, le buccal est pris dans son ensemble, c'est-à-dire qu'il n'est plus vu par rapport à la personne qui doit s'exprimer mais bien dans sa spécificité où la comparaison avec son antonyme « l'écrit » est possible. Le verbal vu sous sa forme phonétique obéit à moins de règles que la graphie. « *Ce que montre l'oral des apprenants : l'acquis disponible pour la communication* » (Katja Ploog, Blandine Rui et al. (2005 : 40). Dans un processus d'apprentissage, verbaliser est le moyen de reproduire ce qui a été appris auparavant, il est donc important pour un apprenant de langue de chercher à s'exprimer à l'oral, c'est la raison pour laquelle Christine Tagliante (2001 : 43) insiste sur son importance dans le contrat d'apprentissage qu'elle propose : l'apprenant s'engage à « *saisir toutes les occasions **de communiquer** et donc de **pratiquer la langue cible** en situation, **communiquer activement** [...]* ». L'auteur dépeint ainsi l'image de l'apprenant exemplaire : il doit être acteur et actif. Il doit favoriser la pratique orale. D'ailleurs, Gérard Vigner souligne le fait que la classe de langue est « *une communauté de discours* » dans laquelle doit s'établir un échange permanent entre celui qui enseigne et celui qui apprend, la communication doit s'établir au sein du groupe-classe.

En outre, parmi les stratégies d'apprentissage, Paul Cyr et Claude Germain (1996 : 47) citent la pratique orale dans toutes ses formes : c'est profiter des opportunités pour parler la

langue seconde, réutiliser les lexiques dans le but de les systématiser, réemployer ou expérimenter les vocabulaires, les formules appris en cours dans des situations de communication réelle. L'élève doit profiter de toutes les occasions pour s'exercer en langue cible, il peut s'agir d'une pratique formelle ou informelle car, Gérard Vigner (2001 : 34) rappelle que « *quelle que soit la priorité retenue, la maîtrise du français dans sa forme orale, dans le cadre de l'apprentissage scolaire long est la condition indispensable de la réussite des élèves dans l'acquisition du français* ». L'interaction verbale reste une condition *sine qua non* dans l'acquisition du français.

Une langue étrangère, seconde est comme une semence que l'enseignant fait germer dans le système cognitif de l'apprenant, celui-ci la cultivera pour assurer son développement. Apprendre une langue est une démarche qui demande beaucoup d'investissement et un bon vouloir.

Conclusion du chapitre

Tout d'abord, dans la présentation du lieu d'étude nous avons souligné que la politique linguistique éducative actuelle de Mayotte ne prend pas en compte le patrimoine idiomatique et culturel des apprenants. Les langues locales ne sont pas intégrées dans le système et le français devient prédominant. Les conditions d'apprentissage sont urgentes : l'immigration clandestine sur l'île engendre une croissance numérique des apprenants non maîtrisée, une partie des enseignants manque de qualification et la précarité matérielle a été relevée. Ensuite, dans la théorisation des termes « enseigner », « apprendre » et « acquérir », l'enseignant est décrit comme l'éducateur conscient et informé de ce qu'il transmet. Il est bienveillant, motivant et facilitateur d'apprentissage. En retour, l'apprenant doit faire ses preuves pour s'approprier la langue cible.

La théorie sert d'ancrage à notre travail, nous passons à présent à la méthodologie du recueil de données pour expliquer le parcours de la recherche.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Nous avons entrepris une recherche sur le terrain avec une méthode et des outils d'investigation spécifiques. Dans ce deuxième chapitre, nous explicitons la méthodologie utilisée afin de recueillir les informations ayant permis de vérifier nos hypothèses ainsi que notre démarche. De ce fait, nous expliquons premièrement le déroulement de notre recherche, ensuite nous abordons le cas du terrain et enfin nous évoquons la méthode envisagée.

1. Démarche et protocole

Claude Mouchot (1986 : 17) s'exprime ainsi : « *Un des premiers aspects de la démarche scientifique se résume en effet dans la phrase suivante : « Tout fait a une cause » c'est-à-dire tout fait du monde réel a une cause située dans ce monde réel également* ». La visée de ce travail d'investigation est de répondre à la problématique suivante : après 15 ans d'enseignement du français et en français, les élèves du nord de Mayotte parviennent-ils à maîtriser la langue de l'Institution ? Dans quelles conditions se déroulent l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition du français ?

Lors de la genèse du projet a eu lieu la formulation de plusieurs hypothèses devant être confirmées ou infirmées par la suite. Afin d'y parvenir, une méthode d'investigation est entreprise : « *pourtant il ne s'agit pas de procéder n'importe comment, selon sa seule intuition ou les seules opportunités du moment. Dès lors qu'on prétend s'engager dans une recherche en sciences sociales, il faut "de la méthode"* » (2011 : 15), comme l'affirment Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy dans leur ouvrage *Manuel de la recherche en sciences sociales*. C'est alors que plusieurs étapes ont été programmées.

Dans la mesure où la question d'enseignement, apprentissage et acquisition touche en premier lieu les élèves qui sont considérés comme les acteurs principaux et centraux puisqu'ils sont à la fois demandeurs et receveurs, ils sont par conséquent les premiers enquêtés. À cet effet, nous voulons vérifier leur production verbale et graphique dans l'intention de voir où ils en sont et comment ils évoluent. Au départ, nous envisageons de procéder par enregistrement vidéo et audio mais la déontologie nous contraint à l'abandon des visuels. En effet, notre échantillon étant constitué principalement de mineurs, une demande d'autorisation parentale aurait dû être engagée, ce qui nous aurait mis dans une situation

critique pour le cas où certains parents auraient répondu négativement. De nombreux apprenants n'auraient pas pu participer, ce qui aurait été déstabilisant pour le reste du groupe et désavantageux pour notre recherche. Ce sacrifice réfléchi nous a permis d'optimiser notre enquête car « *se précipiter tête baissée sur les techniques, sans réflexion préalable serait imprudent* » (Berthier, 2006 : 12). Nous décidons donc de nous contenter uniquement des relevés audio puisque le but est d'observer la production verbale. En outre, les enregistrements nous permettent de faire d'une pierre deux coups parce que l'enseignement lie deux parties : les enseignants d'une part et les enseignés de l'autre. Par conséquent enregistrer une séance de cours revient à étudier parallèlement le comportement de celui qui transmet le savoir et la connaissance mais aussi le comportement du receveur. Il convient de noter qu'avant de partir à Mayotte, nous n'avons obtenu aucun accord formel d'enseignant de terminale, seule une enseignante de première ayant accepté notre requête. Nous sommes donc partie avec l'idée selon laquelle dans le cas où l'interaction des bacheliers ne pourrait être observée, notre enquête s'adapterait au résultat obtenu. Cependant, une fois sur place, les événements ont changé et nous avons été mise aussitôt en contact avec différents professeurs de terminale et première.

Ensuite, dans la mesure où « *chacun défend ses propres hypothèses, souvent avec beaucoup d'acharnement et d'affectivité* » (Graner, 2005 : 130), nous résolvons par questionnaire dans le but de vérifier le lien qu'entretiennent les apprenants avec la langue enseignée car nous pensons que l'affectif est un élément encourageant dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Troisièmement, « *l'esprit scientifique* » comme le nomme François Graner, nous incite à discuter avec les enseignants pour connaître leur point de vue et avoir quelques éléments concrets pouvant nous aider, c'est ce qui est à l'origine de cet entretien fortuit très révélateur avec l'un des enquêtés. Cette même ouverture d'esprit nous a encouragée à enquêter sur une collégienne pour connaître la raison de son changement de comportement linguistique. De plus, nous avons tenu à analyser quelques manuels scolaires pour voir ce que propose le programme dans l'apprentissage de la langue. Une constatation de l'environnement institutionnel a été faite, notamment celui des écoles primaires qui nous est étranger.

Quatrièmement, le contact direct avec l'humain a permis d'élargir de plus en plus notre champ de recherche. En effet, une fois sur le terrain, nous avons appris la mise en place d'un diplôme universitaire intitulé « Société, langues et cultures de Mayotte », pour lors le chef de

la formation en question a été contacté dans le but de voir ce qu'il pouvait apporter en lien avec la visée ultime de notre projet : les préconisations. Nous avons également entendu d'une camarade qu'une intention d'introduire les langues locales dans les écoles mahoraises a fait l'objet d'une démarche par certains chercheurs en sciences humaines, nous avons alors pris contact avec l'un de ces spécialistes mais nous n'avons obtenu aucune information concrète. Par conséquent nous nous sommes limitée à nos recueils de données personnelles afin de répondre à cette finalité.

En vue de répondre aux différents objectifs de notre recherche, nous avons eu une démarche souple avec une prise en compte des différentes variabilités liées aux sciences humaines. Notre ouverture d'esprit ainsi que notre qualité d'adaptation nous ont été d'une grande assistance.

Suite à l'explicitation de la finalité de notre projet de recherche, nous continuons avec les démarches formelles entreprises afin de répondre à notre problématique et démontrer nos hypothèses.

2. Le territoire de recherche

Le lieu de recherche est un choix réfléchi, c'est ce que nous constatons dans un premier temps, nous découvrons par la suite les obstacles auxquels nous avons été confrontée.

2.1. Le choix du terrain

Afin de conduire notre enquête, nous avons choisi le secteur nord de l'île pour mieux cibler notre recherche car nous nous sommes demandé si le lien à la langue française est le même au Sud qu'au Nord. Joël Guibert et Guy Jumel (1997 : 107) rappellent : « *L'idéal, on parle alors d'échantillon représentatif, est que tout membre de la population de référence puisse avoir la même probabilité que les autres de figurer dans l'échantillon retenu et que la fréquence d'un caractère observé sur l'échantillon se rapproche le plus possible selon les lois de la probabilité, de celle qui existe dans la population de référence* ». Nous avons donc évité

le collège et le lycée de Dzoumogné par précaution car il s'agit d'une zone où le nombre de cas spéciaux¹⁹ est élevé. Nous voulions ainsi éviter d'altérer notre investigation.

Le lycée du Nord est un terrain intéressant du fait de la diversité du public : on y trouve des élèves venus principalement des différentes parties du secteur. De plus, il n'est pas éloigné des autres établissements enquêtés car « *si le territoire est trop étendu ou si la population est fort dispersée, les enquêteurs risquent de se voir imposer des déplacements trop importants, ce qui entraîne des frais trop élevés* » (Claude Javeau, 1990 : 62).

Le collège de M'tsamboro offre un public hétérogène venu de quatre villages différents dont trois quarts sont shimaoréphones et le reste kibushiphones.

Enfin les trois écoles élémentaires ont été soigneusement sélectionnées :

- ✓ Ne pas se situer dans le même village.
- ✓ Éviter de prendre des écoles dont la langue première des élèves est la même.

Ainsi, les apprenants d'Acoua et Hamjago sont kibushiphones, ceux de M'tsahara : shimaoréphones.

La visée d'une telle démarche est d'harmoniser le profil de notre échantillon. Mais retenons qu'en sciences humaines, il faut se préparer à toutes éventualités, nous allons dès lors progresser avec les aléas du terrain de notre recherche.

2.2. Les contraintes liées au terrain

En outre, choisir Mayotte comme terrain de recherche représentait d'importants défis compte tenu de l'éloignement avec notre lieu d'étude :

- Le premier : trouver le moyen de financer le voyage. Dans une démarche chaque étape mérite d'être étudiée, en conséquence, une fois le sujet trouvé, les hypothèses et questions de départ formulées, nous devons nous mettre en relation avec les organismes pour présenter notre demande d'aide à la mobilité, sans toutefois abandonner ou mettre en suspens le reste de la démarche. L'éloignement spatial nous a valu d'anticiper, d'être

¹⁹ La commune de Dzoumogné est l'une des dix-sept à accueillir le plus d'immigrés, par conséquent le nombre d'élèves nouvellement arrivés est très important. Selon nos sources, il y aurait beaucoup plus d'élèves en difficulté que dans les autres communes.

polyvalente et de savoir persister sans relâche ni découragement car en sciences humaines chaque étape est une aventure et lorsque nous réussissons à les surmonter c'est une nouvelle perspective qui s'ouvre.

- Le deuxième : contacter les chefs d'établissement du second degré et demander l'autorisation de conduire une enquête. Cette deuxième bravade a été doublement importante car il fallait tout faire à distance et il se trouve que le vice-rectorat de Mayotte n'avait pas encore mis à jour les informations concernant les chefs des lycées. Sur ces faits, nous avons fait appel à nos connaissances pour avoir leurs coordonnées et les contacter par la suite.
- Le troisième : mener une investigation dans le premier degré. L'accès aux écoles élémentaires était une autre épreuve à surmonter, de même que pour le défi numéro deux, nous n'avons trouvé aucune information relative aux directeurs des écoles primaires. De plus, nul ne pouvait nous aider à les rejoindre, par conséquent il nous a fallu partir en premier lieu sur le terrain et les rencontrer en personne ultérieurement. C'est une prise de risque inévitable. Néanmoins nous avons découvert qu'une autre épreuve nous y attendait : les directeurs n'étant pas autorisés à prendre une décision d'une telle ampleur, on nous a, dans un deuxième moment, dirigé vers l'inspecteur de l'Éducation nationale du secteur pour avoir un laissez-passer qui allait nous permettre d'aller d'une école à l'autre librement. Nous devons procéder rapidement car notre séjour à Mayotte était de courte durée (trois semaines) et cette étape est d'une importance capitale pour la suite du projet.
- Le quatrième : contacter et convaincre les différents enseignants. Dans la mesure où l'on a déjà travaillé avec les professeurs du Collège de M'tsamboro lors de nos différents stages, il n'a pas été bien difficile d'avoir leur accord, toujours est-il que sur un terrain « inconnu » comme le lycée du Nord, l'accès est un peu plus difficile. En vue de surmonter cette difficulté, nous procédons par effet boule de neige, au gré de Claude Javeau (1990 : 61) : *« Cette méthode, assez peu couramment employée, consiste à partir d'un échantillon comportant un nombre restreint de personnes, auxquelles on adjoint des personnes avec lesquelles les premières se déclarent en relation, et ainsi de suite jusqu'à ce que l'échantillon soit complet »*. Nous avons premièrement contacté le coordinateur de l'équipe Lettres qui a pris l'initiative de faire suivre l'affaire auprès des enseignants susceptibles de nous aider mais son effort a été vain, c'est seulement à notre arrivée sur le lieu que les

choses se sont améliorées. En effet, le contact physique s'est avéré être plus efficace que le virtuel, on a entamé avec une enseignante de première, qui a eu l'amabilité de nous présenter au reste du groupe et c'est ainsi qu'on s'est retrouvé avec d'autres classes de première et terminale.

- Le cinquième : le temps. Une fois sur les lieux de recherche, nous devions faire vite et d'une manière efficace. Nous n'avions que trois semaines en février 2017 pour tout réaliser, pour cela nous avons mis en place un planning dynamique que nous réajustions au fur et à mesure. Nous calculions le temps des trajets à la minute près et dans la mesure du possible, nous regroupions les établissements les plus proches pour éviter les longs déplacements.

Le terrain de recherche est le lieu où se concrétise notre projet, c'est aussi un espace qui demande un sens d'organisation, d'anticipation, un esprit sociable et extraverti. Les sciences humaines et sociales sont une base mobile qui oblige à l'adaptation constante du chercheur.

Après avoir abordé les multiples challenges liés à notre terrain de recherche, nous mettons désormais en relief le cas des répondants.

3. Les enquêtés

D'après Joël Guibert et Guy Jumel (1997 : 105) : « *Lorsqu'on a déterminé le thème de son étude et la population de référence concernée, il est nécessaire de sélectionner un échantillon [...] L'échantillon ainsi obtenu est un modèle en réduction de la population de référence* ». Pour cibler davantage notre population, nous avons choisi différentes strates en lien avec un premier objectif qui est de noter le niveau des élèves :

- Le CM2²⁰, pour voir à quel niveau ils en sont en fin de primaire,
- La cinquième, correspondant à une deuxième année en collège,
- La troisième, afin de présenter leur niveau en fin de collège,
- La terminale de façon à identifier leur niveau en français en fin de cursus secondaire.

Les trois premières strates ont permis d'expliquer la progression des bacheliers, de voir à quel niveau ils en sont en fin d'école élémentaire et de déterminer le degré de leur évolution

²⁰ Le Cours Moyen deuxième année est la dernière classe du cursus primaire.

au collège. Procéder par couches nous a évité l'exhaustivité, en effet on a pu retenir quatre classes au lieu de douze. *A contrario* rien ne nous a interdit une visite dans les autres sections, d'ailleurs notre curiosité nous a bien conduite dans deux classes de CP²¹.

Compte tenu de l'invariabilité de nos informateurs en général par rapport à l'échantillon cible, nous présenterons seulement les répondants au questionnaire au préalable et ceux des entretiens ensuite.

3.1. Les répondants au questionnaire

« En attendant, "le choix des personnes à interroger" s'impose sinon comme un préalable du moins comme un problème inévitable qu'il faudra résoudre » (Mucchielli, 1993 : 15). À la lumière de cette citation, nous n'avons eu guère le choix : à défaut de pouvoir interroger les lycéens, nous nous sommes contentée des collégiens et des écoliers. En réalité, les premiers étaient moins disponibles et nous avons très peu d'occasion de les rencontrer, à cet égard nous avons pris la décision de les dispenser de cette épreuve. Nous définissons notre échantillon dans le tableau suivant :

	CM2 (1)	5 ^{ème} (2)	3 ^{ème} (2)
Âge	Entre 10 et 17 ans		
Villages d'origine	Handréma, M'tsahara, Hamjago, M'tsamboro et Dzoumogné		
Langues premières	kibushi et shimaoré, shimouali, malgache et français		
Autre caractéristique	Ils sont tous plurilingues		
Effectif total	95		

Tableau 3 : Définition de l'échantillon

Par conséquent nous avons une population fille hétérogène constituée d'élèves originaires de quatre villages différents parlant les deux principaux dialectes locaux. Certains sont encore enfants car ils ont moins de 13 ans tandis que d'autres sont déjà adolescents.

²¹ Le Cours Préparatoire est la première année de l'école primaire. Il consiste en une classe intermédiaire entre la maternelle et l'école primaire-élémentaire.

Le questionnaire a été distribué en cours, avec pour consigne d'y répondre à la maison, de manière à ce que les élèves aient le temps de bien réfléchir aux questions et optimiser leurs réponses. Cette instigation se voulait entre autres d'empêcher l'intrusion des séances. Par contre, les élèves de 3^e ont eu l'autorisation d'y répondre directement en cours. Remarquons qu'après chaque distribution, nous prenions le temps de lire les questions et de les expliquer si nécessaire, nous répondions aux questions posées par les élèves et prenions soin de leur préciser que le questionnaire est une entreprise sérieuse à laquelle il fallait être sensible.

Donc le questionnaire a été introduit de la manière la plus sérieuse qu'il soit. Que pouvons-nous dire des enquêtés ?

3.2. Les interviewés

Avant de partir sur le site de recherche, nous n'avions pas l'intention de passer des entretiens, néanmoins, une fois sur place deux occasions se sont présentées : une première qui s'est déroulée dans une école élémentaire alors que les élèves lisaient le texte en étude et une deuxième qui s'est révélée opportune suite à un constat sur la situation d'une élève. Ces deux entrevues de fortune se sont adressées à deux individus différents.

Le premier entretien, que j'ai nommé « *entretien fortuit* », est un échange sérieux avec un enseignant du primaire qui dirige une classe de CM2. Il a une vingtaine d'années de service et change de classe chaque année.

Le second est un dialogue programmé avec une élève de 5^e que je connais depuis l'année dernière à l'occasion du stage de master 1. Il s'agit d'une élève que j'appellerai arbitrairement Alice par souci de confidentialité. C'est une apprenante brillante mais qui tend à régresser d'une manière inconsciente, selon elle.

De la sorte, nos deux interviewés sont très dissemblables, l'un est enseignant et l'autre enseignée.

En conclusion, nos répondants sont fidèles à notre population d'origine. Toutefois les circonstances ont permis deux choses : ne pas interroger les lycéens et réaliser des entretiens de fortune.

Nous perpétons avec les différentes méthodes convoquées sur le site de la recherche.

4. Les méthodes d'investigation

Notre recherche avait quatre fils conducteurs qui seront expliqués dans cette quatrième division. Le premier est la vérification du programme scolaire, le deuxième consiste à récolter des données audio des cours observés, le troisième concerne le questionnaire administré aux élèves et le quatrième, les entretiens.

4.1. L'analyse de manuels scolaires

Vu la situation politique de Mayotte, l'étude de différents manuels scolaires semblait opportune. Nous voulions connaître la pertinence du programme : serait-il fidèle au public ? Faciliterait-il l'apprentissage de la langue ? En CM2 nous avons vu :

- *Dire, lire, écrire le monde : cycle des approfondissements niveaux 2 et 3*. Publié par le CDP²² de Mayotte, édition 2006.

- *Au rythme des mots : étude de la langue*. Il s'agit d'un manuel de grammaire publié en 2011 aux éditions Bordas.

En 6^{ème} :

- *Terre des lettres : français livre unique* (nouveau programme 2016) paru aux éditions Nathan.

En 5^{ème} :

- *Sillages cycle 4* (nouveau programme 2016), édition Bordas.

Afin de voir l'évolution du programme et comparer le nouveau avec l'ancien manuel, la publication de 2010 a été examinée.

Ces manuels, aussi dissimilaires soient-ils, sont une première porte d'entrée vers la réalité du terrain comme c'est le cas des relevés audio.

²² Centre de Documentation Pédagogique de Mayotte.

4.2. Les enregistrements audio

L'essentiel de notre investigation s'est basé sur des enregistrements audio des séances de cours des différents cursus ciblés. En effet Russel A. Jones dit (2000 : 81) : « *Il paraît en conséquence utile d'enregistrer fidèlement ce qui est observé, grâce à un équipement audio ou vidéo ; vous pourrez réaliser autant de fois qu'il est nécessaire pour affirmer que vous avez effectivement entendu ou vu ou perçu* ». Ces éléments nous ont permis une base solide et réelle de ce qui s'est déroulé durant notre intervention. L'un des avantages d'un document audio est l'authenticité des informations, de cette manière nous pouvions suivre l'évènement à la seconde près, l'écouter plusieurs fois en cas de doute. Ensuite, nous nous sommes aperçu que les enquêtés se sont très vite accommodés à notre présence. Un dictaphone étant un outil discret, il s'est fait oublier très vite, de la sorte les élèves réagissaient normalement.

En outre, pour ne pas risquer de perdre un indice aussi minime qu'il puisse être, nous doublions le support. En partant du principe que nul dictaphone n'est infaillible, par mesure de sécurité, nous placions un enregistreur au-devant de la salle et un autre à l'arrière, de telle sorte que l'élément inaccessible par l'un soit accessible par l'autre. Cette technique nous a été d'un grand secours car l'une de nos informations clés n'était perceptible que par le deuxième enregistreur. Par ailleurs, nous avons pu cumuler les deux pour compléter les discours car ce qui est dit au fond de la salle par un élève n'apparaît que très lointain sur le dictaphone de devant. Ainsi, nous mettons en avant l'efficacité. Hormis la fidélité sonore, un enregistrement audio permet de noter les comportements extralinguistiques qui « *débordent du contenu des messages que des êtres humains émettent : celui qui vous écoute n'est pas seulement sensible à ce que vous dites, mais aussi à la manière dont vous le dites [...] le ton et la vigueur de la voix, le rythme de l'élocution [...]* » (Ibid. : 78), permettant de saisir le sens exact du message.

Cependant, il faut admettre que tout moyen a des limites, effectivement nos instruments de collecte étant limités à un enregistrement vocal seul nous contraignent à rester attentive aux comportements non verbaux qui « *recouvrent les comportements extralinguistiques ainsi que ceux que les individus adoptent pour gérer l'espace dont ils disposent. Ils comprennent les gestes, mimiques, signaux, dont quelqu'un est à peine conscient* » (Ibid.) susceptibles de renforcer le sens d'une communication. Afin de contourner cet obstacle, nous avons eu une approche participative. Au lieu de placer nos outils et partir, nous sommes restée tout au long de la séance. Dès qu'un élément non verbal pertinent était observé, nous le notions pour ne

pas l'oublier. À la fin de chaque séance, un compte rendu avait lieu, nous permettant de retracer notre parcours et avoir un premier support visuel à portée de main.

Un autre inconvénient de cette démarche : parfois des séances inexploitable ont consommé des heures d'attention alors que certains faits intéressants se déroulaient juste au moment où le dictaphone était arrêté. C'est la dure loi du direct où les événements s'enchaînent sans préalable.

Ainsi, notre deuxième dispositif de recueil de données s'est avéré être efficace, nous allons maintenant voir le troisième procédé, le questionnaire.

4.3. Le questionnaire

« Parmi les instruments dont disposent les sociologues figurent les enquêtes en particulier les enquêtes par questionnaires. » (Claude Javeau, *ibid.* : 24). Nous avons créé un questionnaire du type auto-administration précisé par Roger Mucchielli (1993 : 8) : « *le sujet est seul devant le questionnaire pour y répondre* », celui-ci représente une source majeure d'informations utiles à notre projet de recherche. Nous décidions d'intituler cette étape « *identité linguistique et rapport au français, langue de scolarisation* » pour donner dès le départ la finalité de cette approche. À partir de la première lecture, le répondant doit en connaître la visée pour ne pas être surpris plus tard. Entendez que des réponses quant à son identité idiomatique sont attendues, d'un côté, et des informations sur le lien qu'il entreprend avec sa langue d'instruction, d'un autre côté.

Les deux premières portions de la consultation présentent des questions ouvertes précisées par Hervé Fenneteau (2015 : 65) : « *Quand on emploie une question ouverte, on formule une interrogation sans présenter une liste de réponses.* » de la sorte « *la personne interrogée peut dire ce qu'elle veut* » alors que la troisième est composée à son tour essentiellement de questions fermées : « *les questions fermées sont celles pour lesquelles la personne interrogée répond en choisissant une modalité parmi celles qui lui sont présentées* » (Fenneteau ; *Ibid.* : 71). Celles-ci évitent aux répondants de devoir trop réfléchir à une réponse.

En général, notre deuxième méthode d'investigation est modérée étant donné que les questions ne sont pas difficiles et adaptées au public. Effectivement elles ne sont pas longues,

avec une formulation simplifiée. De plus, il y a très peu de questions ouvertes pour leur éviter la peine de la rédaction : « *Lorsqu'un questionnaire est administré par écrit, les questions ouvertes seront réduites au minimum car les gens n'aiment pas rédiger de longues réponses* » (Jones, *ibid.* : 183). Connaissant d'entrée notre public cible, nous avons tenté de nous mettre à sa place lors de l'énonciation des questions. Cependant, nous avons fait quelques erreurs de débutant. La première concerne la notification des questions, nous aurions certainement dû continuer avec le positionnement des titres et poser des questions à la première personne du singulier afin d'harmoniser l'ensemble. Deuxièmement, en ce qui concerne les questions fermées, nos suggestions auraient pu être améliorées. Selon Hervé Fenneteau : « *Quand on utilise une question fermée, la principale difficulté réside dans l'élaboration de la liste des modalités de réponse.* » (*Ibid.*). Il faut souligner que la visée d'un questionnaire est d'être reçue de la même façon par les différents individus. Russel A. Jones (*Ibid.* : 178) déclare : « *le but est évidemment de formuler des questions et des propositions de réponse qui seront comprises de la même manière par toutes les personnes interrogées* ». Conséquemment, telle est la finalité de notre procédure.

À la suite de cette troisième méthode d'investigation, nous expliquons les entretiens qui nous ont permis de collecter des données intéressantes.

4.4. Les entretiens (fortuit et programmé)

Dans cette dernière sera explicité en premier lieu le déroulement des entretiens, ensuite la convention recourue pour les transcrire.

4.4.1. Le déroulement des entretiens

Le premier entretien que j'ai eu avec l'un des enseignants visités est un heureux hasard comme je l'ai dit plus haut. En effet, ce maître d'école primaire est une personne loyale qui justifiait sans cesse ses faits et gestes de telle manière que je n'ai pas été obligée d'embrayer la discussion. Dès lors qu'il a distribué les textes aux élèves et qu'il m'en a donné, il a commencé à m'expliquer sa démarche : pourquoi avoir attribué deux supports différenciés. Pour ma part, j'ai été très réceptive et curieuse de sorte qu'à chaque remarque, je me

permettais de poser des questions pour mieux comprendre. Parfois j'émets des interjections afin de relancer la discussion et témoigner de mon émoi. Mes élocutions sont brèves, de cette manière je ne monopolise pas la parole et lui laisse le temps de bien s'exprimer : « *Pour mieux comprendre ce qu'ils sont et ce qu'ils font, la tentation est forte de les écouter parler ; on peut le faire en limitant ses propres interventions au strict minimum ou, mieux, en s'effaçant complètement* » (Guibert et Jumet, 1997 : 100). À ce moment-là, le professeur donnait l'impression de vouloir s'exprimer et c'était aussi l'opportunité pour moi, chercheuse, de l'écouter pour pouvoir recueillir des informations car « *l'interviewer doit posséder des capacités d'écoute et de vigilance* » (Ibid. : 101). Donc ce premier entretien rentre dans la catégorie d'entretien non-directif : « *souvent nommé entretien libre [...] L'interviewer se manifeste assez peu, ses intentions sont destinées uniquement à aider l'interviewé à développer son discours* » (Fenneteau, *ibid.* : 11).

Contrairement au précédent, le deuxième face-à-face a fait l'objet d'une programmation. La première fois que je suis intervenue, j'ai fait remarquer le changement comportemental d'Alice (une collégienne de 12 ans) et son professeur m'a répondu : « *on est arrivé à la conclusion qu'elle joue la comédie* ». Mais je n'étais pas convaincue par ces propos car je redoutais d'emblée quelque chose de plus grave qui méritait d'être étudié. J'ai commencé à la surveiller discrètement et préparé un plan d'approche, je voulais lui parler sans la brusquer ni la mettre mal à l'aise. Je craignais de devoir partir sans l'avoir interrogée d'ailleurs. C'est alors qu'à la fin d'un cours, je l'ai interpellée discrètement, mon dictaphone allumé sur son emplacement d'origine et j'ai commencé par un débriefing pour qu'elle comprenne où je voulais en venir.

Cette introduction est trivalente : premièrement, elle permet d'éviter une accusation frontale qui aurait pu la contrarier, deuxièmement, elle évite de devoir lui dire que les enseignants ont fait la remarque et troisièmement, elle invite l'interrogée à dire le mot clé : « *changement* » d'une façon subtile. Finalement, Alice a avoué que ce n'était la première remarque qu'on lui faisait à ce sujet. À ce moment-là, mon but est de continuer le fil de la discussion discrètement. Dans la mesure où elle a déclaré n'être ni consciente ni sous l'emprise d'un événement plus grave, je devais la laisser partir.

À la différence du premier échange, celui-ci est un entretien directif : « *Quand l'interviewer emploie cette méthode, il dirige l'entretien en posant des questions. Les interviewés répondent librement, aucune modalité de réponse ne leur est proposée. Chacune*

des questions les invite à développer un mini discours, ils peuvent s'exprimer longuement s'ils le souhaitent » (Ibid. : 13).

Par conséquent, nous avons deux types d'entretiens différents qui ont fait l'objet d'une analyse semblable, c'est-à-dire avec la même convention. C'est ce qui nous amène à l'étape suivante : l'explicitation de la convention de la transcription verbale.

4.4.2. La convention

Au sujet de la transcription des documents audio recueillis, j'ai choisi la convention de Delphine Guédât-Bittighoffer (2014) pour sa simplicité car mon but n'est pas d'affliger le lecteur mais de lui faciliter la compréhension. Le code veut que j'adopte l'orthographe française pour l'ensemble du transcodage y compris ce qui est dit dans une autre langue. Je devais respecter l'enregistrement, en notant par exemple « alors » au lieu de « alors », version officielle. Par ailleurs, ce qui est inaudible est signalé par une croix « X », l'allongement phonique est indiqué par deux points « : », quatre « :: » ou six « ::: » selon son amplitude. Les pauses sont annoncées par un point « (.) » lorsqu'elles sont brèves, deux « (..) » si elles s'allongent un peu plus et trois « (...) » lorsqu'elles sont longues. Je transcris les non-verbaux à l'aide d'une double parenthèse « (()) », leur étendue est caractérisée par deux chevrons « < > », un premier au début et un deuxième à la fin. Selon qu'elle soit montante ou descendante l'intonation est marquée par un slash en avant « / » et en arrière « \ », celle-ci est doublée lorsqu'elle est intensifiée. Je mets en majuscule une tonalité croissante comme lorsque le locuteur crie : « je MANge » pour montrer que l'accentuation est mise sur tel ou tel segment.

Conclusion du chapitre

Notre projet d'étude a nécessité une démarche robuste en raison de l'éloignement géographique de nos deux pôles : lieu d'études et terrain de recherche. En outre, il a mobilisé deux outils principaux, un premier adressé à l'ensemble de la population (les enregistrements audio) et un second limité à une majorité (le questionnaire). Le dernier est complémentaire du premier, il permet de recueillir des informations plus objectives et de renforcer nos conclusions. Notre méthodologie de recueil de données s'est enrichie avec deux occasions

intéressantes ayant permis de fructueux échanges. Ces entretiens nous apportent de nouveaux éléments éclairants. La démarche s'est par ailleurs adaptée à la typologie de la population de référence en évitant les procédures complexes pouvant engendrer une perturbation au sein du groupe. De cette façon, chaque étape est bien réfléchie.

La récolte des informations est une première étape qui suscite une deuxième plus studieuse, il s'agit de l'analyse des données que nous allons traiter dorénavant.

PARTIE II : PRESENTATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNEES

Dans l'intention de vérifier nos hypothèses et de répondre à notre problématique, nous présentons et analysons le résultat de notre investigation dans cette deuxième partie.

CHAPITRE 3 : L'ÉVALUATION ET LE NIVEAU DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS DES ÉLÈVES

Nous présupposons premièrement que les élèves du nord de Mayotte maîtrisent le français. Dans ce premier segment est élucidé l'état linguistique des élèves de notre terrain de recherche. Dans un premier temps est expliquée la méthode à laquelle nous avons recouru en vue de noter les apprenants, suivie de leur niveau de connaissance du français.

1. L'évaluation du niveau des élèves

Dans cette première fraction nous signifions premièrement le verbe « évaluer » accompagnée du processus de l'évaluation et enfin nous indiquons la raison de cette démarche.

1.1. Définition préalable

Dans son article paru en 2008, Martine Rémond donne une définition : « **Évaluer, c'est rendre compte** (du niveau des individus, du fonctionnement d'un modèle de lecture, des effets de pratiques innovantes, ...). Il faut pour cela disposer d'outils valides. L'évaluation est loin d'être une notion simple à laquelle pourraient s'appliquer des règles simples. Évaluer, c'est **porter un jugement** de valeur et **situer** un objet évaluable sur une échelle de valeur déterminée. » (p. 2). L'évaluation se présente sous un aspect scrupuleux, de cette manière lorsqu'il a fallu noter la compétence des élèves, nombre de questions ont surgi : Comment évaluer les élèves ? Sur quelle base allons-nous les noter ? Comment être le plus objectif possible ? Comment faire en sorte que notre échantillon ait le même niveau « B2 » que les ressortissants des Centres de langues ?

1.2. Pour une évaluation objective

Pour ce premier aspect nous essayons de répondre à deux questions.

Question 1 : comment aboutir à un résultat objectif ?

À celle-ci, notre directeur de recherche nous a répondu : « *Qu'est-ce que l'objectivité si ce n'est une somme de subjectivités ?* ». Pour pallier cette partialité tant redoutée, nous avons pris pour référence l'ouvrage de Brigitte Lallement et Nathalie Pierret (2007) pour sa richesse et sa précision. Les données ci-dessous ont permis de mener un examen consciencieux des productions écrites de nos répondants et estimer leur niveau de connaissance du français *a posteriori*.

Les compétences	Éléments de précision
1- Lexicale	<ul style="list-style-type: none">• Étendue (richesse) du vocabulaire• Maîtrise du vocabulaire
2- Grammaticale	Correction de la grammaire
3- Sémantique	La cohésion/ la clarté
4- Phonologique	Séquence des phonèmes, la prosodie etc.
5- Orthographique	Maîtrise de l'orthographe : production correcte des graphies etc.

Tableau 4 : Critères de l'évaluation du niveau des élèves

Ultérieurement, nous avons sollicité un autre correcteur, sélectionné avec soin, afin de comparer nos résultats.

Notre second examinateur a pour avantage, premièrement, d'avoir vécu des expériences telles que le DELF²³ et le DALF²⁴ auparavant en qualité d'apprenant en FLS. Deuxièmement, il s'agit d'un futur professeur de FLE, car il est actuellement en formation pour le devenir. Ses perspectives sont à la fois introspectives (regard d'apprenant) et rétrospectives (regard d'enseignant spécialisé). Par conséquent, il a rendu une analyse détaillée en trois points visibles.

²³ Diplôme d'Études en Langue Française délivré par les Centres de langue.

²⁴ Diplôme Approfondi de la Langue Française, délivré par les Centres de langue. Le DALF et le DELF : « ont été créés par arrêté ministériel en 1985 à l'initiative des ministères de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères, leur conférant, ainsi, le statut de diplôme nationaux » (Bruno Mègre et Patrick Riba, 2014 :110).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1- Grammaire2- Vocabulaire3- Cohésion / organisation du discours |
|--|

Il convient de rappeler que notre camarade n'a eu pour unique consigne que de lire les copies individuellement et de noter la langue d'une façon sérieuse. Notons que celui-ci s'est vraiment pris au « jeu » au regard des indices. De cette façon ses estimations sont bien raisonnées et peuvent faire l'objet d'un support tangible. Sur les quelques copies qu'il a étudiées, voici les résultats :

	Les résultats du camarade	Nos résultats
Copie 1	Vocabulaire : B2 Grammaire : B1 Organisation du discours : B2	B1 : beaucoup de fautes de langue ²⁵ / utilisation de vocabulaire inapproprié / texte compréhensible dans l'ensemble.
Copie 2	Grammaire : B1/B1+ Vocabulaire : B1+/B2 Cohésion/organisation du discours : B1+	B2.2 : quelques erreurs / lexique varié / texte compréhensible.
Copie 3	Grammaire : A1 Vocabulaire : A2 Cohésion du discours : A2	A2.2 : lexique très limité / d'importantes erreurs de langue / texte difficile d'accès.
Copie 4	Grammaire : A1/A1+ Vocabulaire : A1/A1+ Cohésion du discours : A2	A2.2 : d'importantes erreurs ²⁶ de langues / beaucoup de répétitions car manque de lexique / texte incohérent
Copie 5	Grammaire : A1/A2 Vocabulaire : A1 Cohérence du discours : A2	A1.2 : faible qualité de langue / lexique non varié / texte difficile d'accès et manque de logique.
Copie 6	Grammaire : A2/B1 Vocabulaire : B1 Cohésion du discours : A2+/B1	B2 : des fautes de langues acceptables, vu le niveau d'études / Texte compréhensible et bien enchaîné
Copie 7	Grammaire : B2/B2+ Vocabulaire : B2+/C1 Cohérence du discours : B2+/C1	C1 : Très bonne maîtrise de la langue / fluidité dans l'expression / des fautes qu'on aurait pu éviter lors d'une relecture

Tableau 5 : Comparaison des résultats des évaluations

²⁵ Le terme « faute de langue » reprend l'orthographe, la grammaire et la phonologie. On les a associées lorsqu'il nous est possible de le faire.

²⁶ On a tenu à distinguer « faute de langue » et « erreur de langue » pour discerner ce qui peut être corrigé lors d'une relecture de ce qui échappe au contrôle de l'apprenant. En effet, selon Martine Marquilló Larruy (2003 : 120) : « les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement » alors que les fautes sont « des erreurs de type (lapses) inattention/ fatigue que l'apprenant peut corriger ».

Le rapprochement de nos résultats a mis en évidence trois points :

- La discordance méthodique : notre adjoint a distingué les trois critères d'évaluation au moment où nous avons tout recoupé. La difficulté de trancher sur un niveau spécifique a été remarquée : un même apprenant peut avoir entre deux et trois stades différents selon le critère. Par exemple, comment trancher si la copie 7 témoigne d'une étendue allant de B2 à B2+ en grammaire, de B2+ à C1 en vocabulaire et cohérence de discours ? Lui accorder un niveau B2, ne serait-ce pas une forme de dévalorisation ? Décider pour le C1, ne serions-nous pas en train de le surestimer ? Comment caractériser un apprenant présentant une telle performance ?
- Nos résultats ne se rejoignent que deux fois sur sept. Dans la majorité des cas, nous nous révélons être plus laxiste que notre collègue.
- En réponse à ces observations, nous devons revoir les différentes copies, les relire et harmoniser nos aboutissements. Pierre Merle (2007 : 127) déclare : « *Armé d'un barème ou de directives de correction, le correcteur ne semble guère dès la lecture de la première copie, être capable d'attribuer une note* ». Il a fallu s'y prendre à plusieurs fois avant de tirer une conclusion car : « *Seule la probabilité subjective peut donner une signification objective à toute méthode de mesure et de scoring.* » a écrit Bruno De Finetti (1965 : 111).

Question 2 : sur quelle base se positionner ?

« *Mon B2 est-il ton B2 ? Cette question est la terreur des responsables des Centres de langues qui voient arriver des étudiants d'autres Centres brandissant des certificats attestant d'un niveau B2... bien différent du niveau B2 mis en place dans leurs propres Centres* » (2010 : 91), disent Évelyne Rosen et Claus Reinhardt dans leur ouvrage *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Cette seconde question, c'est-à-dire de savoir si le niveau de notre échantillon reflète « LA norme », n'a cessé de nous hanter du fait que nous étions constamment en train de le comparer à nos camarades étrangers ayant passé l'examen du DELF et DALF. Selon Luc van Campenhoudt et Raymond Quivy (*Ibid.* : 18) : « *Lorsque nous abordons l'étude d'un sujet quelconque, notre esprit n'est pas vierge ; il est chargé d'amoncellement d'images, de croyance, d'aspiration, de schéma d'explication plus*

ou moins inconscients, de souvenirs, d'expériences agréables ou douloureuses, à la fois culturelles et personnelles, qui préforment notre approche de ce sujet ». Il est étonnant de voir que pour un même niveau peuvent subsister d'aussi grandes différences : nos enquêtés ne s'expriment pas de la même façon que nos camarades. Certains de nos camarades ont d'importantes lacunes en grammaire et conjugaison, d'autres ont du mal à comprendre lors d'une inversion sujet-verbe, par exemple. De ce point de vue, nous avons l'impression de sous-estimer nos interrogés puisque leur performance est d'un niveau nettement supérieur, selon nos observations.

Une évaluation est une procédure importante, pourquoi avoir choisi cette modalité ?

1.3. Le choix du référentiel

L'un de nos objectifs est de voir l'évolution des élèves, pour cela nous recourons à une méthode singulière, au lieu de leur proposer un test du type TCF²⁷, nous choisissons d'examiner leur production écrite. La première question qu'on pourrait nous poser est : pourquoi avoir choisi cette méthode ?

Nous rétorquerons de la sorte : cette modalité est celle qui nous a paru la plus pratique. En effet, en adoptant cette démarche nous évitons en premier lieu de déranger davantage les cours, puisque le TCF doit s'effectuer en plusieurs étapes : la compréhension orale d'une part, la compréhension écrite d'autre part et la maîtrise de structure de la langue en outre. Ensuite cela nous permet un réel contact avec notre échantillon. Nous étudions sa capacité effective, c'est-à-dire que cette rédaction démontre de quelle manière l'élève s'exprime, quels sont ses faiblesses et atouts. En troisième lieu se pose la question de l'objectivité du TCF. En réalité la forme de ce test nous fait douter quant à la performance véridique des apprenants. Nous avons tous fait des Questionnaires à Choix Multiples (QCM) et nous savons par expérience qu'en cas de doute ou de blocage les évalués sélectionnent les réponses au hasard et il se trouve que parfois, lorsque les éventualités sont de notre côté, nous réussissons le test, comme le signale Dieudonné Leclercq (1987 : 21) : « *Il est évident que si trente étudiants sur cent réussissent*

²⁷ Test de Connaissance du Français. Selon Bruno Mègre et Patrick Riba (2014 : 92) : « la création du TCF correspond [à l'origine] à une commande du ministère français de l'Éducation qui après diverses consultations officielles, avait en effet perçu le besoin d'un outil d'évaluation « léger », afin d'évaluer les compétences en français des étudiants non francophones souhaitant poursuivre leurs études dans les universités françaises ».

[...] une QCM à quatre solutions proposées, on ne peut conclure que 30% d'entre eux connaissent la réponse correcte, car un certain nombre de succès sont dus à ces choix heureux faits au hasard. », puisque : « Quand l'étudiant "sait", il choisit la réponse correcte quand il "ne sait pas", il choisit au hasard parmi les réponses proposées. » (Ibid. 2006 : 142). Le résultat du TCF n'aurait pas été tangible, toujours est-il que notre but est de voir la vraie compétence des élèves afin de partir sur des bases authentiques.

Donc l'examen des productions écrites a été pensé à l'effet d'alléger nos enquêtés mais surtout de prendre conscience de leur capacité avérée.

Après avoir expliqué notre démarche, nous présentons le résultat obtenu.

2. La situation linguistique des apprenants

Nous supposons premièrement que les élèves parviennent à un niveau C2 en fin de terminale. Nous commençons par rappeler les dénominations du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

A1 : introductif / découverte	B2 : avancé	Les deux A : utilisateur débutant
A2 : intermédiaire	C1 : autonome	Les deux B : utilisateur indépendant
B1 : seuil	C2 : maîtrise	Les deux C : utilisateur expérimenté

Tableau 6 : Niveaux du CECRL (rappel)

La situation linguistique des élèves du nord de Mayotte présente une particularité : la compétence lexicale est constamment supérieure à celle de l'orthographe et grammaire, c'est-à-dire qu'un apprenant dont la performance lexicale est égale à B2 n'aura que B1 en grammaire et orthographe, par exemple. Cependant la compétence sémantique évolue au même rythme que la lexicale. Par ailleurs, pour un même cursus, ils ont jusqu'à trois échelles d'écart, c'est ce que nous développons par la suite.

2.1. En fin de primaire : CM2

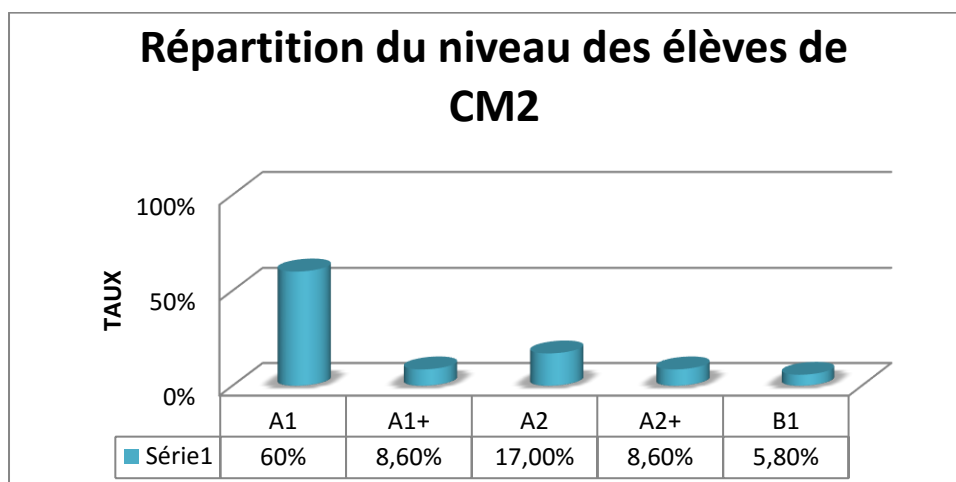


Figure 9 : Représentation du niveau des CM2

En CM2, après huit ans d'enseignement, l'étendue est de deux crans : certains ont seulement un niveau introductif (A1), tandis que d'autres témoignent d'un niveau seuil (B1). Donc plus de la moitié sont encore débutants. Dans la catégorie A1 nous pouvons noter que :

- 43% manifestent un retard considérable. Ils se limitent encore à recopier la consigne au lieu d'y répondre.
- Les 57% restant affirment une qualité rédactionnelle très relative demandant parfois un travail de décodage. La plupart ne comprennent pas l'énoncé.

Autre remarque : les élèves qui se situent entre A1 et A2 font une transcription graphique et phonétique de leur parler oral. Les élèves ayant un niveau B1 rédigent avec un peu plus de justesse.

2.2. En 5^e : après un an au collège

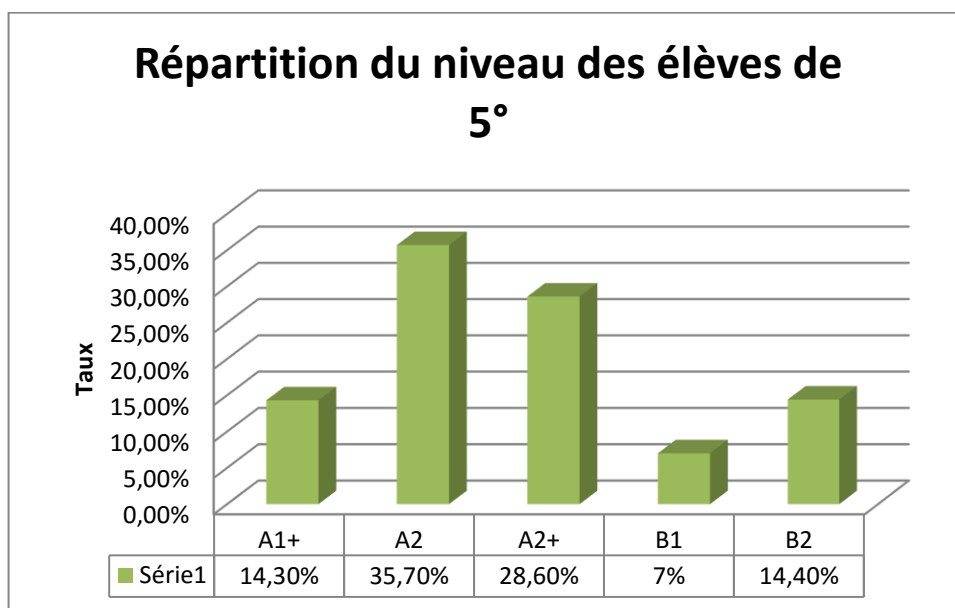


Figure 10 : Représentation du niveau des 5^e

Après une année passée au collège, là encore apparaît une hétérogénéité du public : les plus en retard se situent entre la découverte et l'intermédiaire (A1+²⁸) et les plus avancés sont déjà indépendants (B2). En classe de 5^e subsistent encore des élèves en difficulté interactionnelle, ils sont nombreux et évoluent lentement.

²⁸ Un niveau précédé d'un « + » traduit une capacité un peu plus au-dessus du celui indiqué. Par exemple A1+ signifie que l'élève est situé entre le niveau introductif et intermédiaire. Il est à mi-chemin entre les deux, on ne peut ni le classer A1 ni le catégoriser A2.

2.3. En 3^e : en fin de collège

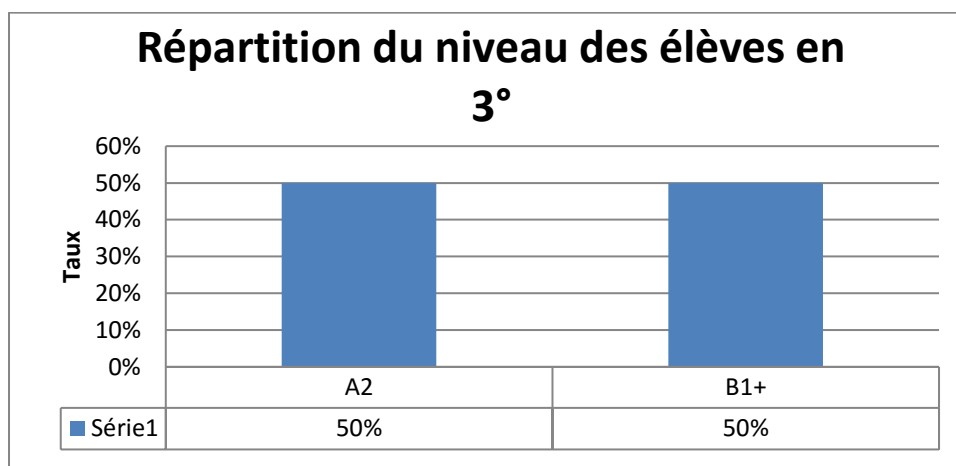


Figure 11 : Représentation du niveau des 3^e

La classe de 3^e est constituée d'élèves avec un niveau intermédiaire et avancé. La qualité idiomatique s'améliore.

2.4. En T^o : en fin de cursus secondaire

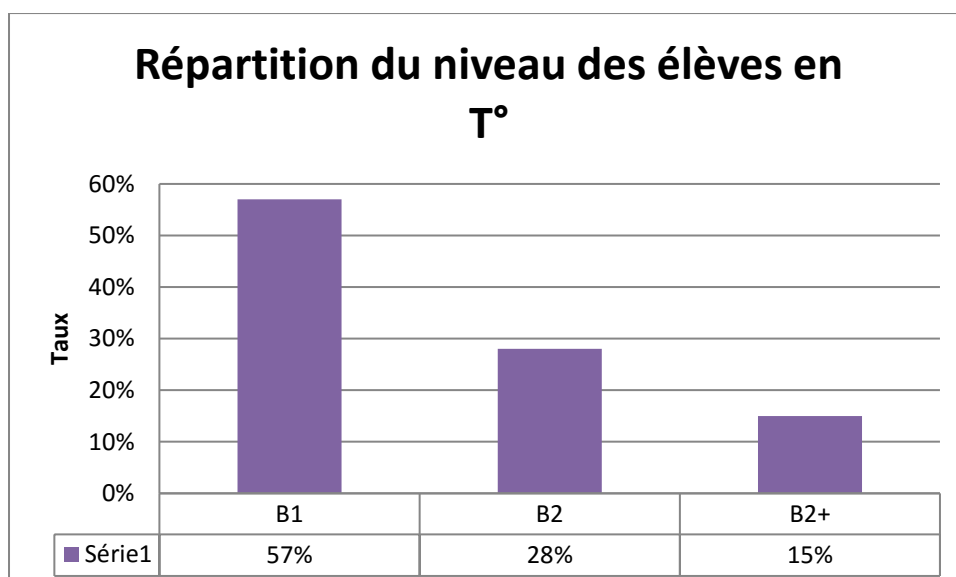


Figure 12 : Représentation du niveau des T^o

En fin d'études secondaires, l'échelle varie entre le niveau seuil et indépendant, cependant certains apprenants sont presque autonomes. Remarquons que la catégorie B2+ friserait le niveau C1 bien que les élèves témoignent encore de quelques difficultés en grammaire, le lexique quant à lui reste encore limité. Nous notons également que jusqu'en terminale quelques-uns rédigent avec une déformation morphologique et phonétique.

Conclusion du chapitre

Au nord de Mayotte, la majorité des élèves quittent l'école élémentaire avec un niveau de français précaire. Ils ne progressent pas assez vite de sorte qu'en terminale aucun ne semble maîtriser la langue.

Suite à cet aboutissement, nous passons à l'analyse et l'explication des données.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET EXPLICATION DES RESULTATS

Dans cet ultime chapitre, nous étudions l'évolution linguistique des apprenants dans un premier temps, puis nous exposons les conditions d'enseignement, nous continuons avec l'impact sociolinguistique et nous terminons avec le rapport au français en essayant d'expliquer l'évolution du niveau de français des apprenants.

1. Du CM2 à la terminale : quelle évolution ?

Le résultat de l'évaluation permet de faire un classement par palier des élèves de terminale et de faire connaître leur évolution en nous référant aux classes antérieures. Par conséquent, nous distinguons trois catégories : une première que nous nommerons « groupe quasi autonome », une deuxième que nous appellerons « groupe avancé » et une troisième qui sera identifiée par « groupe seuil ». Il convient désormais d'expliquer les trois niveaux.

Le groupe quasi autonome

Ce premier groupe renvoie, comme l'indique son nom, aux élèves témoignant d'une capacité se rapprochant davantage du C1 (autonome), c'est-à-dire aux plus expérimentés, qui arrivent à se débrouiller avec quasiment pas d'effort. Dans le schéma suivant nous représentons leur progression.

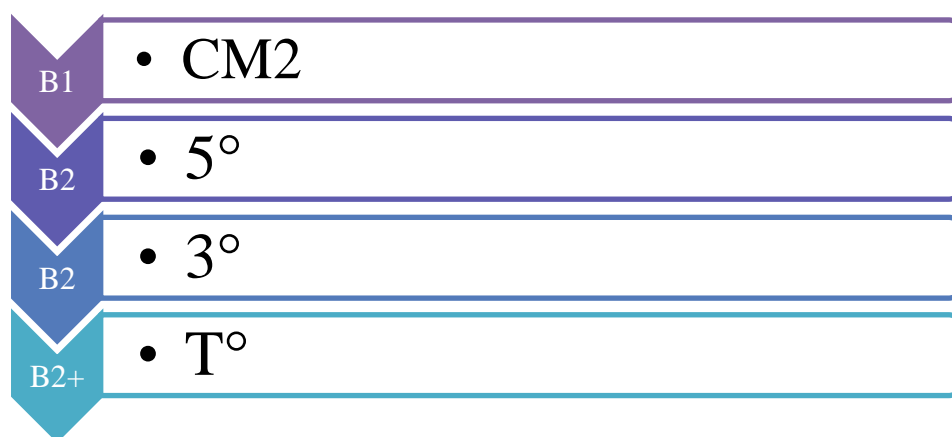


Figure 13 : Évolution des élèves quasi autonomes en T°

Dans une perspective d'évolution, il s'agit d'apprenants qui avaient un niveau seuil en CM2 et presque avancé en troisième. Nous remarquons qu'entre la classe de 5^e et T^o la progression est quasi inexistante. Le niveau tend à se stabiliser.

Le groupe avancé

Dans le prochain croquis est représenté le processus d'évolution des apprenants de ce deuxième groupe.



Figure 14 : Évolution du niveau avancé

Ces élèves sont situés entre A2 et A2+ en CM2, en fin de collège ils ont un niveau B1 et en terminale ils atteignent le B2. Ce groupe gagne en performance linguistique avec un progrès d'un demi-point à chaque strate.

Le groupe seuil

Ci-dessous nous représentons l'avancement des élèves ayant un niveau B1 en terminale.

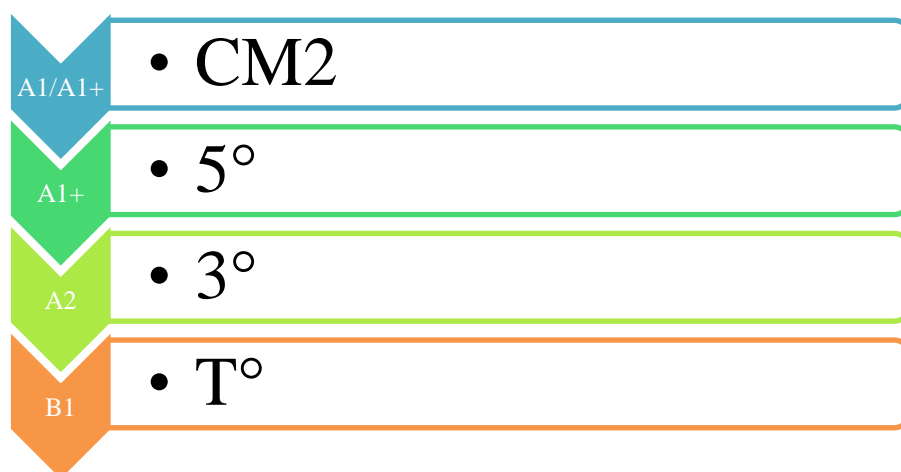


Figure 15 : Évolution du niveau seuil

Cette dernière catégorie quitte le cycle primaire avec un niveau introductif seulement. En fin de collège, ces élèves atteindront l'intermédiaire et ils termineront le cycle secondaire avec un niveau seuil. Il s'agit d'un groupe en évolution constante mais insuffisante.

Par conséquent les élèves du nord de Mayotte quittent l'école avec un important retard en français. Au collège et au lycée le développement de leur compétence langagière n'est pas assez pertinent.

Nous venons d'observer la situation linguistique de notre échantillon, son évolution en français parallèlement, nous vérifions à présent notre deuxième hypothèse.

3. Les conditions d'enseignement

Nous postulons deuxièmement que les circonstances dans lesquelles sont enseignés les élèves sont un levier à l'apprentissage du français. Dans ce deuxième segment sont exposés tout d'abord le mode d'enseignement, ensuite les conditions matérielles et enfin, la relation enseignant / élève.

3.1. Le mode d'enseignement

Suite à nos recherches, nous avons observé deux types de systèmes que nous décrivons d'une manière distincte : premièrement le fonctionnement des écoles primaires puis celui du secondaire.

3.1.1. L'enseignement du premier degré

Suite à nos observations et à l'analyse des manuels scolaires, il apparaît que ce premier système est mixte : il est à la fois sur la méthode du FLS²⁹ et du FLM³⁰, le programme est celui de l'Éducation nationale et les supports varient selon l'objet d'étude. Pour un cours de civilisation, seule l'histoire et la culture française sont au programme. Nous avons constaté que les enseignants recourent rarement aux manuels scolaires, ils préfèrent les supports authentiques parfois disponibles sur internet, à l'exemple de ces propos :

²⁹ Le Français Langue Seconde tel qu'il est employé ici caractérise, selon *Le dictionnaire de didactique du français*, « un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. »

³⁰ Par opposition au FLS, le Français langue Maternelle relève d'une modalité d'enseignement et d'apprentissage du français auprès d'un public dont il est la langue première.

T 38, enquêtrice : quels supports que tu: vous voulez travailler\

T 39, enseignant : non mais moi moi je suis en C:M2/ voilà j'ai des livres de CP en ma possession\

Observation : L'usage des manuels de CP sert pour les élèves en difficulté de lecture.

T 40, enquêtrice : xx Euh des livres de français pardon

T 41, enseignant : je cherche le le truc dans dans l'o l'ordinateur

T 42, enquêtrice : vous cherchez sur internet/

T 43, enseignant : oui voilà sur internet/ attends j'ai <((il ouvre un grand classeur rempli de fiches))>

Observation : Dans ce grand classeur sont emmagasinés les documents qu'utilise cet enseignant depuis plusieurs années et dont il se sert encore aujourd'hui pour ses activités de conduite de classe.

Ce maître de CM2 préfère aller soit sur le Web soit utiliser d'anciens supports papier dans ces conduites de classe. D'autre part, seul un enseignant sur trois a pu nous fournir un manuel de français, l'un d'entre eux a même déclaré ne pas en avoir du tout en sa possession.

Cependant, au sujet des expressions écrites et orales, ils utilisent des manuels édités à Mayotte. Ces derniers tendent à s'adapter à la réalité socioculturelle de l'île sans pour autant abandonner les éléments rappelant la culture française. Ainsi, dans l'un des manuels analysés (voir annexe 5), il est possible de constater deux sortes d'informations, que nous illustrons dans le tableau ci-après :

Éléments renvoyant à la réalité locale	Éléments renvoyant à la culture occidentale
<ul style="list-style-type: none"> - Le gros titre en shimaoré - Le cadre spatial - Les personnages 	<ul style="list-style-type: none"> - Le sous-titre en langue française - L'évènement : « nettoyage de printemps »

Tableau 7 : Contenu d'un manuel de CM2

Sur l'affiche (cf. annexe 5) on met en relation une importante circonstance culturelle à savoir : le nettoyage de printemps, avec une prévention écologique. On associe également deux saisons complètement contradictoires, d'un côté le *printemps* symbolisant le début d'un nouveau cycle, la floraison et l'annonce du beau temps et le *kashikasi*, la saison des pluies à Mayotte. Cet assemblage permet un échange interculturel, donnant ainsi à l'enfant-apprenant la possibilité de partir d'une base connue pour mieux appréhender la culture cible.

Nous remarquons par ailleurs, qu'il propose d'importantes activités interactives, l'oral est mis en avant, comme il est possible de le constater sur le schéma ci-dessous extrait d'un manuel de CM2.

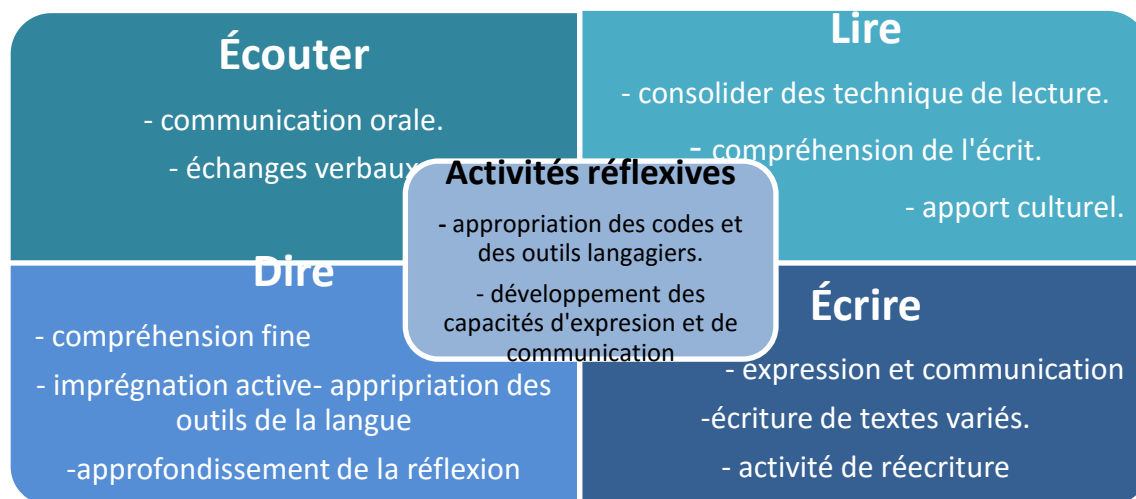


Figure 16 : Schéma selon le manuel "Dire, lire, écrire le monde CM1-CM2" (2006).

Celui-ci suggère le développement d'une compétence langagière chez les apprenants, notamment lors des activités « Dire ». Soulignons que ce verbe incite d'emblée à verbaliser et à s'exprimer en français. Parallèlement « écrire » est une autre façon de s'exprimer (par la graphie). Ces deux desseins sont complémentaires, le français étant une langue à la fois écrite et orale l'élève doit être amené à développer une compétence dans les deux domaines. Les « activités réflexives » centralisées promettent le développement d'aptitudes concrètes telles que l'expression personnelle.

Dans la partie « écouter » nous notons une ambiguïté avec l'utilisation des expressions « communication orale » et « échanges verbaux » qui semblent être synonymes mais utilisés d'une manière distincte. Dans la mesure où nous n'avons pas trouvé de CD (compact disc), nous nous demandons la visée exacte de cet objectif : est-ce d'amener l'élève à écouter son interlocuteur lors d'un échange ? D'ailleurs, l'objectif « lire » a toute son importance, puisqu'il s'agit d'une autre manière d'échanger : « lire » pour comprendre ce que l'autre écrit mais également « lire » pour entendre ce que l'on écrit soi-même. Nous remarquons cependant que les enseignants n'incitent pas assez les élèves à formuler des phrases complètes au moment d'une prise de parole.

Donc les écoles élémentaires sont un système qui se veut à la fois véhiculaire d'une valeur nationale sans pour autant négliger la réalité sociale, culturelle et environnementale des élèves, c'est aussi un système ambitieux en linguistique.

Après avoir aperçu la théorie des écoles, nous constatons à présent le programme du collège et lycée.

3.1.2. L'enseignement du second degré

Le programme du secondaire est calqué intégralement sur celui de l'Hexagone (cf. annexe 6). Ainsi l'examen des manuels scolaires n'a révélé aucun lien avec la réalité des apprenants. De fait, dans le programme de 6^e nous observons des thèmes tels que :

- Les fabliaux, des contes pour rire et réfléchir,
- Le lion dans les fables de La Fontaine,
- Le bourgeois gentilhomme de Molière,
- Marco Polo, la description des terres lointaines etc.

Ces grands titres ne permettent ni d'intégrer les textes d'un auteur régional, ni les contes et légendes de Mayotte. La culture locale est mise de côté.

En 5^e les objets d'études sont les mêmes qu'en France hexagonale, ainsi on peut noter :

- Les contes font-ils toujours merveilles ?
- Le chevalier, héros du Moyen-Âge.

Dans le nouveau programme, nous avons remarqué des thèmes pouvant amener les élèves à s'exprimer encore plus :

- Quelle est notre place dans la nature ?
- La famille, quelle comédie !

Nous concluons que le premier degré fonctionne différemment du second. Chez le premier subsiste une politique d'intégration et de valorisation de la réalité locale alors que chez le deuxième aucune démarche n'a été faite à cet égard, seuls les sujets ouverts peuvent inciter l'apprenant à parler de son vécu personnel.

En vue d'approfondir davantage notre analyse, nous poursuivons avec les conditions matérielles.

3.2. Les conditions matérielles

Dans cette sous-division nous parlons en premier des conditions de travail des enseignants ensuite nous découvrons l'état des salles de cours.

3.2.1. Manque de dispositifs spécialisés

Nous remarquons que dans le Nord de Mayotte aucun dispositif n'a été mis en place. À leur arrivée, les enfants d'immigrés sont inclus dans un cursus normal³¹. Lors de notre entretien avec l'un des enseignants, voici ce qui est dit (cf. annexe 2 : extrait 1) :

T 9, enseignant : bon il y a ça après il y a ça/ après avant bon dans les villages on a deux cas/ on n'est pas pareils\ c'est clair qu'ils ne sont pas pareils\ bon voilà/ après bon voilà\ il y a des cas bon ce sont nos amis qui arrivent en cours d'année\

T 10, enquêtrice : ah bon/ il y en a qui arrivent en cours d'année/

T 11, enseignant : voilà/ on a ce cas voilà donc ils n'ont pas commencé voilà lorsqu'ils arrivent à Mayotte ils vont directement en CM1/ donc voilà\

T 12, enquêtrice : il y a combien qui arrivent en cours d'année/

T 13, enseignant : donc euh::

T 14, enquêtrice : à peu près chaque année\

T 15, enseignant : non non chaque année On n'en a deux ou trois: euh::

T 16, enquêtrice : deux ou trois/

T 17, enseignant : voilà cette année j'en ai pas eu/ mais l'année dernière j'en ai eu deux ou trois/ voilà (.) donc voilà/

³¹ Ces observations sont conformes à nos résultats. Toutefois, nous avons remarqué un appel à candidature pour un poste en UPE2A sur le site du vice rectorat de Mayotte au moment de l'élaboration de ce mémoire (juillet, 2017).

Nous constatons que ces élèves arrivant en cours d'année sont intégrés dans un cursus normal sans passer par une classe d'intégration, comme dit l'enseignant : « *lorsqu'ils arrivent à Mayotte, ils vont directement en CMI* ». Parallèlement, nous nous apercevons que ces Élèves Nouvellement Arrivés (ENA) intègrent des classes avec un important effectif comme en témoigne ce même répondant (annexe 2 : extrait 1) :

T 23, enseignant : [...] donc s'il y a quelqu'un qui était là\ OU BIEN si on avait une classe restreint bon voilà\ à vingt: voilà\ on peut les suivre (.) mais voilà on est à vingt-cinq à vingt-sept trente/ travailler chez eux voilà travailler pour améliorer travailler voilà c'est difficile/

T 24, enquêtrice : c'est sûr

T 25 : donc s'il y avait bon\ on était à vingt ou bien on était à deux\ un s'occupe des élèves en difficulté [...].

Cet enseignant déplore des conditions de travail difficiles. Il ne bénéficie d'aucune aide pédagogique pouvant lui permettre d'encadrer au mieux son groupe d'apprenants, alors qu'il a en charge une classe « surchargée » dans laquelle sont intégrés des apprenants nouvellement arrivés. De surcroît, certains de ces apprenants sont d'entrée en difficulté de lecture et d'écriture :

T 1, enseignant : Donc xxx nous avons::: pas forcément/ un texte/ mais deux niveaux différents (.) parce que nous avons des élèves qui sont voilà\ pas en retard/ mais on peut discuter/ donc voilà\ le texte est là/ (.) après l'autrou/ bon voilà il est là/ (..) pour nos amis disons nos amis LECTeurs³²\(.) < ((en montrant les documents)) donc je vous invite à les garder/>

T 2, enquêtrice : vous avez combien de non lecteurs³³/

T 3, enseignant : euh:: donc j'en ai j'en ai dans les:: dans les dixE/ donc ils ont des textes un peu plus faciles/ [...].

³² Le terme de « lecteurs » désigne les apprenants qui ne sont pas en difficulté de lecture.

³³ Il s'agit du terme employé pour désigner les élèves en difficulté de lecture.

Sur les vingt-six élèves, une dizaine sont en retard, soit près de la moitié, ce qui requiert un encadrement et une démarche particuliers. De plus l'arrivée probable d'un ENA est à envisager, quand bien même l'enseignant n'en a pas reçu au moment de notre intervention.

Par conséquent, face au manque de dispositifs cet enseignant est confronté à une triple inquiétude :

1. La manière dont il faut encadrer les élèves en difficulté,
2. La prise en charge des élèves arrivant en cours d'année et qui témoignent d'un retard par rapport à la classe dans laquelle ils sont inclus,
3. Le nombre élevé d'un groupe-classe hétérogène.

Cette condition est aussi vraie en primaire qu'en secondaire, car durant notre investigation un élève de 16 ans nouvellement arrivé a intégré une classe de 6^e, sans passer par une étape de préparation.

3.2.2. État des lieux

En ce qui concerne les conditions matérielles des écoles primaires et élémentaires, voici ce que nous avons observé : contrairement au collège de M'tsamboro et au lycée du Nord, dans les classes visitées en primaire, nous n'avons constaté aucune TUICE : nul vidéoprojecteur, nul ordinateur, seules de vieilles cartes géographiques sont disposées sur les murs de quelques salles. Celles-ci sont équipées uniquement de bureau, d'armoire (pour les plus chanceux), d'un tableau et de bancs. Les maîtres n'ont aucune possibilité de projeter un document authentique favorisant l'interaction des apprenants.

Ainsi, dans les écoles primaires et élémentaires du nord de Mayotte, les conduites de classe fonctionnent comme dans les années 80, car aucun dispositif moderne n'est mis en place pour faciliter la didactique de langue.

Les conditions matérielles sont un élément majeur dans l'enseignement, après avoir observé celles de notre terrain d'investigation, nous poursuivons avec la relation entre le sujet enseignant et le sujet apprenant.

3.3. Enseigner et le rapport à l'élève

Force est de constater d'après nos recherches sur le terrain que certains enseignants du nord de Mayotte profitent de leur statut pour ne pas se conformer aux règles de l'éducation. Le premier point qu'on va aborder porte sur la violence du professeur envers son élève, le second porte sur l'état du français de certains enseignants.

3.3.1. Le rapport à l'élève

Dans l'extrait qui suit, il est possible de remarquer que la violence aussi bien verbale que physique est monnaie courante dans certaines salles de cours (*cf.* annexe 2 : extrait 5) :

T 20, enseignant : ce monsieur ne corrige pas hein n'est-ce pas nicolas/ c'est toi que je parle tu ne corriges pas/
T 21, élève 5 : méseur j'ai corrigé
Remarque : élève 5 n'est pas celui à qui s'adresse le professeur.
T 22, enseignant : <((l'enseignant est énervé, se rapproche de l'élève, lui tire son oreille gauche)) hein\ est-ce que tu corriges/ c'est ce que je te demande est-ce que tu as eu justu/ hé:: ALORS POURQUOI TU CORRIGES PAS IL EST OÙ TON CLASSEUR/ hé pourquoi tu corriges pas HÉ repONDS/ pourquoi tu ne corriges pas ton exercice\ je t'ai demandé est-ce que tu as tout juste parce que quand on a tout juste/ c'est pas la peine de corriger dis-moi tu as tout juste/ HÉ JE TE PARLE REPONDS TU AS TOUT JUSTE/> <((l'enseignant s'adresse au reste du groupe)) comme d'habitude\ qu'est-ce que je fais si l'élèVE si l'élève ne ne prend pas la correction/
T 23, tous les élèves : vous tapez
T 24, enseignant : il est toujours puni l'élève qui ne prend pas de correction est toujours puni N'EST-CE PAS/
T 25, tous les élèves : OUI:::
T 26, enseignant : <((en secouant la tête de l'élève, il s'exprime en kibushi)) tsi hékou mm antréhikou an tableau ari ta draka vaki ziti ³⁴ /> tu ne bouges pas/ ça ne se fait pas mon ami/ c'est ça se qui m'énervé en classe/ (.) un élève a fait des erreurs un élève ne fait pas son exercice/ on fait la correcTI:ON/ il ne corrige pas/ il ne prend pas de correction qu'est-ce que tu comptes faire/ <((il parle à nouveau en kibushi)) andzouoiani ti ratsi ti ³⁵ / >
T 27, élève 1 : <((en riant)) andzouoini ³⁶ >

Nous notons que le maître a un comportement inadapté envers l'enfant-apprenant, la violence aussi bien physique (il tire les oreilles et secoue la tête de l'élève) que verbale (il menace de cogner sa tête contre le tableau et fait référence à sa prétendue origine non Mahoraise) sont convoquées. Par ailleurs il ne semble pas être le seul à violenter ces enfants

³⁴ Traduction : « je ne sais pas si je ne devrais pas la cogner au tableau jusqu'à ce qu'elle se casse. »

³⁵ Traduction : « Il est terrible cet Anjouanais. »

³⁶ Traduction : « Anjouanais »

(référence à une violence verbale qui a pris fin dès lors que le maître nous a vue et à de vives fessées sur des élèves de CP³⁷). Le maître appelle ce geste « punition », « *ils sont toujours punis* », a-t-il dit.

De plus, tout au long de cette séance à laquelle nous avons été autorisée à assister, le professeur n'a parlé qu'en français, les seules fois où il s'est exprimé en kibushi c'est pour menacer et traiter son élève d'Anjouanais³⁸. Ce terme, repris par une camarade dans une situation de moquerie, montre qu'il s'agit d'une insulte, il est assimilé à l'autre, ce marginal qui n'a pas sa place dans la société.

Nous relevons en outre que certains instituteurs ont différentes approches vis-à-vis des élèves.

T 18, enquêtrice : bah s'il y en a qui arrivent en cours d'année comment vous faites/

T 19, enseignant : bah on les met de côté et on essaie voilà d'avancer/

L'enseignant déclare « mettre de côté » les ENA pour continuer son programme. « Mettre de côté » signifie délaisser, abandonner l'élève et ne pas s'en occuper. L'utilisation du pronom indéfini « on » laisse entendre que cet enseignant n'est pas le seul à avoir ce type de comportement, ils sont peut-être nombreux à le faire. Or il nous semble que cette attitude va à l'encontre de l'éthique de l'enseignant. Un objectif pédagogique n'est-il pas d'atteindre la réussite du grand nombre ?

Quel est par ailleurs l'état linguistique de certains enseignants ?

³⁷ Première Classe du cycle primaire du système éducatif français.

³⁸ Les Anjouanais sont des clandestins les plus souvent rejetés par la population (*cf.* la crise sociale de Mayotte).

3.3.2. Situation du français de l'enseignant

Nos enregistrements audio ont révélé deux sortes de maîtres : ceux qui ne maîtrisent aucunement la langue enseignée et ceux qui ont l'air de la maîtriser. La première catégorie s'autorise parfois l'usage de lexiques inappropriés, comme il est possible de remarquer avec cet enseignant préoccupé à chercher sa pâte à fixe (cf. annexe 2 : extrait 2) :

Les trois occurrences du syntagme nominal « boules tack »	
T 70, enseignant :	<((l'enseignant fouille son bureau pendant que les stagiaires affichent les textes au tableau))il y a plus de <u>boules tak</u> ³⁹ ici\
T 74, enseignant :	eh qui a volé mes mes boules tak là/
T 80, enseignant :	décidément:: ((silence)) ((bruit de papiers)) c'est bon ((l'enseignant donne la pâte à fixe à une stagiaire)) mademoselle (...) MADAME\ ((silence)) boule takE

Le syntagme nominal « boules tack » est répété trois fois : tours de parole 70, 74 et 80. On peut conclure qu'il ne s'agit ni d'une erreur ni d'un lapsus mais bien d'une locution fréquemment employée par cet enseignant. Tout laisse paraître qu'ayant vu marqué sur le produit « blu-tack » le maître n'a pas cherché à savoir si c'était l'appellation exacte en français, il s'y est tout simplement accommodé en prenant soin d'aligner la phonologie à celle de la langue nationale. De ce fait, à première ouïe, on a l'impression qu'il s'agit d'un mot français, ce qui est très trompeur. Étant donné que les élèves sont des « éponges » (comme dit l'une de nos enseignantes), ils se contenteront d'enregistrer les informations sans se poser la moindre question. Une fois mémorisés, ces vocabulaires seront réemployés de manière inconsciente et avec une certaine assurance car pour eux, le maître est le référent direct de la langue cible, il est celui qui la connaît le mieux. De ce fait, ils lui doivent une confiance inconditionnelle. D'autant plus que la culture éducative mahoraise (une culture verticale) oblige à une confiance absolue en l'adulte.

En outre la qualité linguistique est accentuée par une déformation constante des mots en français. Certains parlent avec beaucoup de déféctuosités, comme il est possible de le constater dans l'ensemble des extraits du document annexe 2, en voici quelques exemples :

³⁹ Du « blu-tak » (mot anglais) désignant la « pâte à fixe » en français.

Version du maître	Version authentique
« yune »	Une
« suire »	Sur
« peinture »	Peinture
[mese]	Monsieur
« distribi »	Distribue
« petit »	Petit

Tableau 8 : Quelques exemples de déformation phonologique du lexique français

On peut remarquer un écart phonologique entre la norme standard et celle employée. Dans la partie « version du maître », il y a soit une voyelle soit un accent en surplus (« petit »), soit une simplification morphologique engendrée par une réduction syllabique et phonologique ([mese]) soit, au contraire, un allongement syllabique (« yune » / « suire »). Toutes ces déviations modifient considérablement l'articulation verbale. Cette *phonotactique* typique de Mayotte serait le résultat d'un croisement entre la phonologie de l'idiome national et celle des langues régionales, accentuée certainement par le manque de pratique.

Alors qu'une seconde catégorie d'enseignants a un assez bon contrôle de son premier outil de travail (la langue), comme il est possible de le constater dans le deuxième extrait de l'annexe 2, lors de l'intervention des quatre stagiaires.

T 87, stagiaire 1 : OK/ alors tout le monde arrive à lire/ vous savez tous lire/ on est en CM2 vous êtes de grands garçons de grandes filles

T 88, enseignant : y en a qui arrivent\ y en a qui n'arrivent PAS/ ce groupe là c'est pourquoi jé l'ai placé là-bas puisqu'ils ne travaillent pas de la même façon que les autres/

T 89, stagiaire 3 :<((débit modéré)) ce n'est pas gRAve on lira ensemble les questions et pis on essayera de réfléchirE de manière à pouvoir répondre sur son cahier de brouillon les réponses surtout il ne faut pas crier les réponses faut pas chuchoter/ on essaie de trouver de chercher/ à travers les informations qui sont cachées dans le texte/ écrire la réponse d'accord/>

Effectivement, la norme linguistique est d'un niveau nettement supérieur, ils parlent avec plus d'aisance et moins de déformation idiomatique.

Successivement, nous contrôlons notre troisième supposition.

4. L'impact social et affectif

Dans cette sous-partie, nous essayons de vérifier notre troisième *a priori*. En effet, est-ce que le résultat des élèves est la conséquence de l'acceptation de la langue d'enseignement et de leur milieu sociolinguistique ? Nous donnons en premier le résultat de notre questionnaire, ensuite celui de nos entrevues et des enregistrements audio.

4.1. Selon le questionnaire

Notre questionnaire présente plusieurs périodes, la première intitulée « *Qui suis-je ?* » est une question simple et compréhensible par tous. De la sorte, celui qui doit répondre sait qu'il est invité à fournir des informations sur son identité en l'occurrence : son village d'origine, sa classe et son âge.

Classes	3°D	5°H	CM2A
Âges	12 ans (2)	12 ans (12)	10 ans (2)
	13 ans (2)		
	14 ans (14)	13 ans (2)	11 ans (4)
	15 ans (3)		
Villages d'origine	M'tsamboro (11)	M'tsamboro (5)	Hamjago
	M'tsahara (4)	M'tsahara (6)	
	Handréma (2)	Handréma (1)	
	Hamjago (3)	Hamjago (4)	
Classes	3°J	5°F	
Âges	14 ans (6)	12 ans (11)	
	15 ans (3)	13 ans (6)	
	17 ans (1)		
Villages d'origine	M'tsamboro (1)	M'tsamboro (8)	
	M'tsahara (2)	M'tsahara (5)	
	Handréma (3)	Handréma (3)	
	Hamjago (3)	Hamjago (2)	
	Dzoumogné (1)	Dzoumogné (1)	

Tableau 9 : Profil des répondants au questionnaire

Nous constatons qu'ils sont originaires de cinq villages principaux, n'ayant pas pu proposer le questionnaire aux élèves de CM2 d'Acoua et de M'tsahara, on se retrouve avec une seule classe en primaire. Nous remarquons également que deux personnes issues du collège de M'tsambo sont originaires de Dzoumogné, le village qui ne fait pas partie de notre sélection d'échantillon, comme nous l'expliquons en amont. Cela contribue à l'hétérogénéité du public. Nous observons cette diversité dans la suite des résultats.

L'intitulé du deuxième segment : « *mon répertoire langagier : mes langues* » est comme le précédent formulé à la première personne du singulier dans le but de mettre à l'aise l'investigué. Celui-ci sait d'entrée de jeu qu'on va toucher son espace personnel. De plus on a pris soin de définir le terme « répertoire langagier » pour donner plus de visibilité aux personnes invitées à y répondre. Le syntagme nominal « répertoire langagier » étant un terme

technique aurait sûrement posé un problème d'interprétation. Voici les questions posées et leurs explications :

Les questions	Les éléments d'explication
Question 4 : Quelle est votre langue maternelle ?	Pour cette première question, nous n'avons pas voulu utiliser l'expression « langue première » malgré son objectivité car nous ne voulions pas risquer l'incompréhension des répondants.
Question 5 : Combien de langues parlez-vous ? Lesquelles ?	Ces deux questions sont en continuité avec la première, de plus elles correspondent à l'attente du titre.

Tableau 10 : Explications de la question 4 et 5

Nous commençons par présenter le profil linguistique de nos répondants.

Classes	3 ^e	5 ^e		CM2
Répertoire linguistique	kibushi shimaoré français arabe anglais espagnol	shimaoré français kibushi anglais	malgache shimaoré français anglais	kibushi français
Effectif	3	4	1	3
Répertoire linguistique	shimaoré français anglais espagnol	shimaoré français anglais	shimaoré français anglais arabe	kibushi shimaoré français
Effectif	13	8	4	5
Répertoire linguistique	kibushi shimaoré anglais français espagnol	shimaoré kibushi français anglais espagnol	kibushi français anglais	kibushi français <u>anglais</u>
Effectif	6	3	1	1
Répertoire linguistique	kibushi shimaoré français créole portugais espagnol anglais arabe	kibushi shimaoré français anglais	shimaoré français anglais	français kibushi
Effectif	1	7	13	2
Répertoire linguistique	shimaoré français anglais espagnol arabe	shimaoré kibushi français anglais arabe	shimouali shimaoré français anglais espagnol	
Effectif	1	2	1	
Répertoire linguistique		shimaoré français anglais espagnol		
Effectif		2		

Tableau 11 : Profil linguistique des répondants

Ils sont scolarisés du CM2 à la 3^e. Ils sont plurilingues, certains parlent les deux langues vernaculaires locales pendant que d'autres ne font l'usage que d'une seule. Étant scolarisés à Mayotte, ils ont en commun deux langues secondes : le français, langue de scolarisation, et l'anglais (LV1), la première langue étrangère enseignée sur l'île dès la classe de 6^e. Par

ailleurs, au collège de M'tsamboro, une section européenne⁴⁰ est ouverte dès la 5^e proposant l'enseignement approfondi de l'anglais et d'une deuxième langue européenne : l'espagnol ou l'arabe. C'est la raison pour laquelle certains enquêtés scolarisés en classe de 5^e attestent parler l'anglais et l'espagnol ou l'anglais et l'arabe. Pour les élèves n'ayant pas suivi une section spécialisée en classe de 4^e, l'initiation à une deuxième Langue Vivante (LV2) leur sera proposée. Le choix se fera entre l'espagnol et l'arabe, les langues disponibles sur les lieux.

Nous notons aussi quatre spécificités : premièrement, un élève de CM2 pratique déjà l'anglais, nous pensons que l'idiome est appris dans le cercle familial ou avec un autre programme d'enseignement car dans le secteur l'anglais ne rentre dans le programme scolaire qu'une fois en 6^e. Deuxièmement, un autre élève parle le shimouali en plus du shimaoré : il s'agit d'un enfant d'immigré, comme nous aurons la possibilité de le voir un peu plus bas, installé à Mayotte depuis un certain temps. Il s'est approprié la langue vernaculaire de son village d'accueil pour mieux s'intégrer. Troisièmement, un autre apprenant en 5^e est malgachophone. Il serait un enfant malgache installé dans un village shimaoréphone et qui se serait approprié la langue courante. L'insertion sociale est un déterminant à l'appropriation de la langue vernaculaire. Quatrièmement, un apprenant affirme parler créole, il s'agit d'un enfant Mahorais ayant vécu quelques moments sur l'île de la Réunion, il a vraisemblablement appris le portugais là-bas car celui-ci n'est pas dans le programme de l'enseignement de son collège actuel.

Après le détail du répertoire langagier, nous avons demandé l'identification de la langue d'appartenance, la réponse doit être argumentée.

⁴⁰ Section proposant l'enseignement de deux langues européennes. Les classes européennes favorisent la maîtrise des deux langues apprises en début du cursus secondaire. Afin de mieux encadrer les élèves leurs effectifs sont réduits au maximum.

Question 6	Explications
<p>Quelle est votre langue d'appartenance (celle qui vous met le plus à l'aise et avec laquelle vous vous identifiez) ?</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>Ici encore, on a fait le choix d'indiquer le sens de la question car le but de cette démarche est de donner le plus de visibilité possible à celui qui doit répondre. En général c'est une question qui ne se pose pas, une personne peut parler plusieurs langues sans pour autant se demander : « avec laquelle je m'identifie ». S'identifier à une langue, c'est lui donner plus de considération qu'au reste.</p> <p>La question « pourquoi ? » vient compléter l'antécédent, et leur fait prendre conscience de ce qui est en train de se passer. Notre prétention est de les amener à réfléchir sur leur plurilinguisme et prendre du recul vis-à-vis de chaque idiome parlé.</p>

Tableau 12 : Explication de la question 6

Nous récoltons les éléments suivants :

Langue d'appartenance	Le français	Le kibushi /le shimaoré	Autres
Justifications	<p>-Parce que j'aime cette langue. (5°*1) / (CM2*2)</p> <p>- Parce qu'il peut servir une fois à l'étranger et pour le travail. (5°)</p> <p>- C'est une langue que je découvre chaque jour et je ne peux pas réussir ma vie sans</p>	<p>- Parce que, je me sens à l'aise avec, je suis habitué à le parler avec mes amis. (3°) / (5°)</p> <p>-Parce que c'est ma langue maternelle. (3°*2) / (CM2*1)</p> <p>- Parce que mes parents ne parlent pas le français. (3°*2)</p> <p>- Parce que c'est la</p>	<p>- l'anglais, parce que c'est une belle langue pour moi et c'est important pour aller à l'international (5°).</p> <p>- le malgache, parce que c'est ma langue maternelle et je suis habitué à la parler en famille. (5°*2)</p>

	<p>elle. (5°)</p> <p>- Parce que ça a des sens que je comprends mieux pour parler. (CM2)</p> <p>- Parce qu'avec la langue française je peux m'exprimer. (5°)</p> <p>- Je suis née en France, je viens de la ville de M.... Jusqu'à mes 11 ans, je suis venue à Mayotte et j'ai appris à parler le shimaoré. (5°)</p> <p>- Je suis habitué à le parler depuis tout petit. (3°)</p> <p>- J'ai habité en France pendant 5 ans, j'ai pris l'habitude de parler français. (5°)</p> <p>- Le français, c'est ma langue. (5°)</p> <p>- C'est la langue que j'aime et j'apprends des choses avec. (CM2)</p> <p>- Je me sens à l'aise, j'ai l'habitude. (5°)</p> <p>- On doit en apprendre beaucoup de cette langue, c'est pour</p>	<p>langue que j'ai parlé en premier et celle avec laquelle je me suis habitué. (5° * 3) / (CM2*1) / (3°*7)</p> <p>- Parce qu'il me met à l'aise quand je parle. (CM2)</p> <p>- C'est la langue que je parle tout le temps. (3°)</p> <p>- C'est la langue de ma mère (5°).</p> <p>-Parce que mes parents me parlent en cette langue. (3°)</p> <p>- Parce qu'on parle comme ça à la maison (3°)</p> <p>- Par habitude et parce que je ne sais pas bien parler les autres langues (3°)</p> <p>- C'est ma langue maternelle, ce n'est pas de ma faute. (3°)</p> <p>- Parce que je suis mahorais. (3°)</p> <p>- C'est ma langue maternelle depuis tout petit et c'est la langue que j'aime. (5°)</p> <p>- Parce que parmi toutes les langues, c'est celle-</p>	<p>- le shimaoré et l'anglais, parce que je l'aime bien. (3°)</p> <p>- le shimouali, parce que je suis né à Mohéli, mes parents, ainsi que toute ma famille.</p> <p>- le créole, car je suis née à la R..., mes parents parlent créole et j'ai l'habitude.</p> <p>- Le shimaoré et le français, Parce que je ne connais pas bien le shimaoré et je ne connais pas tous les mots en français. (5°)</p>
--	---	---	---

	<p>notre avenir. (3°)</p> <p>- Car je parle cette langue à la maison comme à l'école. Parfois, je ne comprends pas vraiment les mots en shimaoré. (5°)</p> <p>- Depuis petite, j'apprends le français.</p>	<p>ci ma langue. (CM2)</p> <p>- C'est la langue avec laquelle mes parents me parlent. (5°)</p> <p>- C'est la langue que mes parents m'ont apprise. (5°)</p> <p>- Parce qu'on n'est pas habitué à parler français et aussi, ma mère ne comprend pas le français. (3°)</p> <p>- Car je les maîtrise bien. (3°)</p> <p>- Je traîne toujours avec des gens qui parlent cette langue. (CM2)</p> <p>- Mes grands-parents ne comprennent pas le français. (3°)</p> <p>- C'est celle-là ma langue que je parle depuis mon enfance jusqu'à maintenant. (5°)</p> <p>- Toute ma famille parle le shimaoré, mes grands-parents y compris. (5°* 5)</p> <p>- C'est ma langue (5°)</p> <p>- C'est la langue qui me met le plus à l'aise. (5°*4) / (3°*3)</p> <p>- C'est ma langue</p>	
--	--	--	--

		maternelle et je la parle depuis tout petit. (5°* 3) - Parce qu'à Mayotte on parle shimaoré et si à l'école on parlait shimaoré on va mieux comprendre les choses. (5°)	
--	--	--	--

Tableau 13 : Réponses à la question 6

Primo, nous mettons en relief que certains élèves ne se sont pas prononcé sur le motif de la langue d'appartenance.

Secundo, nous nous apercevons que 74% des investigués s'identifient à leur langue première pour des raisons variées. Le prétexte peut être purement socio-affectif et identitaire :

« Parce que c'est ma langue maternelle », « parce que c'est ma langue maternelle, celle que j'aime », « C'est la langue de ma mère » ou bien « C'est la langue que j'ai apprise depuis tout petit », « Parce que je suis né à Mohéli, mes parents, ainsi que toute ma famille. », « C'est ma langue ».

Il peut être également social :

« Je traîne toujours avec des gens qui parlent cette langue. »

Par défaut :

« Mes grands-parents ne comprennent pas le français. », « Parce qu'à Mayotte on parle shimaoré et si à l'école on parlait shimaoré on va mieux comprendre les choses ».

Lié à la fatalité :

« C'est ma langue maternelle, ce n'est pas ma faute », « parce que je suis mahorais ».

Tertio, 20% sont en faveur du français. Tout comme la langue première il est apprécié :

« Parce que j'aime cette langue ».

Il y a une prise de conscience de son importance pour l'avenir :

« Je ne peux pas réussir ma vie sans elle ».

C'est une langue d'expression et facile d'accès :

« Ça a des sens que je comprends mieux pour parler », « ...je peux m'exprimer ».

Le français est la langue de la culture et de la connaissance :

« J'apprends des choses avec ».

Certains expriment leur identité linguistique :

« Je suis née en France, je viens de la ville de M... ». « Le français, c'est ma langue ».

D'autres voient en cette langue le moyen de compenser les lacunes en langue première locale.

« Parfois, je ne comprends pas vraiment les mots en shimaoré ».

Les plus ambitieux voient en cette langue une ouverture au monde extérieur :

« Il peut servir une fois à l'étranger ».

Quarto, quelque 3% n'ont choisi ni leur langue maternelle ni le français. L'un d'entre eux hésite entre le français et le shimaoré car il ne maîtrise ni l'un ni l'autre. En effet, il se trouve que les capitaux linguistiques premiers et secondaires ne sont que partiellement acquis et il lui manque du lexique dans les deux idiomes. L'élève se retrouve donc dans un entre-deux linguistique non sécuritaire. Un deuxième s'identifie à l'anglais du fait de son statut de langue internationale. Enfin, le dernier déclare que sa langue d'appartenance est le créole réunionnais parce qu'il est né sur l'île de la Réunion.

Par conséquent chacun s'identifie différemment. Le français n'est plus vu comme une langue secondaire ou étrangère, il est la langue d'appartenance de certains élèves. Il est une langue qui doit être acquise pour le futur, il cohabite et vient en complément des langues vernaculaires locales.

À la douzième question, nous demandons aux investigués de noter la langue :

Question 12	Explications
Si vous deviez noter la langue française entre 0 et 5, quelle note lui attribuer ? (5 = J'adore/ 0= Je déteste)	L'objectif de la notation de la langue est de voir de quelle manière elle est considérée. Cette question représente entre autres la motivation de l'apprenant c'est-à-dire que l'affect est un déterminant conséquent dans une démarche d'apprentissage.

Tableau 14 : Explication de la question 12

Nous choisissons de représenter le résultat sous forme de graphique.

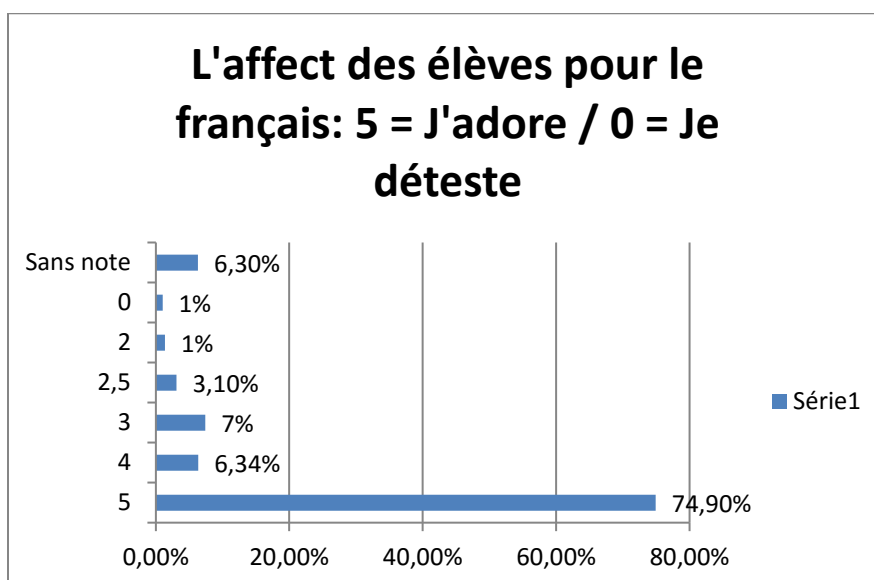


Figure 17 : Affect des élèves pour le français

Nous constatons que 74,90% des répondants apprécient le français et à peine 2% lui manifestent un « froideur ». La langue est donc très bien notée dans l'ensemble.

Nous continuons avec la question 13.

Question 13	Explications
Faites un dessin représentatif de votre lien au français et les autres langues.	Cette dernière a été pensée dans le but de faciliter l'expression des répondants. Le dessin étant accessible à tous doit leur permettre de manifester librement ce que les mots n'autorisent pas et d'accorder une bonne conclusion au questionnaire.

Tableau 15 : Explication de la question 13

Après avoir étudié les dessins des élèves, nous observons le résultat qui suit :

Note N°	-3 Très négatif	-2 Assez négatif	-1 Négatif	0 Neutre	+	++ Assez positif	+++ Très positif
1							X
2							X
3					X		
4							X
5							X
6					X		
7							X
8							X
9				X			
10					X		
11		X					
12			X				
13				X			
14						X	
15							X
16					X		
17						X	
18	X						
19						X	
20				X			

Figure 18 : Représentation iconographique du lien des élèves avec le français, figurée sur le modèle du différenciateur sémantique d'Osgood

Cette représentation met en relief une conception positive du français. En effet, les marqueurs convergent vers le positif, seuls trois sont négatifs et trois autres neutres. Certains élèves s'exprimeront de la sorte :

« Je parle français à la maison et à l'école mais dans la rue et avec certaines personnes on échange en shimaoré. Le français est aussi ma matière préférée. »

Ces propos démontrent que pour cette catégorie d'élèves le français comme le shimaoré est une langue quotidienne, les deux peuvent cohabiter sans aucun souci. Il faut toutefois savoir les ménager. *A contrario*, chez d'autres subsistent une forme d'inégalité entre les deux.

« Le français occupe une place majeure dans ma tête, ensuite vient le shimaoré, l'anglais et l'espagnol ».

Le français tend à prendre plus de place que la langue première. Nous notons aussi que plusieurs déclarent l'étrangeté de ce premier.

« La langue française est comme un inconnu que je viens de rencontrer. », « Le français, on le parle uniquement dans l'Hexagone »

Après plusieurs années d'enseignement de la langue française, l'idiome continue à être « étranger » sinon assimilé à une nouvelle connaissance, pendant que plusieurs témoignent leur mal-être.

« Le français est une langue imposée. Il nous domine. », « La seule langue qu'on apprend à l'école c'est le français mais pas les langues mahoraises. »

Le français prend de l'ampleur sur les langues vernaculaires, la diglossie est exprimée. Ces élèves voient de la sorte l'écrasement de leur langue première par celui-là. Ils estiment ne pas avoir eu le choix, ils sont obligés d'apprendre une seule langue, le français. Contrairement à ceux-ci, quelques-uns se réjouissent d'avoir appris cet idiome.

« Le français et la France sont ma fierté », « Avec le français et le shimaoré, je me fais des amis », « Le français peut servir de langue intermédiaire ».

Ils peuvent se servir de la langue de l'Institution pour les relations sociales. Nous constatons aussi que les élèves savent que la maîtrise d'une langue est conditionnée par son emploi régulier et par l'affectif.

« Pour conquérir le français, je dois le pratiquer » « Le français est comme un arbre qu'il faut cultiver, prendre soin et aimer de tout son cœur. »

Ainsi, le questionnaire révèle plusieurs types de rapport au français, dans le but d'approfondir nos observations, nous présentons d'autres résultats par la suite.

4.2. Selon l'interview avec Alice et les enregistrements audio

Dans le tableau qui suit nous montrons notre dialogue avec l'élève « Alice ».

T 1, enquêtrice :	dis-moi alice il y a quelque chose qui m'étonne l'année dernière j'étais là en stage/ j'ai vu comment tu t'exprimais en français (.) tu parlais très bien tu lisais très bien aussi et tu étais l'un des meilleurs élèves\ tu étais volontaire tu travaillais très bien (.) mais depuis que je suis là je t'écoute parler tu ne lis plus comme avant ton accent a changé tu parles comme les autres maintenant
T 2, alice :	mmm oui madame c'est ce que tout le monde dit (.) que j'ai changé
T 3, enquêtrice :	est-ce que tu fais exprès/ tu imites les autres n'est-ce pas
T 4, alice :	non madame je n'imite personne je suis devenue comme ça et et et je ne sais pas pourquoi
T 5, enquêtrice :	ils se moquent de toi/ c'est pour cela que tu es devenue comme ça/
T 6, enquêtrice :	non madame je m'en fou d'eux je n'écoute personne ils peuvent dire ce qu'ils veulent et et ça ne me fait rien
T 7, enquêtrice :	tu es sûre
T 8, alice :	oui\
T 9, enquêtrice :	Bon je te laisse y aller alors vas-y et merci
T 10, alice :	au revoir madame
T 11, enquêtrice :	au revoir alice

Nous avons observé un cas d'élève qui s'exprimait très bien en français lors de notre stage de master 1 et à notre arrivée sur le terrain sa performance idiomatique semble s'être dégradée. Cette élève qui parlait pratiquement sans accent et qui faisait partie de ceux qui argumentaient le mieux, s'exprime aujourd'hui dans un français très marqué par l'accent local. Son parler n'est plus aussi fluide qu'avant, elle semble à chaque fois chercher ses mots,

chose qu'elle ne faisait pas auparavant. Cette dégradation apparaît aussi lors d'une lecture, Alice n'est plus aussi à l'aise et nous avons pensé qu'il s'agit d'une stratégie d'intégration sociale, puisqu'à notre sens, l'année dernière, certains camarades rigolaient à chaque fois qu'elle prenait la parole. Sur ces entrefaites nous avons tenté d'avoir une explication mais celle-ci refuse d'admettre que les autres élèves sont une « variabilité intervenante » dans son processus de rétrogradation. Cependant, il y a une prise de conscience chez la sujette lorsqu'elle dit : « *Je suis devenue comme ça, je ne sais pas pourquoi* ». Ce cas n'est peut-être pas isolé, nombre d'élèves bons communicants se referment à cause du rejet des camarades. Nous pensons que les plus jeunes sont les plus touchés par ce phénomène parce qu'ils sont encore trop vulnérables et ne savent pas se défendre. Sur le terrain nous avons noté une situation dans laquelle l'élève est sujet à des moqueries.

Remarques : l'enseignante demande à un apprenant de passer au tableau pour corriger un exercice.
T 37, élève 1 : j'ai un problème de français
T 38, l'enseignante : <((les autres élèves rient))tu demandes quel mot/
T 39, élève 1 : ils les parleraient dans les::: dans les:::
T 40, l'enseignante : essayes d'expliquer avec de mots simples
T 41, élève 1 : c'est des mots simples mais:: il vient pas\ en les:::
T 42, élève 3 : comparable/
T 43, élève 1 : non en les descrire descriiri
T 44, l'enseignante : en les décrivant
T 45, élève 1 : décrire avec des mots::: ahan avec des (...)>
T 46, l'enseignante : alors (...) donc en les comparant/ à lui-même\
T 47, élève 1 : oui oui

L'élève révèle son problème de langue et l'ensemble de la classe se moque aussitôt d'elle. L'enseignant lui demande d'expliquer « avec de mots simples » mais elle ne parvient pas à le faire. Pourtant tout porte à croire qu'elle connaît le mot puisque celle-ci invalide les propositions qui ne lui conviennent pas. Cependant elle refuse d'arrêter la maïeutique alors elle insiste davantage en faisant émerger les vocabulaires qu'elle avait en tête. Finalement c'est l'enseignant qui interprète le message et donne la bonne formulation. La persistance de cette apprenante serait liée à son expérience.

Dans les deux extraits, nous constatons qu'au sein des classes du nord de Mayotte les élèves volontaires sont toujours susceptibles de se faire railler par leurs camarades.

À la suite de ces observations nous examinons notre quatrième supposition.

5. Le rapport au français

Dorénavant, il s'agit de voir si les élèves parlent suffisamment en français. Pour mieux observer les faits, nous traitons uniquement ce que nous avons récolté avec le questionnaire.

Le troisième fragment de notre questionnaire est intitulé « *le français et moi* », il présente d'emblée une sphère fermée dans laquelle le répondant est invité à présenter son lien à la langue nationale. Dans le prochain tableau sont expliquées les différentes questions.

Les questions	Les éléments d'explication
Question 7 : Que représente le français pour vous ? Une simple matière apprise à l'école – la langue de l'école – la langue de l'État ? Autre ?	<p>Cette question a pour dessein de mettre en mots l'image qu'ils ont de la langue de scolarisation.</p> <p>Nous remarquerons ici et dans la formulation 8 que la question est séparée des propositions par un point d'interrogation « ? » qui n'existe pas dans la 9 et 10. On a voulu mettre en relief les questions et attirer davantage l'attention du répondant.</p>
Question 8 : À quelle fréquence parlez-vous français ? Uniquement en salle de cours et avec les professeurs, à l'école et à la maison etc.	<p>Après avoir donné la représentation du français, les répondants sont invités à dire la ou les conditions dans laquelle/lesquelles ils font usage de l'idiome. Ils ont aussi le choix d'une fréquence. Ma crainte est l'utilisation déraisonnable des adverbes de temps. En effet, je ne suis pas sûre que les apprenants sachent mesurer le sens réel d'un adverbe, par conséquent j'ai fait des propositions plus concrètes complétées par des adverbes de fréquence.</p> <p>Mes suggestions n'empêchent aucunement l'apprenant de donner une autre réponse, s'il en sent l'utilité.</p>
Question 9 : Selon vous, vous vous exprimez : très bien en français, bien en français etc.	<p>Cette question a été ajoutée une fois sur les lieux de recherche pour vérifier le constat suivant : les apprenants se vantent de leur performance en français. En effet en partant du principe qu'une estime de soi est un facteur stimulant comme le disent Claude Germain et Paul Cyr (1998 : 133), cette image positive devrait être un facteur encourageant dans l'apprentissage du français.</p>
Questions 10 et 11 : Selon vous, apprendre la langue française est très facile, pas très difficile, facile. Pour quelle raison ?	<p>Par ce questionnaire, on veut comprendre le vécu de l'élève-répondant tout en évitant l'extrême négation, c'est la raison pour laquelle les adjectifs, les adverbes et les tournures sont modérés.</p> <p>Pour distinguer la matière de l'idiome et éviter le malentendu, on décide d'user de la tournure « la langue française » au lieu de « le français ».</p>

Tableau 16 : Explication des questions 7, 8, 9, 10 et 11

Nous présentons en premier le résultat de la septième question.

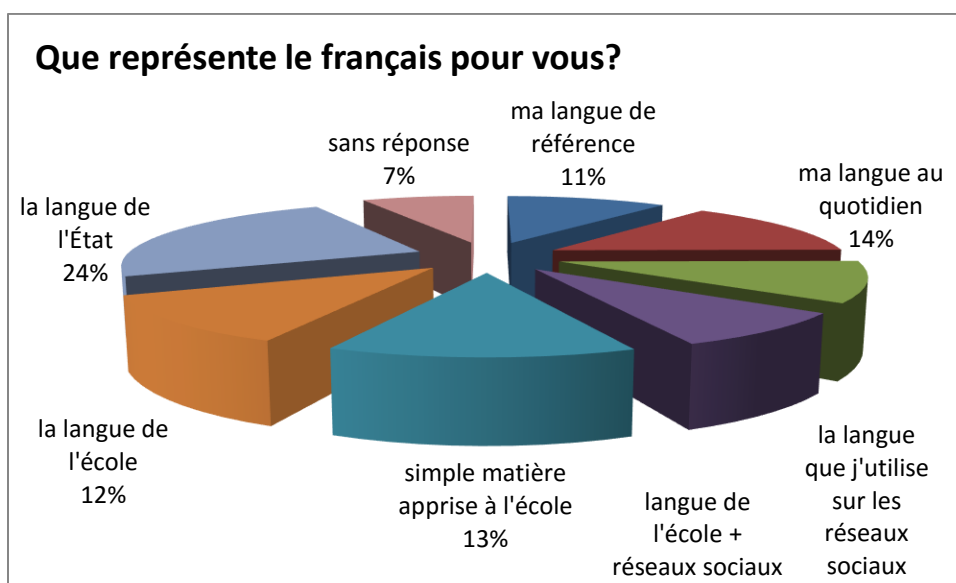


Figure 19 : Lien qu'entretient l'élève avec le français

Nous observons un résultat très intéressant et très varié par ailleurs : 24% considèrent cette langue comme étant la langue de l'État, 14% l'envisagent en tant que langue vernaculaire utilisée tous les jours. Il y a quand même des apprenants qui utilisent le français sur les réseaux sociaux et d'autre qui en font une référence, c'est-à-dire que celui-ci est la langue qu'ils convoquent en toute occasion.

Ainsi, en fonction du vécu de l'apprenant, la représentation du français varie. Nous poursuivons avec le résultat de la question 8 qui concerne l'usage de cet idiome.

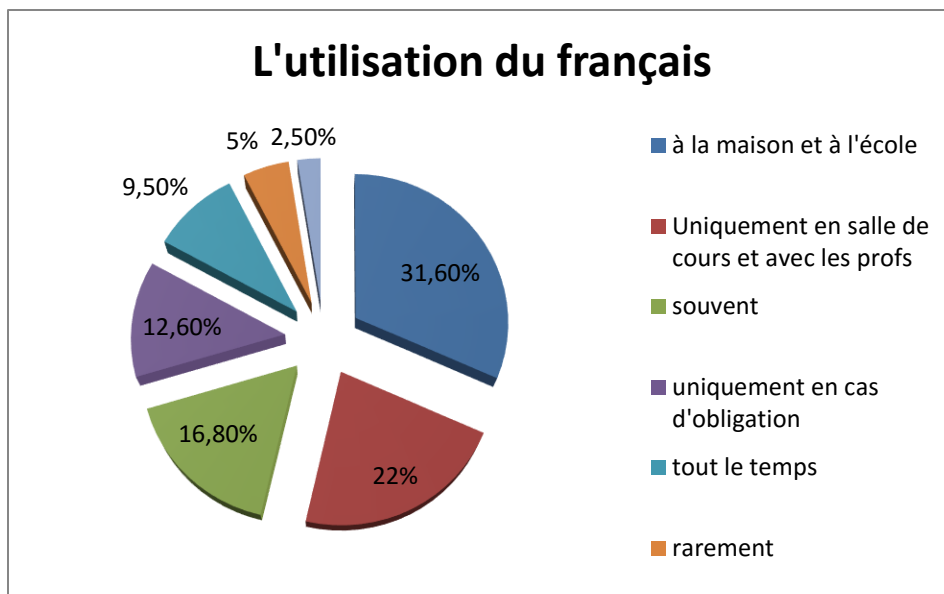


Figure 20 : Utilisation du français

Dans ce dernier graphique nous notons que la majorité des élèves (32%) utilisent la langue à la maison comme à l'école pendant que 22% l'utilisent uniquement en milieu scolaire et 13% n'en font usage qu'en cas de nécessité. Si on comptabilise les 22% + 16,8% + 9,50% nous obtenons la somme de 49%. Ce qui revient à dire que 49% des apprenants ne pratiquent pas sérieusement la langue.

Voici les réponses à la question 11 :

Réponses	Très difficile	Pas très difficile	Facile
Arguments	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut apprendre petit à petit. (3°) 	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a beaucoup de règles et 50 exceptions. (3°) - Il y a beaucoup de choses à apprendre pour moi. Ce n'est pas très difficile et je maîtrise un peu mieux. (3°) - Je voulais apprendre le français et je maîtrise un peu mieux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Petite, je parlais déjà français. (5°) / (CM2) - On l'apprend depuis la maternelle. (5°*11) / (3°* 10) - Tous les jours j'entends mes frères et sœurs parler cette langue. (5°) - Certaines langues et certaines écritures sont plus difficiles à maîtriser que le français. (5°)

	<p>(3°)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'il y a les verbes. (5°) - Si on veut l'apprendre et bien le maîtriser, on apprend facilement. (5°) - Ce n'est pas une langue que je parle tout le temps. (3°) - Il y a beaucoup trop de mots en français. (3°) - Il faut avoir l'habitude de parler en français pour savoir bien s'exprimer. (3°) - Si c'est pas notre langue maternelle, on a toujours des difficultés avant de réussir. (3°) - Il y a beaucoup de mots qu'on comprend pas. Je parle très souvent un shimaoré mélangé avec du français. (5°) - Il suffit de le vouloir. (CM2) - Il y a des mots qu'on arrive pas très bien à comprendre. (CM2) 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une langue que j'ai connu en France. (5°) - Les mots ont des sens qu'on peut comprendre et on peut les voir dans un dictionnaire. (CM2) - On nous l'a appris depuis la maternelle et quand je suis allé en France, j'étais habitué français. Sauf avec les cocos⁴¹. (5°) - J'arrive à comprendre. (5°) - C'est la langue qu'on parle tout le temps. (CM2) - Quand j'étais petite, mon père et ma mère m'ont appris le français. (5°) - Il faut juste regarder les mots. (CM2) - Si on veut, on peut. (3°) - Depuis toute petite mes parents m'ont appris à parler le français au quotidien mais je ne parle pas la langue tout le temps. (5°) - J'ai l'habitude de parler français dehors, à la maison et à l'école. (5°) / (3°) - C'est une langue que je connais. (5°) - Je ne sais pas trop, j'ai vécu avec cette langue. (3°)
--	--	---

⁴¹ En shimaoré « coco » signifie grand-mère.

		- À la maison et dans la rue je parle shimaoré. (3°) - Parfois on parle français à la maison. (3°) - Vu que je suis mahoraise, il y a des mots que je ne connais pas. (3°)	- Je le pratique presque tous les jours. (3°)
--	--	--	---

Tableau 17 : Éléments de réponse à la question 11

D'abord, nous soulignons que pour cette question nombre d'élèves n'ont pas su s'expliquer, certains l'ont signalé ouvertement en disant : « je ne sais pas l'expliquer ». De plus, parmi les arguments, nombreux sont hors sujet, nous n'avons conservé que les plus pertinents.

Puis nous apercevons que la grande majorité, soit plus de 66%, déclare trouver l'apprentissage du français facile, les raisons divergent, mais ce qui revient le plus c'est le fait que ce soit une langue apprise depuis l'enfance, voire depuis la maternelle. Selon ces élèves la précocité serait un facteur facilitateur. Ensuite, arrive l'argument de la langue parlée au quotidien et en famille. La famille et la pratique régulière joueraient un rôle déterminant dans le processus de l'acquisition.

En revanche 23,2% affirment : « pas très difficile ». Ce qui ressort le plus, c'est la complexité de la langue avec ses multiples irrégularités et ses innombrables lexiques. Le deuxième motif est le manque de pratique. D'après eux, ce qui entrave l'appropriation du français serait le manque de pratique. Le troisième argument est le décalage entre le shimaoré ou le kibushi et le français. Ils ont du mal car l'intercompréhension entre les trois idiomes n'est pas possible. Entre ceux qui stipulent qu'il est facile d'apprendre la langue française et ceux qui disent le contraire, apparaît l'expression « vouloir, c'est réussir ». Soit que la volonté conduit à la maîtrise.

En outre, 2,1% déclarent qu'il est très difficile d'apprendre le français. Ils se justifient en disant qu'il « faut apprendre petit à petit », ce qui nous amène à plusieurs questionnements : voudraient-ils dire que le programme va trop vite ? Serait-ce difficile mais que petit à petit la difficulté diminue ?

Conclusion du chapitre

L'analyse de nos données a mis en évidence la violence et l'humiliation de certains maîtres sur leurs élèves, la relative performance linguistique des enseignants, la volonté de certains élèves d'apprendre le français et l'affection qu'ils témoignent envers cette langue. De plus, le français est pour certains une deuxième langue maternelle. Cependant, l'usage régulier de cet idiome reste partiel malgré une prise de conscience de son importance. Nous avons noté également que de nombreux élèves ne maîtrisent ni les langues locales ni le français. Par ailleurs, les écoles ne sont pas en état d'optimiser l'apprentissage de la langue. Le programme du collège ne permet aucun lien avec la réalité socioculturelle de Mayotte survolée pourtant par le programme du primaire.

CONCLUSION GENERALE

François Dépelteau (2000 : 77) a écrit : « *La quête du savoir ressemble ainsi à une croisade contre la fausseté. Et si nous ne découvrons jamais la vérité dans toute sa splendeur, au moins nous combattons l'erreur. En adoptant ces principes épistémologiques, nous serons toujours conscients des limites de nos sciences. Nous n'oublierons jamais que nos hypothèses, nos théories et nos lois scientifiques seront sûrement, tôt ou tard, réfutées par les faits car elles sont aussi imparfaites que les humains qui les ont faites.* » Ce travail de recherche s'est intéressé à la question d'enseignement, apprentissage et acquisition du français par les élèves plurilingues du nord de Mayotte. Dans le cadre de notre investigation nous avons cherché à vérifier quatre hypothèses.

La première suppose qu'à la fin des études secondaires, les élèves parviennent à maîtriser le français. Or l'examen de connaissance de la langue a révélé que le plus grand nombre quittent l'école primaire avec un important retard difficile à surmonter par la suite. En terminale, les plus avancés ont une compétence en-dessous de la maîtrise.

La deuxième présume que dans les écoles, collèges et lycées, les conditions d'enseignement favorisent l'acquisition du français. Cependant, plusieurs aspects négatifs ont été constatés : le défaut linguistique de certains transmetteurs, la violence de quelques-uns sur les élèves, le manque d'auxiliaires pédagogiques, l'inadaptation du programme scolaire à la réalité locale et le délaissement d'une partie des élèves par plusieurs enseignants. Nous nous demandons si ceux-ci ne seraient pas plutôt défavorables à l'enseignement.

La troisième stipule que le milieu sociolinguistique et l'affection des élèves pour le français sont un levier. Nous commençons par l'aspect affectif : les apprenants apprécient pour la plupart cet idiome, ce qui devrait leur donner davantage envie de s'en emparer. En ce qui concerne l'aspect social, la régression d'une collégienne suite, probablement, à la moquerie de ses camarades a été notée. Nous avons également constaté qu'un lycéen s'est fait railler dès lors qu'il a déclaré avoir un blocage linguistique. Nous nous interrogeons sur la motivation d'un apprenant sujet de moquerie : a-t-il vraiment envie de continuer à apprendre une langue qui le met dans une situation d'insécurité ? Toujours en ce qui concerne l'aspect social, nombre d'élèves ont déclaré ne pas pouvoir parler français parce que les membres de leur famille ne les comprennent pas ou n'en font pas usage. D'autres affirment préférer leur

langue première parce que celle-ci leur permet d'interagir en société. Comment pratiquer une langue que les parents et l'entourage ne parlent pas ?

La quatrième conjecture que les élèves s'expriment suffisamment en français pour le maîtriser. Les résultats ont démontré que plusieurs apprenants se contentent du strict minimum en se limitant à quelques échanges verbaux sinon occasionnels en cours, alors qu'une petite partie l'utiliserait en cas d'obligation uniquement. La maîtrise d'une langue ne part elle pas de sa pratique régulière ?

Ainsi parmi nos différentes hypothèses la première, deuxième et quatrième s'infirment totalement, la troisième se confirme partiellement dès lors que les élèves semblent apprécier le français.

Dans le but d'honorer notre objectif ultime, nous proposons quelques préconisations toujours en lien avec les aboutissements de notre investigation.

Notre enquête a mis en lumière plusieurs inadéquations dans le système éducatif de notre espace de recherche, nous suggérons à présent quelques recommandations en réponse à ces situations.

Tout d'abord, nous avons vu que les langues premières des élèves sont exclues des enceintes institutionnelles. Dans une perspective de valorisation linguistique nous pensons qu'il serait temps de permettre l'inclusion des langues locales dans les écoles mahoraises. Selon Pierre Escudé et Pierre Janin (2010 : 18) dans une situation de plurilinguisme, il faut considérer les langues de la même manière pour ne pas risquer d'engendrer une situation de hiérarchie (une première langue dominante et une deuxième dominée). Or il nous semble que cette situation est déjà existante, car nous avons vu en amont qu'un de nos répondants a attesté ne maîtriser ni son idiome source ni ses langues secondes. Un autre témoigne, quant à lui, d'une diglossie qui l'oblige à convoquer constamment le français afin de combler le manque dans sa première langue. Par ailleurs nous rappelons que depuis novembre 2013 le ministère de l'Éducation nationale a lancé le projet *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'École de la République*, invitant tous ceux qui veulent enseigner leur langue régionale à le faire. En outre depuis son lancement, treize régions hexagonales et

sept territoires d'outre-mer enseignent d'ores et déjà leur langue locale. Il serait peut-être temps pour Mayotte de s'y mettre également. L'insertion de la langue doit occasionner celle de la culture.

Ensuite, nous avons vu plus haut que le premier atout d'un enseignant est la maîtrise de la langue à enseigner, cependant nous avons observé que certains instituteurs ne maîtrisent pas le français. Pour remédier à cela, nous préconisons une remise à niveau de tous ceux qui en ont besoin. Le but n'est pas de chercher à ce qu'ils parlent le « parfait français », puisque la *lingua franca* n'existe pas, mais de faire en sorte qu'ils usent d'un français se rapprochant le plus de la norme centrale. Cette formation doit lier deux pôles : l'étude de la langue et de la culture française mais aussi le verbo-tonal car d'après Yvon Rolland (2001 : 26) ces deux dimensions sont étroitement liées. Raymond Ranard (2002 : 14) souligne par ailleurs que *« pour doter celui qui apprend une langue nouvelle du système sensori-moteur de celui qui parle cette langue, une véritable mise en condition du processus audio-phonatoire va s'avérer nécessaire »*.

Toujours à propos des enseignants, nous pensons qu'une sensibilisation à la violence et à ses conséquences sur la cognition des élèves est à envisager, d'autant plus que l'Éducation nationale souhaite la sécurité des différents acteurs de son système. Les enseignants doivent prendre connaissance de la déontologie afin de mieux respecter les droits des élèves. Loin de la violence, ils doivent chercher la pertinence.

Puis nous proposons l'équipement audiovisuel des salles des écoles primaires et secondaires dans le but de favoriser l'apprentissage et dynamiser les interactions verbales. Nous suggérons également le renforcement des effectifs enseignants en vue de mieux accompagner les élèves en difficulté. À défaut d'un nombre suffisant de maîtres sur le territoire, nous conseillons la création de plages horaires spécifiques, en dehors des heures normales de cours.

Pour terminer, nous aimerions inspirer la création de structures spécifiques à l'effet d'accueillir les Élèves Nouvellement Arrivés (ENA) dans les meilleures conditions et de leur permettre une bonne intégration. Ce dispositif assouplira le travail de l'enseignant et lui permettra de mieux encadrer les apprenants.

De notre étude, les interférences linguistiques paraissent importantes lors de l'adoption d'une L2, de ce fait, on pourrait se demander : quel est l'état du bi-plurilinguisme chez les jeunes apprenants ? Maîtrisent-ils suffisamment leur langue première pour prétendre en apprendre une autre ?

BIBLIOGRAPHIE

Articles et revues

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.

Finetti (de), B. (1965). Methods for discriminating levels of partial knowledge concerning a test item. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 18, 87, 123.

Graner, F. (2005). L'esprit scientifique : un tournant anthropologique ?. *Revue de psychologie de la motivation*, 40, 129-133.

Math, A. (2013). Mayotte, terre d'émigration massive. *Plein droit*, 96, (1), 31-34.

Poly, F., Tardy, S. (2016, août). Rapport Dom-Com n°017-16. *Inspection Générale de l'Éducation Nationale*, 1-21.

Rombi, M-F. (2003). Les langues de Mayotte. Bernard Cerquiglini. Les langues de France. *Presses Universitaires de France*, 305-318.

Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui. *Presses Universitaires du Québec*, 223-245.

Dictionnaires

Blum, Cl. et al. (2004). *Le nouveau Littré : édition argumentée du petit Littré*. Paris : Graner.

Cuq, J-P. et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dubois, J. et al. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Jauge-Maynard, I. et al. (2013). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

Legendre, R. (1998). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Rey-Debove, J. et al. (2014). *Le petit Robert*. Paris : Millésime.

Ouvrages généraux

Aroq, C. et al. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Canada : CRIFPE.

Bajric, S. (2013). *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*. Paris : PUPS.

Bertocchini, P. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

Blanchard-Laville, Cl. et al. (2008). *Violence à l'école : des violences vécues aux violences agies*. Paris : Bréal.

Calvet, J-L. (1985). *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Paris : Payot.

Chaves, R.-M., Favier, L., Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Chnane-Davin, F., Félix, Ch., Roubaud, M-N. (2011). *Le français Langue seconde en milieu scolaire français : le projet CECA en France*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Daunay, B., Delcambre, I., Reuter, Y. (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1-État des lieux*. Paris : ESF.

Escudé, P., Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Fontaine, G. (1995). *Mayotte*. Paris : Karthala.

Gaberan, Ph. (1998). *De l'engagement en éducation*. Paris : Erès.

Gassama, M. et al. (2010). *50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique ?*. Paris : Philippe Rey.

- Gérard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- Germain, Cl. (1993a). *Évolution de l'enseignement des langues. 5 000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.
- (le) Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit*. Paris : OPHRYS.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilinguismes*. Paris : Albin Michel.
- Hagège, Cl. (1985). *L'Homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Arthème Fayard.
- Hagège, Cl. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hanor, M. (2005). *Vouloir apprendre pouvoir (se) comprendre : de la langue de la maison à celle de l'école*. Lyon : Chroniques sociales.
- Houssaye, J. (1982). *Le triangle pédagogique : différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kilanga Musinde, J. (2009). *Langue française en francophonie : pratiques et réflexions*. Paris : L'Harmattan.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New-york : Oxford University Press.
- (de) Lacombe Légeval, B.-F. (1840). *Voyage à Madagascar et aux îles Comores (1823 à 1830)*. Tome 2. Paris : Louis Desessart éditeur.
- Lallement, B., Pierret, N. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues (école, collège, lycée)*. Paris : Hachette éducation.
- Leclercq, D. (1987). *Qualité des questions et signification des scores (avec application aux QCM)*. Belgique : édition Labor.
- Leclercq, D. (2006). *L'évolution des QCM*. In G. Figari et L. Mottier-Lopez. *Recherches sur l'évaluation en Éducation*. Paris : L'Harmattan.

Lentin, L. (1973). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Où ? Quand ? Comment ?*. Paris : ESF.

Lopez, S. J. (2006). *De « un niveau-seuil » au « cadre européen commun de référence pour les langues : fondements linguistiques et psychologiques et tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère*. Espagne : Editorial Universidad de Granada.

Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses Universitaires de France.

Renard, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde : la phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : de Boeck université.

Rolland, Y. (2001). *Apprendre à prononcer : Quels paradigmes en didactique des langues ?*. Paris : Belin.

Tagliante, Ch. (2001). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Titone, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart.

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette éducation.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

Villepoux, L. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école : l'apprentissage du lire – écrire*. Belgique : De Boeck Université.

Ouvrages méthodologiques

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

(Van) Campehoult, L., Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4^e édition. Paris : Dunod.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines – de la question de départ à la communication des résultats*. Belgique : de Boeck.

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Guédad-Bittighoffer, D. (2014, juin). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Thèse, Université de Nantes.

Guibert, J., Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Javeau, Cl. (1990). *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : éditions de l'université de Bruxelles.

Jones, R-A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.

Webographie

Académie de Mayotte : liste des écoles placées en REP+. Repéré en juillet 2017 à <http://www.ac-mayotte.fr/index.php/etablissements/les-etablissements/premier-degre>

Code de l'éducation (2000) : l'enseignement des langues et cultures régionales. Repéré en avril 2017 à http://www.axl.cefai.ulaval.ca/europe/france-lois-diverses.htm#LOI_n%C2%B0_75-620_du_11_juillet_1975_relative_%C3%A0_1%C3%A9ducation

Le Conseil de l'Europe. *Éducation et langues, politiques linguistiques*. Repéré en avril 2017 à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

Décret n°2005-119 du 14 février 2005 relatif au statut du corps des instituteurs de la fonction publique de l'État recrutés à Mayotte. Repéré en avril 2017 à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051267>

INSEE. *Collectivité d'outremer*. Repéré en juillet 2017 à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1842>

INSEE. *Collectivité territoriale*. Repéré en juillet 2017 à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1353>

INSEE. *Territoire d'outremer*. Repéré en juillet 2017 à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1378>

Janet Atlan. *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*. Repéré en juillet 2017 à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000188/document>

Loi Dorlhac du 10 juillet 1989. Repéré en avril 2017 à <https://www.senat.fr/rap/199-204/199-2041.html>

Mayotte en 2007 : Recensement de la population, tableaux détaillés. Repéré en juillet 2017 à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281173?sommaire=2569525>

Mayotte : un éclairage budgétaire sur l'immigration clandestine. Repéré en juillet 2017 à <https://www.senat.fr/rap/r07-461/r07-4615.html>

Mayotte : un nouveau département confronté à de lourds défis. Repéré en avril 2017 à <http://www.senat.fr/rap/r11-675/r11-6755.html>

La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Repéré en juillet 2017 à <http://www.education.gouv.fr/cid92171/la-mise-en-place-du-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes.html&xtmc=plusdemaitresquedeclasses&xtnp=1&xtr=14>

Qu'est-ce qu'évaluer ? Repéré en mai 2017 à <http://ep.ens-lyon.fr/EP/ressources/quelles-evaluations-pour-accompagner-le-socle-commun/qu-est-ce-qu-evaluer/view>

Réalisation du diagnostic territorial stratégique de Mayotte préalable à la définition et à la rédaction des futurs programmes européens 2014-2020. Repéré en juin 2017 à http://www.mayotte.pref.gouv.fr/content/download/2243/13740/file/Diagnostic%20Mayotte%20Rapport%20final_Annexe%20Premi%C3%A8re%20partie.pdf

République française, lois diverses. Repéré en juin 2017 à [http://www.axl.cefai.ulaval.ca/europe/france-lois-diverses.htm#Code_de_1%C3%A9ducation_\(2000\)](http://www.axl.cefai.ulaval.ca/europe/france-lois-diverses.htm#Code_de_1%C3%A9ducation_(2000))

La scolarisation à Mayotte par l'Éducation Nationale. INSEE infos numéro 15 février 2004. Repéré en juin 2017 à <https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/5478/1/infos15.pdf>

La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Repéré en mai 2017 à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Vice-rectorat de Mayotte rentrée 2014-2015 : circonscriptions du premier degré. Repéré en juillet 2017 à <http://www.ac-mayotte.fr/attachments/article/27/carte1D-guide-rentree2014-15.pdf>

ANNEXES

Annexe 1 : Évaluation du niveau de connaissance de français des élèves

Première partie : informations préalables

Le CECRL⁴² indique que « la capacité d'apprentissage d'un élève à utiliser les ressources linguistiques peut être évaluée et étalonnée », pour ce faire il distingue cinq compétences langagières indispensables à la formulation des « messages corrects et significatifs ». Afin d'identifier le niveau des élèves du nord de Mayotte, nous recourons à la base explicitée du CECRL disponible dans *L'essentiel du CECR pour les langues : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (école, collège, lycée)*, de Brigitte Lallement et Nathalie Pierret, paru en 2007.

1. La compétence lexicale :

L'apprenant doit être capable d'utiliser et de connaître le lexique d'une langue, en l'occurrence celui du français. Ce dernier est composé : « d'éléments lexicaux et grammaticaux ».

Étendue du vocabulaire		
DESCRIPTEURS	A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
	A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
	B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs, les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
	B2	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs, les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.

Maîtrise du vocabulaire		
DESCRIPTEURS	A1	Pas de descripteur disponible.
	A2	Possède un vocabulaire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
	B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
	B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.

⁴² Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

2. Compétence grammaticale :

Elle consiste en l'aptitude d'assimiler et « d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formulées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. »

DESCRIPTEURS	Correction grammaticale	
	A1	A un contrôle limité des structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
	A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires, par exemple la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant, le sens général reste clair.
	B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
	B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.

3. Compétence sémantique :

Le sens est l'élément indispensable à la communication, l'apprenant doit par conséquent avoir le « contrôle » de sa mise en place. Trois points sont à distinguer :

- « la sémantique lexicale » renvoie au « sens des mots, par exemple les relations entre les mots et le contexte ».
- « la sémantique grammaticale » englobe le « sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux ».
- « la sémantique pragmatique » concerne « les relations logiques telles que substitution, présupposition, implication ».

4. Compétence phonologique :

Il s'agit à la fois d'une « connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire » :

- Les phonèmes et leur réalisation dans des contextes particuliers ;
- Les traits distinctifs des phonèmes (sonorités, tensions, occlusion) ;
- La compétence phonétique des mots (structures syllabiques, séquence des phonèmes, accentuation des mots, allongements) ;

- La prosodie de la phrase (accentuation et rythme, intonation, réduction vocalique, formes faibles et fortes, élision) ».

Maîtrise du système phonologique		
DESCRIPTEURS	A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelques efforts pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/ utilisateur.
	A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
	B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
	B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.

1. Compétence orthographique :

Les apprenants devront avoir la capacité de « percevoir » et de « produire » la graphie correcte des mots, les « contractions courantes, les signes de ponctuation et leur usage, les conventions typographiques et les caractères logographiques courants ».

Maîtrise de l'orthographe		
DESCRIPTEURS	A1	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.
	A2	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.
	B1	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout au long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
	B2	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible, qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.

Deuxième partie : Évaluation du niveau des élèves

Information supplémentaire :

Dans les différents descripteurs ne figurent pas le niveau C1 et C2, nous tenons à rappeler que le niveau C1 correspond à celui d'un « utilisateur/apprenant » autonome, témoignant d'une aisance lors d'une interaction et le niveau C2 est celui d'un utilisateur qui « maîtrise » la langue et la

culture cible. Afin d'être le plus objectif, nous allons dans la mesure du possible illustrer nos observations.

Niveau terminale	
Niveau de langue	Observations
B1 à B2+	<p><u>Étendue linguistique générale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sur une question ou une explication de texte philosophique, les élèves sont capables de produire une expression écrite argumentée et illustrée. Les textes sont clairs et compréhensibles dans l'ensemble, mais certaines tournures phrastiques sont maladroites : « <i>mais nous ne pouvons pas nous contempler de nous-mêmes</i> » et l'articulation reste pour certains fragile. - La qualité de quelques copies (minoritaires) friserait le niveau C1. Ces productions témoignent d'une fluidité et d'une variation lexicale considérable, cependant beaucoup de fautes de langue sont commises et nous font douter quant à leur autonomie. <p><u>Maîtrise du vocabulaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - On peut noter que le manque de vocabulaire les oblige à paraphraser, par exemple : « <i>Aucun artiste ne peut produire à partir de rien</i> ». - Des utilisations inappropriées de lexique ont été relevées, par exemple : « <i>Cependant, le terme d'œuvre d'art s'applique primitivement à toute production [...]</i> ». - Afin de combler le manque de vocabulaire, les élèves recourent à des répétitions systématiques : « <i>malgré l'intention de l'artiste, quelle est de faire comprendre ou ne cherchant pas à faire comprendre, il en reste que le public peut ce donner son propre jugement du travail de l'artiste. Le public n'est pas forcément obliger de comprendre l'œuvre d'un artiste comme ce dernier le veut vraiment. Il se peut que le public comprend autrement le travail de l'artiste qui veut faire comprendre de son point de vue</i> ». - On peut aussi relever un usage gauche de certaines expressions figées : « <i>à fur et à mesure [...]</i> ». <p><u>Correction grammaticale :</u></p> <p>Sur ce point, on est aussi partagé entre le niveau A2 et B2 car de nombreux élèves sont capables de produire des textes longs et compréhensibles avec une ponctuation juste dans l'ensemble. Cependant il n'est pas rare de voir que la norme n'est pas acquise et les fautes de langue sont inconditionnelles chez certains : « <i>l'homme se suffit à soi-même</i> ». De plus, la concordance des temps et les accords sont rarement au rendez-vous. Le passé composé, l'infinitif, le conditionnel et l'imparfait sont parfois confondus, par exemple : « <i>Si l'on donné des critères pour distingué [...]</i> ces critères appartiendrais à une époque donner [...] ». Des liaisons naïves : « <i>[...] si certains s'objets [...]</i> ».</p>

	<p><u>Maîtrise du système phonologique :</u> Cette compétence visible généralement à l'oral peut être perçue dans la rédaction. En effet, il n'est pas rare de voir un accent placé là où il ne faut pas ou la déformation de certains phonèmes : « <i>mésure</i> », « <i>constiterait</i> ». Les écarts phonologiques sont aussi conséquents à l'oral.</p> <p><u>Maîtrise de l'orthographe :</u> Dans l'ensemble, les apprenants commettent des erreurs orthographiques : « [...] <i>il y a des possibiliter</i> [...] ». Pour cet aspect on pourrait attribuer le niveau A2 à une grande majorité. De plus, la distinction entre le féminin et le masculin n'est pas toujours maîtrisée : « <i>une bâtiment</i> », « <i>aucun personne</i> ».</p>
--	--

Niveau 3 ^e	
Niveau de langue	Observations
A1+ à B1+	<p><u>Étendue linguistique générale :</u> Ils possèdent un lexique suffisant pour certains et limité pour d'autres, permettant de conduire une interaction sur des sujets concrets ou abstraits et de répondre à des besoins communicatifs élémentaires. Cependant, pour un travail de rédaction plus long, le manque de vocabulaires spécifiques les incite à paraphraser et à se répéter : « <i>La guerre pourrait transformer des gens en boureau ou ne pourrait pas transformer des humains en boureau</i> ».</p> <p><u>Étendue et maîtrise du vocabulaire :</u> Le vocabulaire utilisé est simple, sans recherche, avec de nombreuses répétitions. L'utilisation d'expressions et tournures mémorisées est fréquente : « [...] <i>au final on prend du plaisir à tuer</i> [...] ».</p> <p><u>Compétence sémantique :</u> Les interactions sont compréhensibles dans l'ensemble.</p> <p><u>Correction grammaticale :</u> À l'ordinaire, les structures recourues sont simples avec des erreurs systématiques. La confusion des temps et l'oubli des accords sont permanents chez certains : « <i>Bonjour ça vas [...] ça vas et toi [...]</i> », « <i>certaines personnes peuvent se battre et tué</i> ». Chez d'autres, les règles grammaticales sont en général assez bien contrôlées et peuvent être évitées avec plus de vigilance.</p> <p><u>Maîtrise du système phonologique et orthographique :</u> Ils peuvent écrire avec des mots simples et courts appartenant à leur répertoire lexical oral. La phonétique est correcte dans l'ensemble, contrairement à la performance orthographique, par exemple : « <i>Pourquoi ça étais comecca</i> », « <i>wi soldat, avec tout tes</i> ».</p>

	<i>camarade</i> », « <i>les êtres humains ne pensent pas toutes</i> [...] », « <i>Mes cameme je te crois</i> [...] ».
--	---

Niveau 5°	
Niveau de langue	Observations
A1+ à B1+	<p><u>Étendue linguistique générale :</u> On distingue trois catégories :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceux qui ont « un choix élémentaire d'expressions simples » leur permettant de tenir un discours très limité sur quelques mots à l'oral comme à l'écrit. A1.2 - Ceux qui possèdent une gamme lexicale élémentaire aisée et limitée, leur permettant de « produire des expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de types concrets ». A2+ - Ceux qui possèdent une palette de lexique assez large pour tenir des discours sur « des sujets abstraits, sociaux, culturels, familiaux, loisirs etc. » néanmoins avec quelques hésitations, des périphrases, des répétitions et des « difficultés de formulation » par moment. B1+ - Ceux qui interagissent avec aisance et contrôlent la variation lexicale. B2 <p><u>Maîtrise du vocabulaire :</u> Quelques-uns ont une échelle de vocabulaire très restreinte alors que d'autres témoignent d'une « bonne maîtrise des terminologies élémentaires mais avec des erreurs » plus ou moins sérieuses. Une catégorie d'apprenants contrôle bien l'utilisation des expressions françaises : « [...] <i>tout le monde vous regarde comme une affreuse bête curieuse.</i> »</p> <p><u>Compétence sémantique :</u> La compréhension de certaines productions est plus accessible que d'autres. Parfois, il faut s'y prendre à plusieurs fois avant de voir où l'apprenant veut en venir.</p> <p><u>Correction grammaticale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Certains ont un « contrôle limité des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples ». A2 - D'autres arrivent à utiliser des « structures simples correctement mais commettent encore des erreurs d'une façon systématique. » B1 - Quelques-uns « communiquent avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en général, ils ont un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue première ». Le sens est généralement clair malgré des erreurs. Cependant, la ponctuation est une affaire difficile à mettre en place. B1+ <p>Par exemple : « <i>Son idée est de lui tandre un piège</i> [...] », « <i>Euh Espérance je peut</i> [...] ».</p>

	<p><u>Maîtrise du système phonologique et orthographique :</u></p> <p>La prosodie, ponctuation et les accents ne sont pas encore maîtrisés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certains peuvent écrire « avec une relative exactitude phonétique des mots courts » avec beaucoup d’erreurs d’orthographe. - Plusieurs arrivent à produire une expression écrite généralement compréhensible et claire avec des erreurs de langue raisonnables. <p>Par exemple : « <i>Elliott a espionné Solal pandant toute la semaine</i> », « <i>je n’auser jamais faire ça</i> ».</p>
--	--

Niveau CM2	
Niveau de langue	Observations
A1 à B1	<p><u>Étendue lexicale générale :</u></p> <p>Plusieurs cas sont identifiables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des élèves ayant une échelle de mots isolés et simples leur permettant à peine de produire. A1 - Des apprenants qui possèdent « un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires ». A2 - Et celles et ceux qui ont une panoplie de lexique suffisante pour conduire une interaction d’une façon plus ou moins à l’aise. B1 <p><u>Maîtrise du vocabulaire :</u></p> <p>On peut noter des difficultés effectives de la part de nombreux élèves à s’exprimer même avec de mots simples. Cependant, plusieurs témoignent d’un bon contrôle sémantique « élémentaire » mais « des erreurs » importantes surviennent lorsqu’il s’agit d’exprimer une idée plus pointue. L’utilisation de tournures toutes faites correspondant à leur niveau d’étude est à déplorer chez certains utilisateurs : « <i>Il ai été une fois [...]</i> ». Les plus en retard se limitent à recopier les énoncés, qui ne sont pas toujours compris par le plus grand nombre.</p> <p><u>La sémantique :</u></p> <p>La lecture de certaines copies demande beaucoup de patience, l’enchaînement chronologique est regrettable, parfois les phrases n’ont aucun lien entre elles. Cependant, une grande partie arrive à faire des productions généralement sensées et compréhensibles.</p> <p><u>Correction grammaticale :</u></p> <p>La grammaire est partiellement acquise, ils commettent tous des erreurs de conjugaison et d’accord. La confusion des personnes, des homophones et des temps verbaux est très fréquente, par exemple : « Une branche se cassa est Omar et tombé », « <i>Omar et Kamal est punus</i> », « <i>des villageois qui avait</i> », « <i>les enfant mange et jetes leur feuille [...]</i> ».</p>

	<p><u>Maîtrise du système phonologique :</u> Dans l'ensemble la prosodie est fragile et la graphie des mots est critique, les mots sont déformés ce qui demande beaucoup d'attention de la part du lecteur.</p> <p><u>Maîtrise de l'orthographe :</u> - Une partie des élèves parvient simplement à recopier les énoncés, comme on l'a dit en amont. Quant à la reproduction des phonèmes déjà connus : la graphie est très simplifiée, elle correspondrait à la traduction orale des mots tels qu'ils les entendent : « <i>Il a pri lou oiseaux é le garde ari vé</i> ». - Une deuxième partie peut « écrire avec une relative exactitude phonétique » mais avec d'importantes erreurs orthographiques : « <i>Omar a désidre de [...]</i> ». - Une troisième partie « peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout au long » et avec des erreurs graphiques.</p>
--	---

Troisième partie : statistique et précisions

Suite à l'évaluation détaillée et explicitée des différents niveaux, nous allons à présent apporter quelques précisions en vue de donner plus de transparence aux résultats obtenus.

Niveau terminale (T°S, T°L et T°STMG)	
Nombre d'évalués	7
Taux	4 apprenants du niveau B1
	2 apprenants du niveau B2
	1 apprenant du niveau B2+
Observation	La majorité sont entre le niveau seuil et avancé (B1 et B2), certains - une minorité - sont presque autonomes.

Niveau 3°	
Nombre d'évalués	2
Taux	1 apprenant du niveau A2
	1 apprenant du niveau B1+

Niveau 5°	
Nombre d'évalués	14
Taux	2 apprenants du niveau A1+
	5 apprenants du niveau A2
	4 apprenants du niveau A2+
	1 apprenant du niveau B1
	2 apprenants du niveau B1+
Observations	La majorité a entre le niveau intermédiaire (A2) et le niveau seuil (B1).

Niveau CM2	
Nombre d'évalués	35
Taux	21 apprenants du niveau A1
	3 apprenants du niveau A1+
	6 apprenants du niveau A2
	3 apprenants du niveau A2+
	2 apprenants du niveau B1
Observations	60% des élèves ont encore un niveau A1, soit le niveau introductif et seulement 14% atteignent le niveau seuil en fin de primaire.

Conclusion :

La grande majorité des élèves du cycle primaire termine avec un niveau quasiment débutant en français. Étant donné que la progression est lente, de nombreux apprenants quitteront le cursus secondaire avec un bon niveau seuil. Cependant, les plus avancés pourront interagir d'une manière presque autonome en fin de terminale.

Annexe 2 : Transcription

Extrait 1 : Un entretien fortuit

Pendant que les élèves lisent le texte en étude, l'enquêtrice et le maître de CM2 s'entretiennent.

Légende : ENS : Enseignant / ENQ : Enquêtrice.

- 1 ENS Donc xxx nous avons::: pas forcément/ un texte/ mais deux niveaux différents (.) parce que nous avons des élèves qui sont voilà\ pas en retard/ mais on peut discuter/ donc voilà\ le texte est là/ (.) après l'autrou/ bon voilà il est là/ (...) pour nos amis disons nos amis LECTeurs\ (.) < ((en montrant les documents)) donc je vous invite à les garder/>
- 2 ENQ vous avez combien de non lecteurs⁴³/
- 3 ENS euh:: donc j'en ai j'en ai dans les:: dans les dixE/ donc ils ont des textes un peu plus faciles/ normalement voilà/ si on:: travaille avec eux\ bon\ (.) les mercredis/ et euh:: vendredis/ bon\ une heure voilà pour les aider/ (.) c'est Difficile quoi\ (.) ça fait deux ans que j'ai mes élèves/ j'ai un бага-(.) bon voilà on fait la même chose bon voilà\ ça va\
- 4 ENQ ah\ vous les avez depuis depuis CM2\ CM1/
- 5 ENS pardon/(.) voilà/ j'ai j'étais en CM1 avec EUX/ voilà\ on est en CM2\ (.) normalement ils ont tous les trucs un peu plus faciles\ j'ai quand même depuis CM1/ donc\ je travaille/ (...) voilà les cours de CM1 ou bien les cours de CP2/ (.) voilà donc la lecture est très juste\
- 6 ENQ mais mais c'est quoi le problème/ (.) qu'est-ce qui fait que les élèves n'arrivent pas/ euh:: les non lectEURS/
- 7 ENS bon\ (.) on a deux cas\ on a deux cas/ (.) ils ne sont pas paREILS/ bon on a des gens qui sont à l'école/ voilà mais qui n'arrivent pas/
- 8 ENQ est-ce qu'il manque du personnel ici pour les suivre/
- 9 ENS bon il y a ça après il y a ça/ après avant bon dans les villages on a deux cas/ on n'est pas pareils\ c'est clair qu'ils ne sont pas pareils\ bon voilà/ après bon voilà\ il

⁴³ Il s'agit du terme employé pour désigner les élèves en difficulté de lecture.

y a des cas bon ce sont nos amis qui arrivent en cours d'année\

10 ENQ ah bon/ il y en a qui arrivent en cours d'année/

11 ENS voilà/ on a ce cas voilà donc ils n'ont pas commencé
voilà lorsqu'ils arrivent à Mayotte ils vont directement
en CM1/ donc voilà\

12 ENQ il y a combien qui arrivent en cours d'année/

13 ENS donc euh::

14 ENQ à peu près chaque année\

15 ENS non non chaque année on n'en a deux ou trois: euh::

16 ENQ deux ou trois/

17 ENS voilà cette année j'en ai pas eu/ mais l'année dernière
j'en ai eu deux ou trois/ voilà (.) donc voilà/

18 ENQ bah s'il y en a qui arrivent en cours d'année comment
vous faites/

19 ENS bah on les met de côté et on essaie voilà d'avancer/

20 ENQ est-ce que ça vous intéresserait d'avoir une seconde
personne dans la classe/

21 ENS normalement oui/ si possible oui (..) apparemment il y a
des mm maîtres spécialisés pour ça/ et qui passent trois
fois par semaines/

22 ENQ mais trois fois par semaines c'est insuffisant\

23 ENS voilà ils sont envoyés pour les élèves en CE1/ CE: voilà
vu leur âge/ vu leur taille c'est pas difficile\ donc s'il
y a quelqu'un qui était là\ OU BIEN si on avait une classe
restreint bon voilà\ à vingt: voilà\ on peut les suivre
(.) mais voilà on est à vingt-cinq à vingt-sept trente/
travailler chez eux voilà travailler pour améliorer
travailler voilà c'est difficile/

24 ENQ c'est sûr

25 ENS donc s'il y avait bon\ on était à vingt ou bien on était
à deux\ un s'occupe des élèves en difficulté ou bien si on
avait des MAÎTRES des CP là\ parce que bon ce que je ne
comprends pas/ des les maîtres qui viennent là/ ils aident
plutôt des élèves de CP/ CE1 ou XX attends c'est pas
POSSIBLE/ c'est pas: c'est pas normal: normalement les CP
CE1 c'est là qu'on apprend à lire (.) voilà

- 26 ENQ peut-être qu'ils sont en difficulté et ont besoin d'aide\
- 27 ENS mais je ne sais pas moi/ il y a des maîtres de CP donc à partir du moment qu'ils sont en CP donc voilà\ les maîtres va les aider les emmener leur niveau d'etu- de lecture/ donc voilà (.) normalement l'objectif là du cycle deux/ début cycle deux je dis CP CE1\ voilà tu fais des trucs/ les é élèves tu lui donnes deux ou trois\ lire/ écrire/ compter/ voilà c'est ça/ donc ils ont trois trucs à faire/ donc pourquoi/ envoyer un maître en CP/ aider voilà pour la lecture alors qu'on a voilà des élèves en CM2 ou CM1/ qui n'arrivent pas à déchiffrer/ c'est pas plutôt bon voilà aider ces élèves là que que bon voilà\ c'est le fonctionnement moi je ne sais pas moi/ moi je dis que je ne comprends pas (.) pourquoi aider un maître de CP alors que son travail c'est ça/ faire en sorte que les élèves sortent de CP avec un niveau de lecture voilà (.) alors que lorsqu'ils arrivent en CM2 voilà ils sont d'anciens CP CE1 CE2 en CM1/ ils arrivent pas là: il faut les aider
- 28 ENQ est-ce qu'il y a un manque de travail à la maison de la part des élèves/
- 29 ENS de toute façon bon voilà/ <((en chibushi)) draka⁴⁴: > avec la loi je ne sais pas quoi là/ les élèves tu leur donnes des trucs il faut le lire/ mais ça j'ai pas compris
- 30 ENQ normalement ils doivent être enca- encadrés par les (.) par les parents/
- 31 ENS bon voilà ce sont ce sont les paRENTS/ qui doivent encadrer les leurs enfants plutôt venir là demander comment aider mon enfant xxx je donne ça à leurs enfants et demain voilà c'est ça (.) cherchez pas à dire moi j'ai des livres⁴⁵ moi je donne des documents ou bien des textes assez faciles/ travaillez avec les élèves
- 32 ENQ vous utilisez quoi comme lire/
- 33 ENS les libres/ je ne comprends pas\
- 34 ENQ les livres/
- 35 ENS les LIVRES/ moi j'ai pas de livre
- 36 ENQ ah bon/
- 37 ENS si j'ai travaillé avec des livres attends je vais te montrer <((il se déplace)) il y a des livres mais>

⁴⁴ Traduction : « avec ».

⁴⁵ Ici le mot « livres » renvoie aux manuels scolaires.

38 ENQ quels supports que tu: vous voulez travailler\

39 ENS non mais moi moi je suis en C:M2/ voilà j'ai des livres de CP en ma possession\

40 ENQ xx Euh des livres de français pardon

41 ENS je cherche le le truc dans dans l'o l'ordinateur

42 ENQ vous cherchez sur internet/

43 ENS oui voilà sur internet/ attends j'ai <((il ouvre un grand classeur rempli de fiches))>

44 ENQ <((en s'adressant aux élèves)) Est-ce que vous avez fini/ non/>(..)

45 ENS allez dépêchez-vous/ normalement c'est le texte mais je dis voilà (.) c'est peut-être un petit peu plus mais voilà (...) donc moi/ XX parce que voilà voilà le truc voilà\ donc il y a des CM2 nous on cherche des trucs de CM2/ (..) <((en feuilletant le classeur)) il y a beaucoup bon voilà comme ça on peut discuter/ (...) ((en montrant des fiches du niveau CP)) je fais comme ça/>

46 ENQ vous êtes obligé d'adapter/

47 ENS oui voilà (...)xxx normalement je travaille xxx comme je dis on peut en discuter pour nos amis bon voilà c'est la même chose mais ils sont plus voilà des élèves xxx j'ai plusieurs livres j'ai des livres voilà de CM1 CM2 mais c'est plus s'il y a des exercices qui les concernent je prends/ CM2 peut-être

48 ENQ est-ce qu'il y a des livres qui p proposent beaucoup euh:: beaucoup d'oral beaucoup de lectures

49 ENS je fais on ne peut aller voilà ça arrive nous nous on travaille l'oral aussi on aborde comme ça <((en chantonnant)) une phrase/ deux phrases/ trois phrases/ on fait comme ça\ et voilà> donc on ne peut pas tout de suite s'occuper de ça/ l'autre n'a même pas commencé c'est ça le problème\

50 ENQ vous pouvez commencer à l'oral

51 ENS oui l'oral oui on est là bon on va travailler la lecture bon voilà\ on explique un peu on fait ça/ on fait ça/ (.) normalement avec les élèves je fais toujours le travail mais un peu plus quoi voilà ils ouvrent leur cahier de leurs enfants/ ils écrivent pour demander à voir le cahier bon voilà on travaille

- 52 ENQ <((en s'adressant aux élèves))Ah/ il y en a qui ont fini
et qui commencent à bavarder/>
- 53 ENS <((en s'avancant vers le devant de la salle)) Ah/ ce sont
mes amis/

Extrait 2 : Cours de géométrie avec une classe de CM2.

À 3,16 minutes un groupe de quatre stagiaires intervient pour tester une séance préparée dans la salle voisine.

Légende : ENS : l'enseignant / ES : groupe d'apprenants / E1, E2, E3 etc : élève 1 etc / S1, S2, S3, S4 : stagiaire 1, stagiaire 2 etc.

- 1 ENS on va travailler/ (.) suivre/ (.) l'Aire\ (.) on calcule
l'aire par xxx (.) qu'est-ce que c'est ce que vous
voyez là au tableau/ qu'est-ce que c'est/
- 2 ES figure/
- 3 ENS c'est UNE/
- 4 ES figure:: (...)
- 5 ENS c'est quoi d'abord j'en pose la question/ qu'est-ce que
c'est l'aire d'abord/ (.) qu'est-ce que c'est l'aire/ (..)
- 6 E1 mesure moi/
- 7 ENS oui/
- 8 E1 <((bruit de chaises)) (...) >
- 9 E2 mesure moi/
- 10 ENS oui:::
- 11 E2 c'est la surface occupée
- 12 ENS oui, c'est la surface occupée parE Cette figure\
d'accord\ Voilà je montre/ la figure\ A/ <((en chœur avec
les élèves))B/ C/ D/> ou bien la figure A/ ça est/
- 13 ES oui/
- 14 ENS alors on va travailler surE l'AIRE\ et regardez en à
droite de la figure\ QU'EST-CE QU'IL Y A/(.) qu'est-ce que

vous voyez/ (...) qu'esse quÉ: vous voyez/ sur la droite de la fiGUIRE::/ (.) oui X [un élève]

15 E3 je vois:: (...)

16 ENS oui X/

17 E4 des petits carreaux\

18 ENS des ptits:::

19 ES CARREAUX/

20 ENS carreaux\ qu'esse qué vous voyez encore/ comment sont les ptits carreaux/ combien y en a/ combien y en a/

21 E5 xxx

22 ENS oui X/ an/

23 E5 cinq

24 ENS an/ tu ouvrEs/ tu es sur le toit de: de l'école/

25 E1 moi méseur\

26 ENS oui oui X\

28 E1 y en a quate quate cotés\ de la:

29 ENS je parle ici on est plus sur la figure/ là/ y en a combien de pétits carreaux là que vous voyez là\ oui/

30 E6 moi méseur::

31 ENS y en a:::

32 E6 deux:

33 ENS dEUX/ oui:::/ qui veut m'espliquer entre les deux-là/ qui va m'espliquer quelque chose/ (...) qui vééint au tableau m'espliquer: (.) oui christophe

34 E1 <((il se lève)) là\ là\>

35 ENS ici (.) ICI:::

36 E1 <((il va au tableau montrer la figue et expliquer)) là il est plein et là moitié >

37 ENS et là/ <((en chœur avec les élèves)) moitié/ > montrou moi la moitié ici là-bas/ montrou moi la moitié <((l'élève montre la figure)) ça c'est la moitié > (.) c'est bon les autres/

38 ES oui::/ <((deux stagiaires entrent dans la salle))
bonjOUr méseur:::>

39 ENS oui/

40 ES bonjOUr méseur:::

41 S1 bonjour les enfANTs::

42 ES bonjour méseur

43 S2 bonjour\

44 S1 alors (...)

45 S2 doncueh nous allons travailler:::

46 S3 <((une troisième stagiaire arrive)) CM2 c'est ici/>

47 ENS OUI/

48 S3 bonjour les enfants:::

49 ES bonjour ma:da::me (...) <((en voyant une quatrième
stagiaire arriver) bon:jour ma:da::me >

50 ENS <((l'enseignant discute à voix basse avec les
stagiaires))xxx> OUI/ allons-y on va faire PAREIL/ comme
le jédi précédant\ oui ok/

51 ES oui:

52 ENS et qu'esse qu'on fait/ (...) <((ils chuchotent)) ça c'est
ça> (...)bon:: on va faire comment pourou esse qué vous
pouvez emmener vos chaises ou bien::

53 S3 non c'est pas grave c'est bon\

54 S4 c'est pas grave

55 ENS c'est pas grave/ vous pouvez se mettre debout\ attention
les femmou né peut pas:: il faut:: allez/ yune ici/

56 E7 et une là:::

57 ENS où/ où/

58 E7 là::

59 ENS y a encore: YUNE place ici c'est BON/ y en encore une ici

60 ES ici:

61 ENS où ah oui/

62 ES et ici/

63 ENS alors récupérez les les places vous vous laissez-les:::
allez récupérer les vous vous laissez:: les:: les
enseignantEs la place\ ok/

64 S3 merci/

65 ENS très bien/ <((bruit de chaises))>

66 S2 alors bonjour les enfants/

67 ES bonjour méseur:::

68 S2 merci de nous recevoir dans votre classe ce matin/ je vous
présente le groupe nous sommes des: stagiaires/ nous
apprenons à enseigner/ donc c'est un plaisir de: de
veni:ri/ dans des classes pour euh présenter nos travaux
et: voir comment ça: va se passer avec euh avec les
élèves/ donc euh on va travailler sur la lec lecture\ sur
la lecture de texte on va essayer de::: (...) essayer de::
(...) xxx la compréhension de texte/ on va vous afficher au
tableau plusieurs extraits de textE et sur chaque textE\
il y a une question qui est posée la questiON: la réponse
n'est pas explicitée surE le texte\ c'est-à-dire que vous
n'avez pas la répon:se/ sur le textE/ en revanche en
lisant: et en comprenant le textE/ on peut répondre/
doncou/ on va chercher: des répon:sés implicites c'est-à-
dirE donc euh ils sont pas:: (...) donc les réponses aux
questions n'apparaissent/ sur LE sur le te:xte\ (.) mais
il y a des indices: des élÉments du texte qui vont vous
permettre dE: de ré:pondre et est-ce que est-ce que je me
suis bien fait bien comprendre/

67 ES oui

68 S2 est-ce qu'on a compris/

69 ES oui

70 ENS <((l'enseignant fouille son bureau pendant que les
stagiaires affichent les textes au tableau))Il y a plus de
boules tak⁴⁶ ici\

71 S1 et une chose\ chacun va rédiger sa réponse\ sur son:\

72 ES cahier/

73 S1 sur son cahier\ an\ et nous euh les maîtres vont passer
passEr: voir ce que vous avez écrit d'accord/

74 ENS eh qui a volé mes mes boules tak là/

⁴⁶ Du « blu-tak » (mot anglais) désignant la « pâte à fixe » en français.

75 S1 on ne chuchote pas à son voisinnn et à sa voisine/ oum

76 ES oui

77 S1 on réfléchit (.) et on note(.) sur son CAHIER\ (.) vous avez compris/

78 ES oui

79 ENS décidément:: ((silence)) ((bruit de papiers)) c'est bon ((l'enseignant donne la pâte à fixe à une stagiaire)) madémosselle (..) MADAME\ ((silence))

80 ENS boule take

81 S1 c'est bon >

81 ENS au cas où j'ai du bon (...) c'est mieux/

82 S1 c'est bon/

83 ENS attends mana⁴⁷ c'est MIEUX

84 S2 tu as dit c'est mieux et pourtant ça ça colle\

85 S3 non je veux dire la disposition c'est:::

86 S1 c'est bon je pense

87 S2 OK/ alors tout le monde arrive à lire/ vous savez tous lire/ on est en CM2 vous êtes de grands garçons de grandes filles

88 ENS y en a qui arrivent\ y en a qui n'arrivent PAS/ ce groupe là c'est pourquoi jé l'ai placé là-bas puisqu'ils ne travaillent pas de la même façon que les autres/

89 S3 <((débit modéré)) ce n'est pas grave on lira ensemble les questions et pi on essayera de réfléchirE de manière à pouvoir répondre sur son cahier de brouillon les réponses surtout il ne faut pas crier les réponses faut pas chuchoter/ on essaie de trouver de chercher/ à travers les informations qui sont cachées dans le texte/ écrire la réponse d'accord/>

90 ES oui:

91 S1 je vais vous demander de sortir tous son cahier de brouillon <((tous les élèves rangent les affaires qu'il y avait sur la table et sortent leur cahier de brouillon))>

⁴⁷ Mot en shimaoré signifiant « parce que ».

92 S2 question simple (.) il y a combien de textes au tableau/
on lève la main les élèves lèvent la main il y en a
combien\ y en a/

93 E8 cinq

94 S2 est-ce qu'on est d'accord il y a cinq textEs

95 ES non::/

96 S1 y en a combien

97 E9 neuf

98 S1 est-ce qu'on est d'accord/

99 E3 non miseur

100 S2 y en a combien/

101 ES DIX::

102 S2 y en a

103 ES DIX

104 S2 y en a dix\ il y a bien di textes donc nous allons donner
combien de réponsEs/

105 ES di réponses

106 S2 dix réponses allez

107 S3 on va lire on va essayer d'abord de lire les questions
ensemblE/ alors qui veut commencer à lire la première
question

108 E1 moi

109 S3 vas-y toi/

110 E1 pourtant l'équipe s'est entraînée toute la semaine (.) le
spectateur était au rendez-vous:: mm

111 S3 scandant

112 E1 scandant les noms des meilleurs joueurs tout (.) au long
(.) tout au long (.) du (.) match (.) du match mais la
chance n'était pas au rendez-vous que s'est-il passé\

113 S3 alors est-ce qu'on a compris/ l le camarade a lu est-ce
qu'on a compris/

114 ES oui

115 S3 je fais une relecture <((elle relit le texte))> d'accord/
 116 ES oui
 117 S3 c'est bon/
 118 ES oui
 119 S3 deuxième question/
 120 S4 est-ce qu'il y a des mots que vous n'avez pas compris là-bas/ <((silence))> c'est bon on passe/
 121 S3 il y a un mot qui pose problème ici pour la compréhension/
 122 E3 oui::
 123 S3 oui quel mot/
 124 E3 scandant:
 125 S3 SCANDANT/
 126 S2 alors chui au terrain un il y a un matchE je cris délé délé délé abdou/ donc je scande les noms de des joueurs
 127 S3 synonyme du scander:/ quand je dis ABDOU::: PASSE LA LA BALLE À ALI::: ALI VAS-Y À DROITE À GAUCHE <((en même temps S2 crie COURAGE SAID))> donc qu'est-ce que je fais là/ qui peut me donner un synonyme un mot qui veut dire la même chose par quoi on peut le remplacer/
 128 E3 par crier
 129 S3 crier le nom des joueurs oui (.) appeler d'accord/
 [...]

Extrait 3 : cours d'arts plastiques avec une classe de CM2.

Légende : ENS : enseignant / ES : groupe d'apprenant / E1, E2 etc : élève 1, élève 2 etc.

1 ENS si vous avez fini vous rangez tout/ rien sur la table\
 <((les élèves se pressent de ranger)) rien sur la table
 allez ((silence)) matériel (..) sur la table >
 <((l'enseignant note au tableau)) alors qu'est-ce qui faut
 comme matériel/
 2 ES des ciseaux
 3 ENS CISEAUX

4 ES [krajɔ]
 5 ENS CRAYON\
 6 E1 gomme
 7 E2 non::: parce que c'est pas utile
 8 ES SI:::
 9 ENS gommE chi::: oui/
 10 E1 méseur peinture
 11 ENS peinturE/ oui peinture ((silence)) peinture/ oui/
 12 E3 crayons de couleurs
 13 ENS crayons couleurs::/ oumm
 14 ES ((ils lèvent tous la main)) moi méseur
 15 ENS oui/
 16 E4 feuille
 17 ENS feu:illE
 18 E1 moi méseur
 19 ENS oui/
 20 E1 feutre
 21 E5 fètre fètre
 22 ENS euh pardon crayons de couleurs/ crayons de couleurs
 23 E1 feutre
 24 ENS feutre
 25 ES moi méseur:::
 26 ENS chhh::: xxx oui
 27 E7 xxx
 28 ENS pinceaux/ pinceaux/ ensuite\
 29 ES moi méseur moi méseur moi méseur
 30 ENS pinceaux/
 31 ES moi méseur
 32 ENS albert/ pot de colle

[...]>

- 34 ENS alors (...) maint'nant (..) je vous distribe de feuilles e
chacun:: va prendre (..) va couper du petits morceaux ça
est/ (..) alors on va travailler sur la: (..) peinture
- 36 E8 la (..) pein-ture\
- 37 ES peinture
- 39 ENS oui (..) pèsqu' y en a qui n'ont pas des petits cartons
hein/ alors on va travailler sir la peinture on gardi les
cartons dans l'armoire et après: on va les utiliser après
(..) alors toi: tu vas prenez le pot DE colle posez le pot
DE colle là mm combien\ on pose combien/
- 40 ES ci:nq qua:te
- 41 ENS qua:te (..) combien/
- 42 ES <((l'enseignant ouvre l'armoire et fait sortir des
bouteilles de peinture))qua:te
- 43 ENS qua:te a:lors qua:te pour combien de personnes/>
- 45 ES pour quat personnes
- 46 ENS lèvez les mains seulement oui: <((les élèves bavardent à
hautes voix en langue locale)) HÉ:::/ ((l'enseignant se
met à crier très fort)) voilà qua:te ((bruit du matériel
qui tombe)) et vous utilisez la règle (..) VOUS PRÉNEZ LA
RÈGLE (..) vous prénez des petits bouts de papiers/ c'est
commE le pinceau parce que chez nous ici y en a pas\ (..) esqué vous avez perdi le::: les pailles\
- 47 ES non::: moi j'a nai\ moi j'en ai pas:: ((bruit de
chaises))
- 48 ENS t vas où madémose::lle ((les élèves sont agités)) non/
chacun travaille tout sèl (..) alorrs je vé voirE quat
boites par ta:b (..) rangez les couleurs méseur rangez les
couleurs quatre boites sur la ta:b ça est/> (...) allez
quéqu'un vient/ allez albert/ esqué j'ai app'lé beaucoup
d' personnes/ alors retournez à vot' place les garçons
vous venez là\ j'ai besoin deux garçons

Extrait 4 : Cours de français avec des premières.

Légende : ENS : enseignant / E1, E2 etc : élèves 1, élève 2 etc/ ES : groupe d'élèves.

- 1 ENS DONC/ c'est des explorateurs qui partent à la découverte du monde inconnu et CONsidèrent le peuple qu'ils découvrent comme des donc/ des animaux\ (.) POUR QUOI à votre avis/ et ce qui se passe dans ce texte POURQUOI/
- 2 E1 parce qu'ils se comportaient bizarrement-
- 3 ENS Tout simplement (..) ICI/ cette comparaison est due à quoi/(.) elle est due au faitE que qu'ils ne partagent pas/ (.) les MÊMES CUTURES (.) tout part de la cultURE\ par exemple si vous/ (.) vous allez en amazonie/ (.) où jusqu'à présent les hommes et les femmes et les enfants sont NUS/ ils ont pas d'électricité ils ont pas de téléphone/ ils vivent à l'ancienne dans la jungle\ vous allez dire qu'ils SONT/ (.) sauvagEs
- 4 E1 sauvage
- 5 ENS des animaux (.) est-ce que vous comprenez/
- 6 ES oui::
- 7 ENS <((bruit de chaise)) cyrano de bergerac est l'auteur de quel siècle/>
- 8 ES dix-septièmou dix-septième SIÈcle/
- 9 ENS DIX-SEPTIÈME SIÈCLE qu'est-ce qui s'passe/ (...) même en historre
- 10 ES <((ricanement)) XX>
- 11 ENS c'est les grandes découvertEs <((bruit))en quelle année l'amérique a été découverte/>
- 12 ES l'amérique mil quate cent mil cinq cent/
- 13 ENS en quelle année l'amérique a été découvert/
- 14 ES mil cinq cent mil six cent mil quate cent mil cinq cent quarente mil huit cent
- 15 ENS SACHEZ QUE/ on est ici au dix-septième siècle/ (...) DONCEUH c'est le siècle/ (.) des grandes découvertes/ (...) y avait plusieurs/ ex-plorateurs\ (...) christophe colomb/ quelle année/
- 16 E2 mil quate cent quarant deux

17 E3 mil qua cent cinquante

18 E2 quatre-vingt dou::ze-

19 ENS mais il a découvert quel pays/

20 E4 constantinople

21 E5 l'AMÉRIQUE

22 ES l'amérique

[...]

23 ENS il est compris ou pas compris/

24 E1 compris

25 ENS eh ben viens me le démontrer dépêche-toi\

26 E1 hé madame-

27 ENS dépêche-toi\ (...) justifie avec le texte <((silence))>

28 E1 madame

29 ENS j'ai pas compris\ vous avez dit je fais quoi/

30 ENS eh ben tu nous dis est-ce qu'il valorise ces êtres ou ne les valorise pas

31 E1 il les valorise il les valorise en les::: en les:::
<((bruit))>

32 ENS écris ta phrase d'abord

33 E1 madame

34 ENS oui

35 E1 j'ai un problème là\

36 ENS tu as un problème/ qu'est-ce qui y a

37 E1 j'ai un problème de français

38 ENS <((les autres élèves rient))tu demandes quel mot/

39 E1 ils les parlerait dans les::: dans les:::

40 ENS essaye d'expliquer avec de mots simples

41 E1 c'est des mots simples mais:: il vient pas\ en les:::

42 E3 comparable/

43 E1 non en les descrire descriiri

44 ENS en les décrivant

45 E1 décrire avec des mots::: ahan avec des (...)>

46 ENS alors (...) donc en les comparant/ à lui-même\

47 E1 oui oui

48 ENS donc écris-le au tableau après tu mets la citation

[...]

Extrait 5 : Cours de mathématiques avec une classe de CM2.

Légende : ENS : Enseignant / Es : groupe d'élève/ E1, E2 etc : élèves 1, élève 2 etc.

[...]

1 ENS qui sait quatre-vingt-trois moins soixantE/

2 E1 vingt-trois

3 ENS vingt-trois:::\ il reste vingt-trois minutes mon ami
<((bruit de chaise))>

4 E1 trois plus zéro égale trois\ <((bruit de l'extérieur))
deux plus zéro égale deux (...) onze plus un égale quinze

5 ENS voilà réponse finale C'EST/

6 E2 monsieur/ valentine mange

7 E1 onze heures vingt-trois minutes

8 ENS donc c'est pas fini/ il y a une question-là/ je dois
pouvoir répondre à la question\ à que l'heure\ à que
l'heure se termine-t-il/ DONCEUH (.) à que l'heure se
termine-t-il mon ami/>

9 E1 il se termine à

10 ENS voilà il se termine à:::

11 E1 il se termine à douze heures cinquante-trois minutes

12 ENS Voilà eux c'est qui/ se termine qui est-ce qui se termine
à douze heures cinquante-trois minutes\ c'est qui il/
valentina/

13 E3 l'école\

- 14 ENS l'école ou bien:::
- 15 E3 ou bien le collège
- 16 ENS les cou:::r:::s ce sont les COURs qui se terminent à douze heures vingt-trois minutes doncou il se termine ou bien les cours comme tu veux ((silence)) tu as fait le numéro
- 17 E4 oui
- 18 ENS FRANÇOIS tu as fait le numéro/ tout le monde a fait le numéro/
- 19 ES oui:::
- 20 ENS ce monsieur ne corrige pas hein n'est-ce pas nicolas/ c'est toi que je parle tu ne corriges pas/
- 21 E5 méseur j'ai corrigé
- 22 ENS <((l'enseignant est énervé, se rapproche de l'élève, lui tire son oreille gauche)) hein\ est-ce que tu corriges/ c'est ce que je te demande est-ce que tu as eu justu/ hé:: ALORS POURQUOI TU CORRIGES PAS IL EST OÙ TON CLASSEURE/ hé pourquoi tu corriges pas HÉ repONDS/ pourquoi tu ne corriges pas ton exercice\ je t'ai demandé est-ce que tu as tout juste parce que quand on a tout juste/ c'est pas la peine de corriger dis-moi tu as tout juste/ HÉ JE TE PARLE REPONDS TU AS TOUT JUSTE/> <((l'enseignant s'adresse au reste du groupe)) comme d'habitude\ qu'est-ce que je fais si l'élèvE si l'élève ne ne prend pas la correction/
- 23 ES vous tapez
- 24 ENS il est toujours puni l'élève qui ne prend pas de correction est toujours puni N'EST-CE PAS/
- 25 ES OUI:::
- 26 ENS <((en secouant la tête de l'élève, il s'exprime en kibushi)) tsi hékou mm antréhikou an tableau ari ta draka vaki ziti⁴⁸/> tu ne bouges pas/ ça ne se fait pas mon ami/ c'est ça se qui m'énervé en classe/ (.) un élève a fait des erreurs un élève ne fait pas son exercice/ on fait la correcTI:ON/ il ne corrige pas/ il ne prend pas de correction qu'est-ce que tu comptes faire/ <((il parle à nouveau en kibushi)) andzouoiani ti ratsi ti⁴⁹/ >

⁴⁸ Traduction : « je ne sais pas si je ne devrais pas la cogner au tableau jusqu'à ce qu'elle se casse. »

⁴⁹ Traduction : « Il est terrible cet anjouanais. »

- 27 E1 <((en riant)) andzouoini⁵⁰>
- 28 ENS oh:: LÀ OÙ IL VA EFFACER LE TABLEAU\ TU VAS COMMENCER LA CORRECTION/ démerde-toi je veux voir ça lundi tu te corriges lundi je vérif ton cahier\ maintenant l'exercice (.) trois/ (.) a/

[...]

Extrait 6 : entretien avec une élève

Légende : ENQ : enquêtrice / E : élève

- 1 ENQ dis-moi alice il y a quelque chose qui m'étonne
- l'année dernière j'étais là en stage/ j'ai vu comment tu t'exprimais en français (.) tu parlais très bien tu lisais très bien aussi et tu étais l'un des meilleurs élèves\ tu étais volontaire tu travaillais très bien (.) mais depuis que je suis là je t'écoute parler tu ne lis plus comme avant ton accent a changé tu parles comme les autres maintenant
- 2 E mmm oui madame c'est ce que tout le monde dit (.) que j'ai changé
- 3 ENQ est-ce que tu fais exprès/ tu imites les autres n'est-ce pas
- 4 E non madame je n'imite personne je suis devenue comme ça et et et je ne sais pas pourquoi
- 5 ENQ ils se moquent de toi/ c'est pour cela que tu es devenue comme ça/
- 6 E non madame je m'en fou d'eux je n'écoute personne ils peuvent dire ce qu'ils veulent et et ça ne me fait rien
- 7 ENQ tu es sûre
- 8 E oui\
- 9 ENQ Bon je te laisse y aller alors vas-y et merci
- 10 E au revoir madame
- 11 ENQ au revoir alice

⁵⁰ Traduction : « anjouanais »

Annexe 3 : Questionnaire et résultat

IDENTITÉ LINGUISTIQUE ET RAPPORT AU FRANÇAIS, LANGUE DE SCOLARISATION

Qui suis-je ?

- 1) Classe : 2) Âge.....
3) Quel village habitez-vous ?

Mon répertoire langagier : mes langues.

- 4) Quelle est votre langue maternelle ?
5) Combien de langues parlez-vous ? Lesquelles ?
.....
6) Quelle est votre langue d'appartenance (celle qui vous met le plus à l'aise et avec laquelle vous vous identifiez) ?
Pourquoi ?
.....

Le français et moi.

- 7) **Que représente le français pour vous ?** Une simple matière apprise à l'école – la langue de l'école – la langue de l'État – la langue que j'utilise sur les réseaux sociaux – ma langue au quotidien – la langue de référence – autre :
- 8) **A quelle fréquence parlez-vous français ?** Uniquement en salle de cours et avec les professeurs – à l'école et à la maison – tout le temps – dès que l'occasion se présente – souvent – rarement- uniquement en cas d'obligation – autre
- 9) **Selon vous, vous vous exprimez :** très bien en français - bien en français - assez-bien en français – pas assez bien en français ?
- 10) Selon vous, apprendre la langue française est : très difficile – pas très difficile – facile.
- 11) Pour quelle raison ?
- 12) Si vous deviez noter la langue française entre **0 et 5** quelle note lui attribuer ? (0 = je déteste / 5 = J'adore)

Au dos de la feuille, faites un dessin représentatif de votre lien avec le français.

Résultat du questionnaire : Enquête menée en collège et en primaire.

Profil des répondants	Élèves de CM2 - 5 ^{ème} - 3 ^{ème}
Effectif	95
Nombre de langues parlées	Entre 2 et 8 (y compris les L2 apprises à l'école)

Résultat de la question 6 : Quelle est votre langue d'appartenance (celle qui vous met le plus à l'aise) ?

	Pourcentage	Arguments
Langue d'appartenance : le français	23%	<ul style="list-style-type: none"> - J'apprends le français depuis tout petit. - Je suis habitué à le parler depuis tout petit. - « Je me sens mieux avec le français. » (5^{ème}) - C'est le français qui me met le plus à l'aise. - « J'apprends des choses avec le français. » (5^{ème}) - « Ça a des sens que je comprends mieux pour parler. » (5^{ème}) - « [...] car je parle cette langue à la maison comme à l'école. » (5^{ème}) - « Je suis née en France je viens de la ville de [...] jusqu'à mes 11 ans. » / « Car j'ai été en France pendant 5 ans, j'ai l'habitude. » (5^{ème}) - « Parce qu'on doit apprendre le français, c'est pour notre avenir. » / « C'est une langue que je découvre chaque jour et je ne peux pas réussir ma vie sans elle. » (3^{ème}) - « Le français sert une fois à l'extérieur de l'île [...] avec le français on peut discuter avec les autres, étrangers. » (3^{ème}) - « Je parle français car parfois je ne comprends pas les mots de ma langue maternelle. » (5^{ème}) - « je suis mahoraise mais le français est la langue avec laquelle j'ai grandi » (3^{ème})

Langue d'appartenance : L1	74%	<ul style="list-style-type: none"> - Parce que c'est ma langue maternelle. - Parce qu'elle me met à l'aise quand je parle. - « Car je traine toujours avec des potes qui parlent toujours cette langue. » (CM2) - « Parce que c'est ma langue, qu'on m'a appris et que je connais. » (3^{ème}) - « C'est ma langue que je parle depuis mon enfance. » (5^{ème}) - « Je suis habituée à parler cette langue avec les membres de ma famille. » (3^{ème}) - « Je suis habituée à parler cette langue et je ne sais pas bien parler les autres langues. » (3^{ème}) - Parce que mes parents et grands-parents ne comprennent pas le français. - J'aime bien cette langue. - « Parce qu'à Mayotte on parle chimaoré et si à l'école on parlait chimaoré on va mieux comprendre les choses. » (5^{ème})
Non classés	3%	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Le français et le shimaoré</u> : « Parce que je ne connais pas bien le shimaoré et je ne connais pas tous les mots en français. » (5^{ème}) - <u>L'anglais</u> : « Parce que c'est une belle langue pour moi et c'est important pour que si un jour on va dans un pays étranger on ne pourra pas bien parler leur langue. » → <i>interprétation : l'anglais est une langue internationalement connue et qui peut servir d'idiome intermédiaire.</i> (5^{ème}) - C'est le créole : « Je suis habituée, je suis née à [...] mes parents savent parler créole » (3^{ème})

Observations : Les arguments qui ne sont pas entre guillemets sont l'addition de plusieurs justifications (idem pour les questions 10 et 11).

Résultat de la question 7 : que représente le français pour vous ?

Réponses	Pourcentage
La langue de l'État	23,4%
Ma langue au quotidien	13,8%
Une simple matière apprise à l'école	12,8%
La langue de l'école	11,7%
Ma langue de référence	10,6%
La langue que j'utilise sur les réseaux sociaux	10%
La langue de l'école et celle que j'utilise sur les réseaux sociaux	8,5%
Sans réponse	7,4%
La langue de l'école et de l'État	1,2%

Résultat de la question 8 : À quelle fréquence parlez-vous français ?

Réponses	Pourcentage
À la maison et à l'école	31,6%
Uniquement en salle de cours et avec le professeur	22%
Souvent	16,8%
Uniquement en cas d'obligation	12,6%
Tout le temps	9,5%
Rarement	5%
Sans réponse	2,5%

Résultat de la question 9 : Selon vous, vous vous exprimez : très-bien / bien / assez-bien / pas assez-bien en français

Réponses	Pourcentage
Bien	42%
Très-bien	33%
Assez bien	14,7%
Neutres	8,4%
Pas assez bien	1,9%

Résultat des questions 10 et 11 : Selon vous, apprendre la langue française est : difficile – pas très difficile – facile ? Pour quelle raison ?

Réponse	Pourcentage	Arguments
Facile	66,3%	<ul style="list-style-type: none"> - On est déjà habitués. - On apprend le français depuis la maternelle. / Parce qu'on l'apprend depuis tout petit. - Nos parents nous ont toujours parlé en français - « Si on veut on peut. » (3^{ème}) - « Parce que certaines langues et écritures sont plus difficile à maîtriser que le français. » (5^{ème}) - « Je le pratique presque tous les jours. » (3^{ème}) - « On nous parle en français presque toute la semaine. » (5^{ème}) - « J'arrive à comprendre. » (3^{ème}) - « Je ne sais pas, j'ai vécu avec cette langue. » (5^{ème}) - « Car depuis toute petite mes parents m'ont appris à parler français au quotidien mais je ne parle pas la langue tout le temps.» (5^{ème})
Pas très difficile	23,2%	<ul style="list-style-type: none"> - « Parce qu'il y a beaucoup de règles et 50 exceptions. » (3^{ème}) - « Il y a beaucoup de choses à apprendre et je ne maîtrise qu'une partie. » (3^{ème}) - « Il y a des mots qu'on n'arrive pas très bien à comprendre. » (CM2) - « Il faut avoir l'habitude de parler en français pour savoir bien s'exprimer en français. » (3^{ème}) - « Lorsque c'est pas la langue maternelle, on a toujours des difficultés. » (3^{ème}) - « Vu que je suis mahoraise, il y a des mots que je ne connais pas. » (3^{ème}) - « Parce qu'à la maison et dans la rue je parle chimaoré » (3^{ème})
Très difficile	2,1%	« Il faut apprendre petit à petit. » (5 ^{ème})
Sans réponse	8,4%	

Résultat de la question 12 : Si vous deviez noter la langue française entre 0 et 5, quelle note lui attribuer ? (0 : je déteste / 5 : j'adore)

Notes	Effectif
5	74,9%
3	7,4%
4	6,3%
Sans note	6,3%
2,5	3,1%
2	1%
0	1%

Question 13 : faites un dessin représentatif de votre lien avec le français et les autres langues.

Interprétation des dessins

- 1- **« Je parle français à la maison et à l'école mais dans la rue et avec certaines personnes on échange en shimaoré. Le français est aussi ma matière préférée. »**
(Interprété par l'auteure (5^{ème}))
- 2- **« Si on va dans un pays où on parle français comme en métropole : on ne connaît pas un endroit, on est perdu... pas de problème, puisqu'on connaît le français, alors on a qu'à demander. En plus du shimaoré et du shibushi on connaît le français : avantage. »** (Interprété par l'auteur (5^{ème}))
- 3- **Le français occupe une place majeure dans ma tête, ensuite vient le shimaoré, l'anglais : en troisième position et l'espagnol : en dernier. (3^{ème})**
- 4- **J'aime parler plusieurs langues. (3^{ème})**
- 5- **Entre le français et moi, c'est une grande histoire d'amour. (5^{ème})**
- 6- **« J'ai trop l'habitude de parler français. Tout le temps je parle français, c'est la langue que je connais le mieux. »** (Interprété par l'auteur (5^{ème}))
- 7- **Parler plusieurs langues nous rend joyeux et apporte le bon temps. (CM2)**
- 8- **Le français est comme un arbre qu'il faut cultiver, prendre soin et aimer de tout son cœur. De plus la langue française est comme un arbre qui unit tous les français. (5^{ème})**
- 9- **La langue française est comme un inconnu que je viens de rencontrer. J'apprends donc à faire sa connaissance. (5^{ème})**
- 10- **Le français peut servir de langue intermédiaire. (5^{ème})**

- 11- Le français, on le parle uniquement dans l'hexagone. (5^{ème})
- 12- La seule langue qu'on apprend à l'école c'est le français mais pas les langues mahoraises. (3^{ème})
- 13- Avec le français et le shimaoré, je me fais des amis. (CM2)
- 14- Le français est une langue internationale. (3^{ème})
- 15- Depuis la départementalisation de Mayotte, on doit parler français partout : même en dehors de l'école. (5^{ème})
- 16- En classe le professeur nous parle en français et nous lui répondons en français aussi. (5^{ème})
- 17- Le français et la France sont ma fierté. (5^{ème})
- 18- Le français est une langue imposée. Il nous domine. (5^{ème})
- 19- Le français est ma langue de rêve. (5^{ème})
- 20- Pour conquérir le français, je dois le pratiquer. (5^{ème})

Observations :

L'interprétation iconographique varie d'un individu à l'autre, pour plus de transparence nous allons intégrer un scan des différentes œuvres.

Représentation iconographique du répertoire langagier des apprenants sur la logique du différenciateur sémantique d'Osgood)

Ce présent document permet de mesurer le degré de la représentation des différentes langues par les élèves. Pour un souci de logistique, nous ne retiendrons que les numéros auxquels elles sont associées.

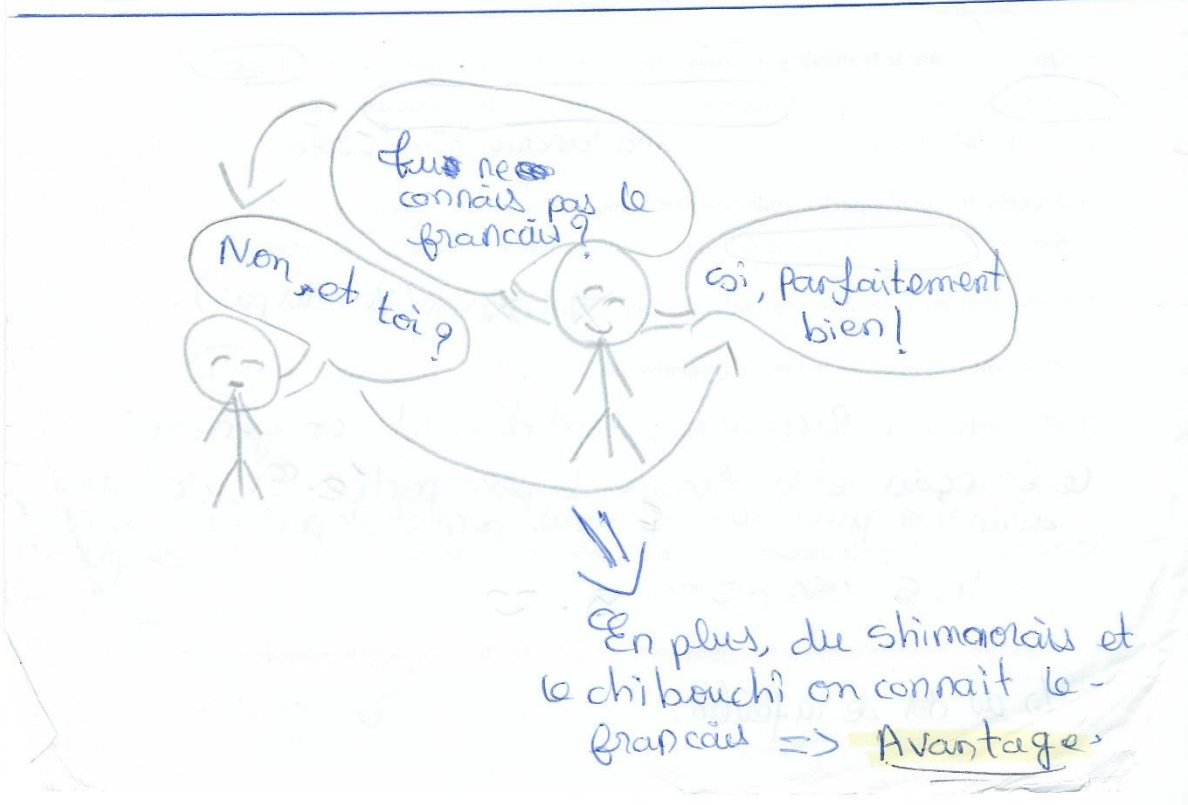
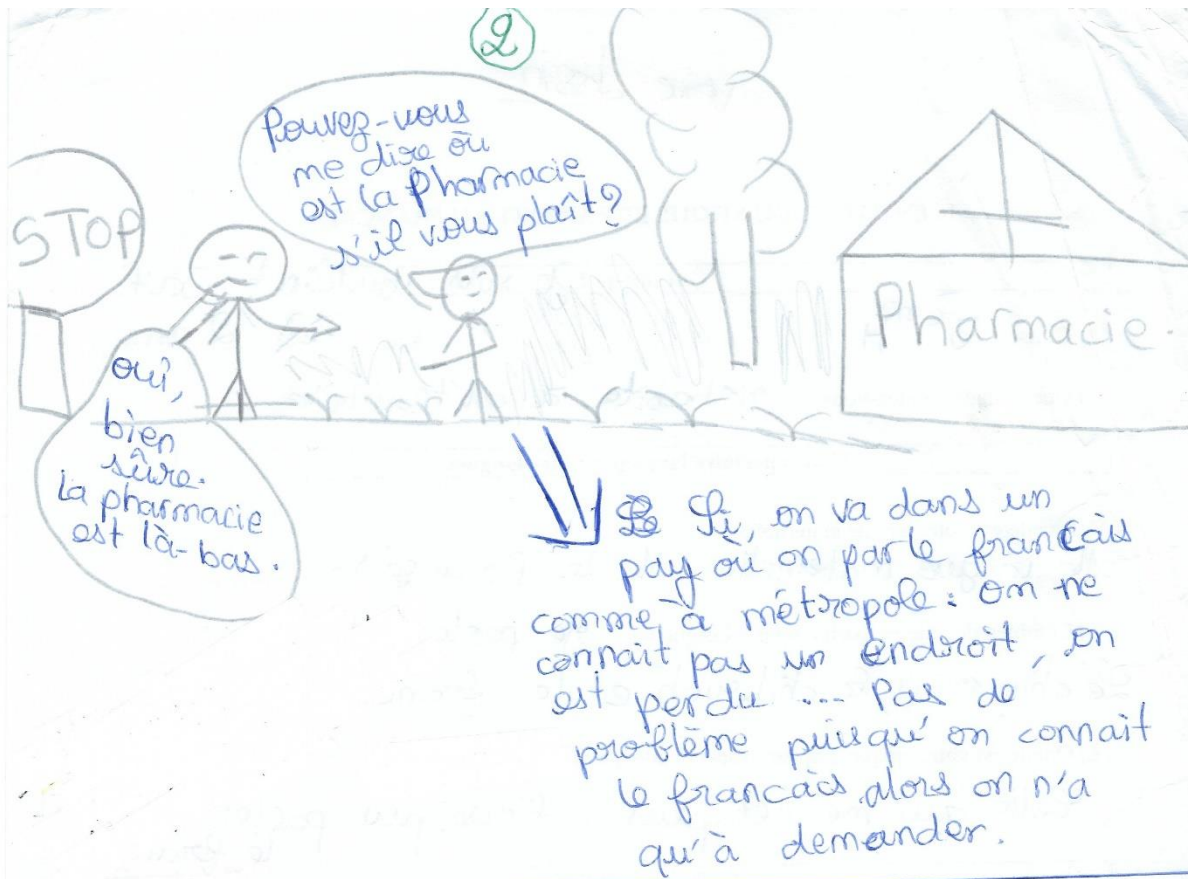
Note N°	-3 Très négatif	-2 Assez négatif	-1 Négatif	0 Neutre	+	++ Assez positif	+++ Très positif
1							X
2							X
3					X		
4							X
5							X
6					X		
7							X
8							X
9				X			
10					X		
11		X					
12			X				
13				X			
14						X	
15							X
16					X		
17						X	
18	X						
19						X	
20				X			

Observations :

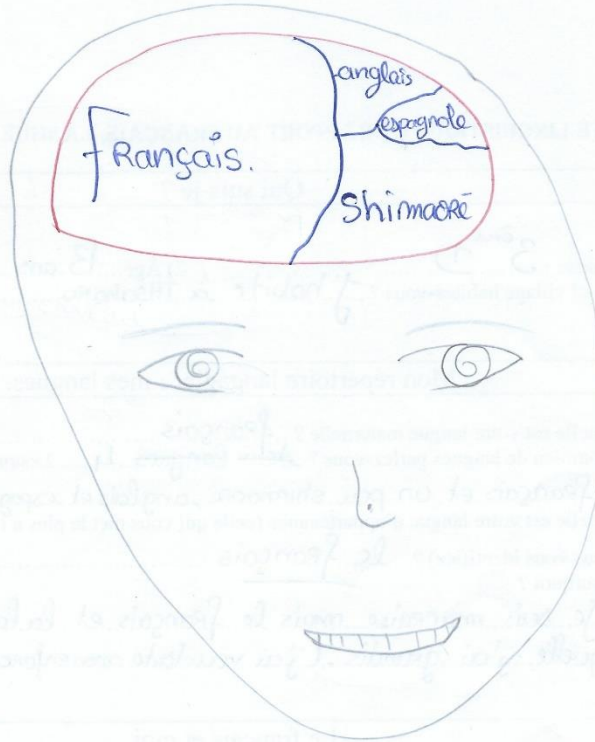
On peut remarquer que seulement trois élèves ont une représentation négative des ou de certaines langues de leur répertoire langagier tandis que la majorité en ont une conception positive.

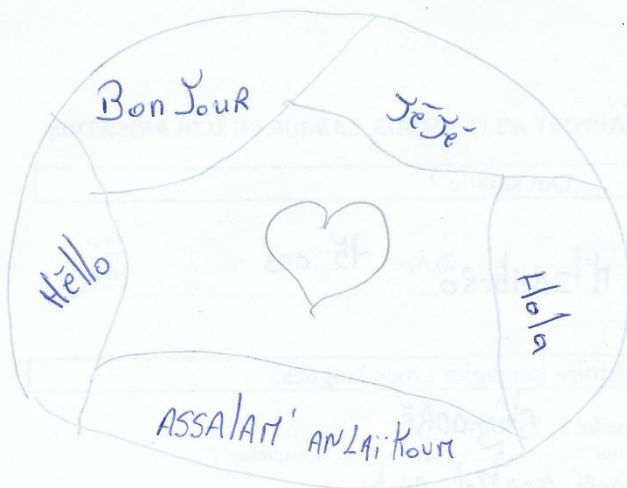
Annexe 4 : Dessins des élèves



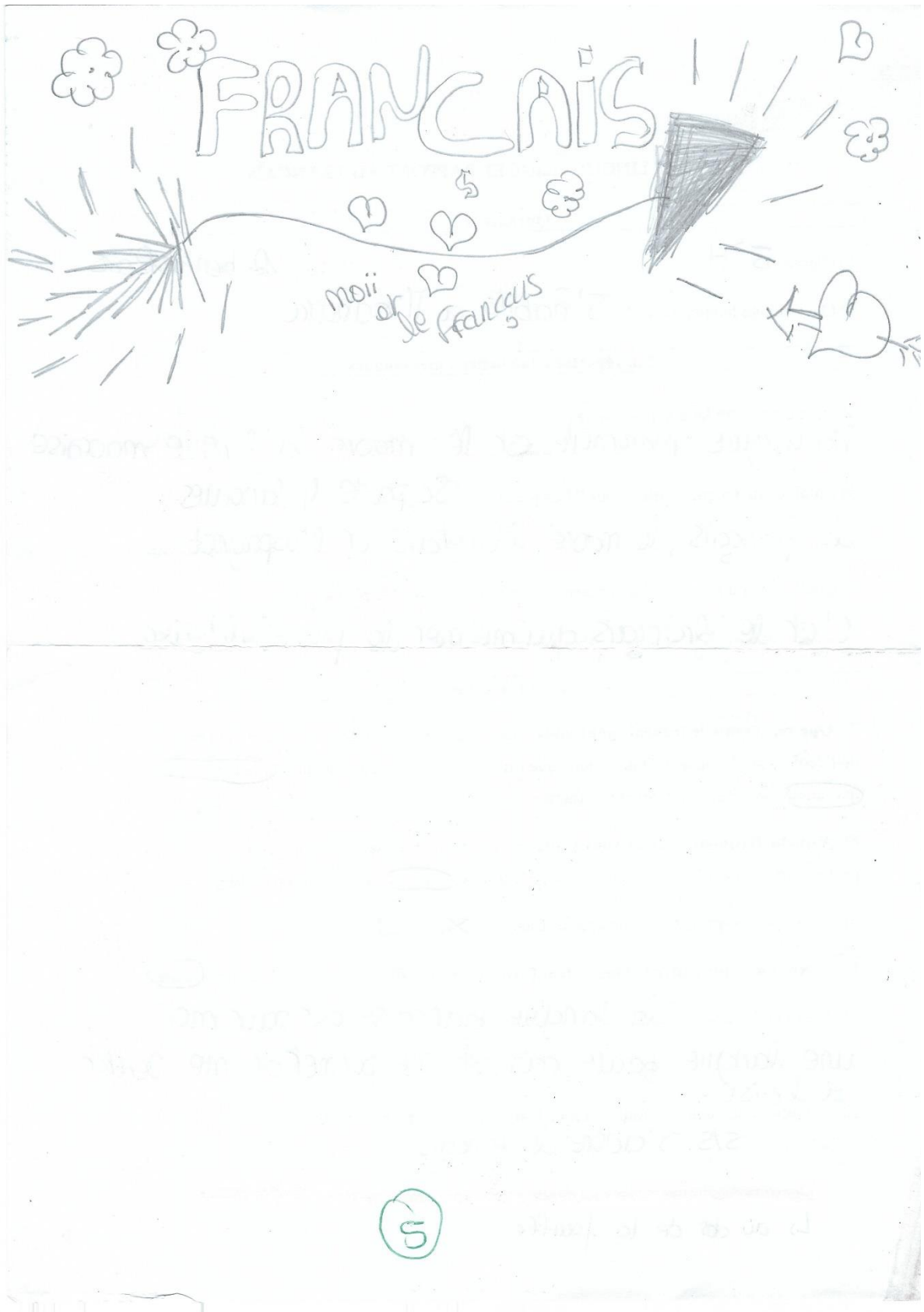


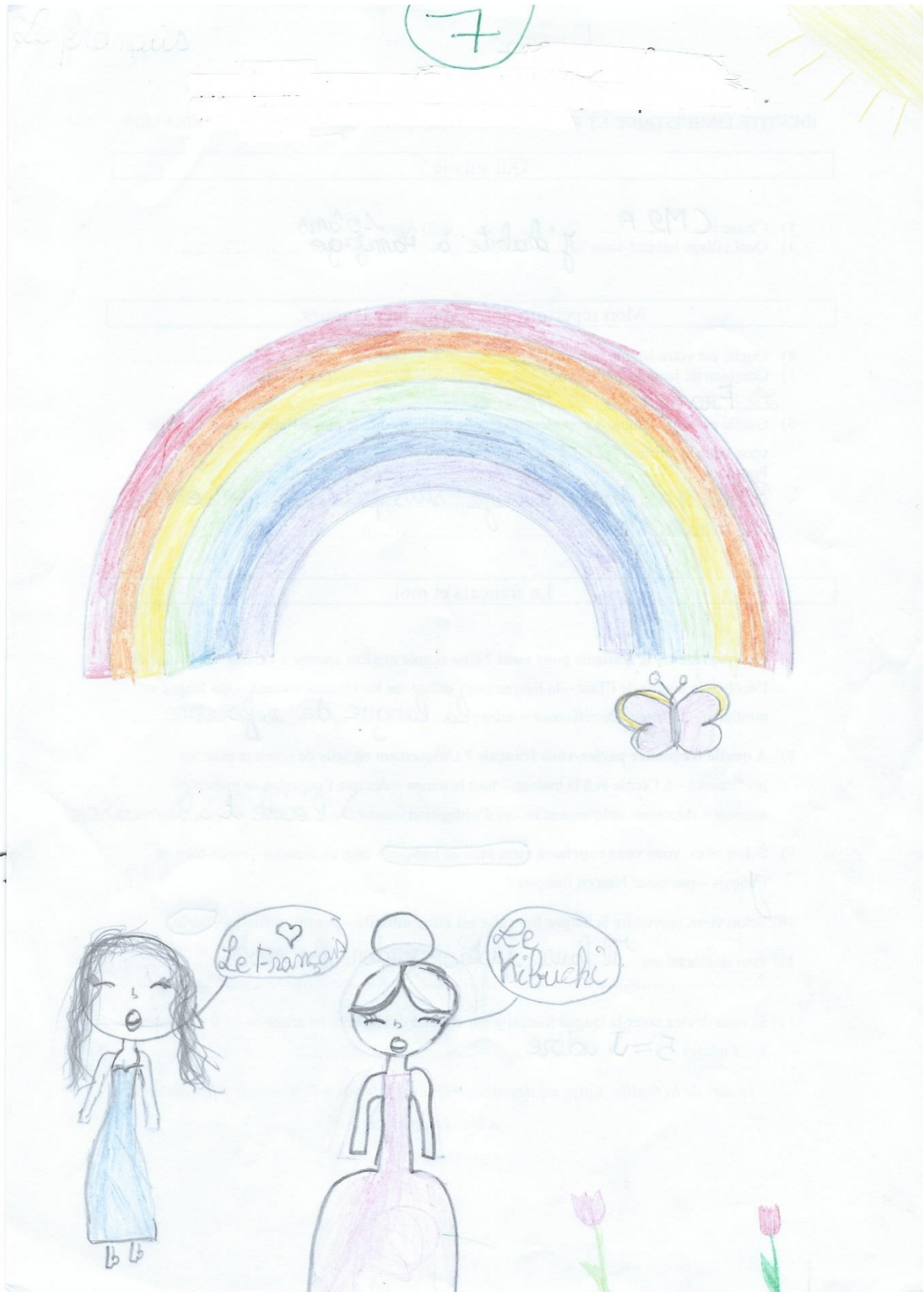
③



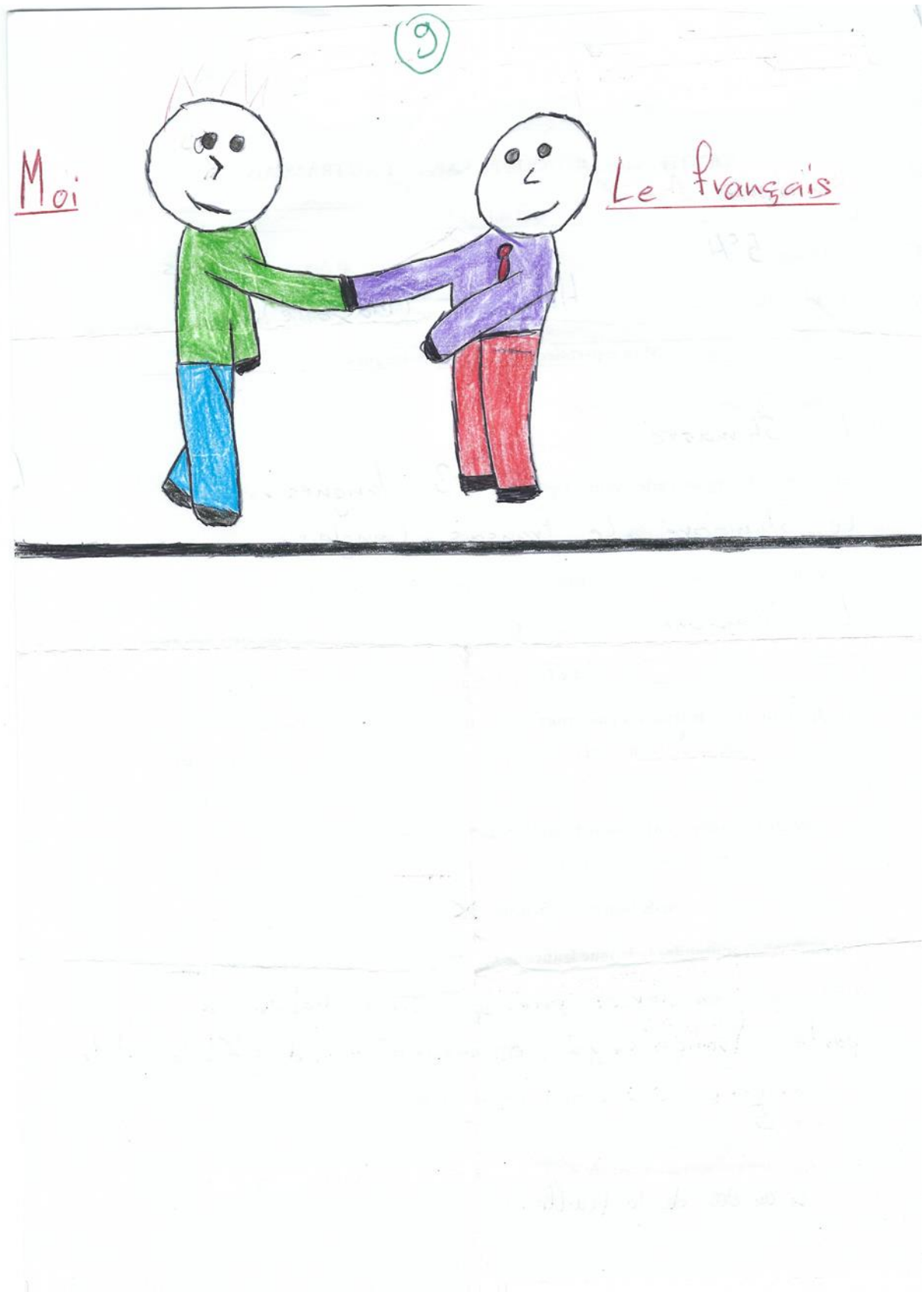


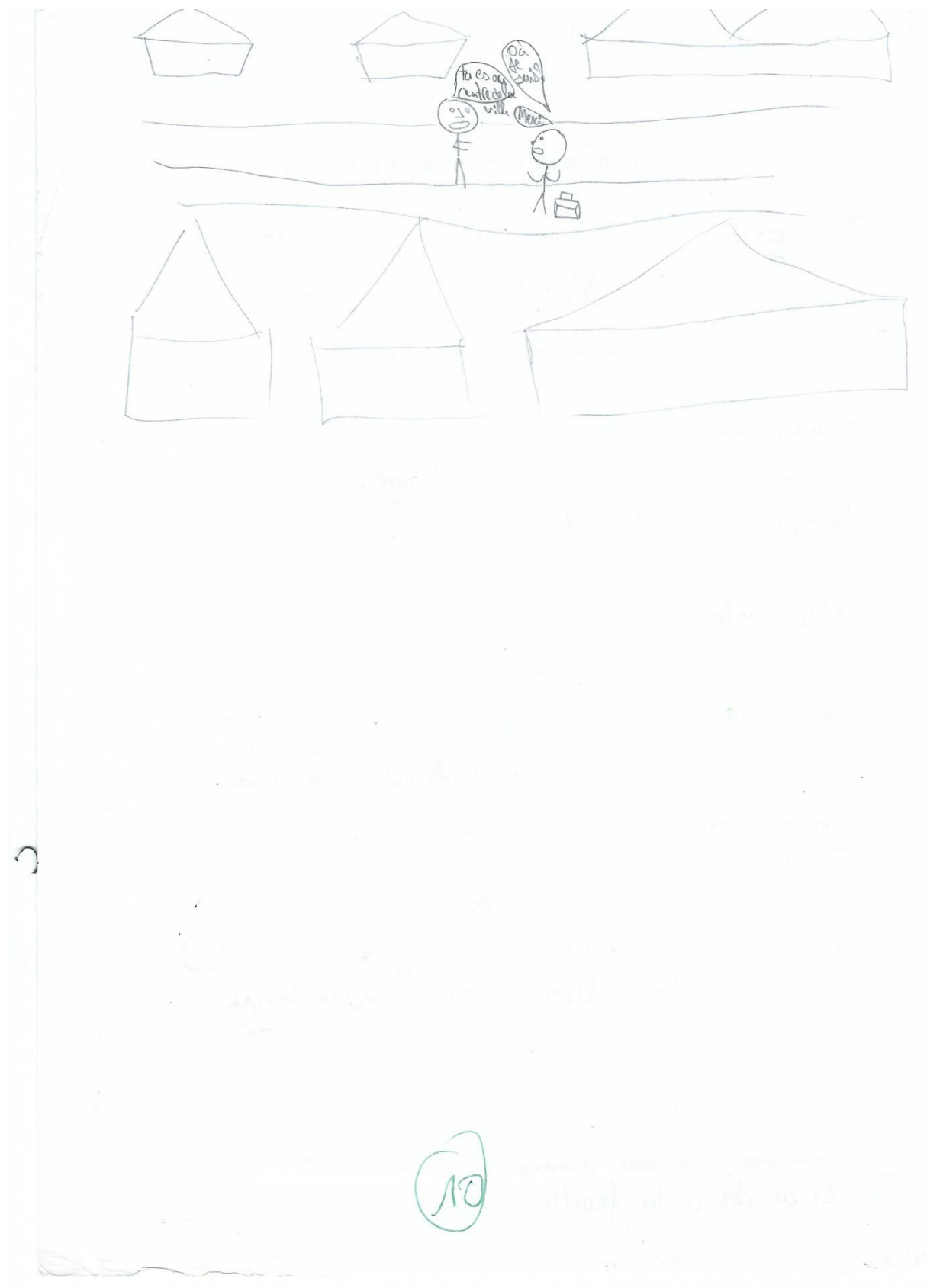
4











Sava
par ce
Il faut
que que
j'ée
à l'école
française



pour apprendre.
Le français
pas belle
langue macédoine.
et notre langue.

Bonjour
Sava turen conte
qu'ois



13



amur



mahorais

+



Bronchais

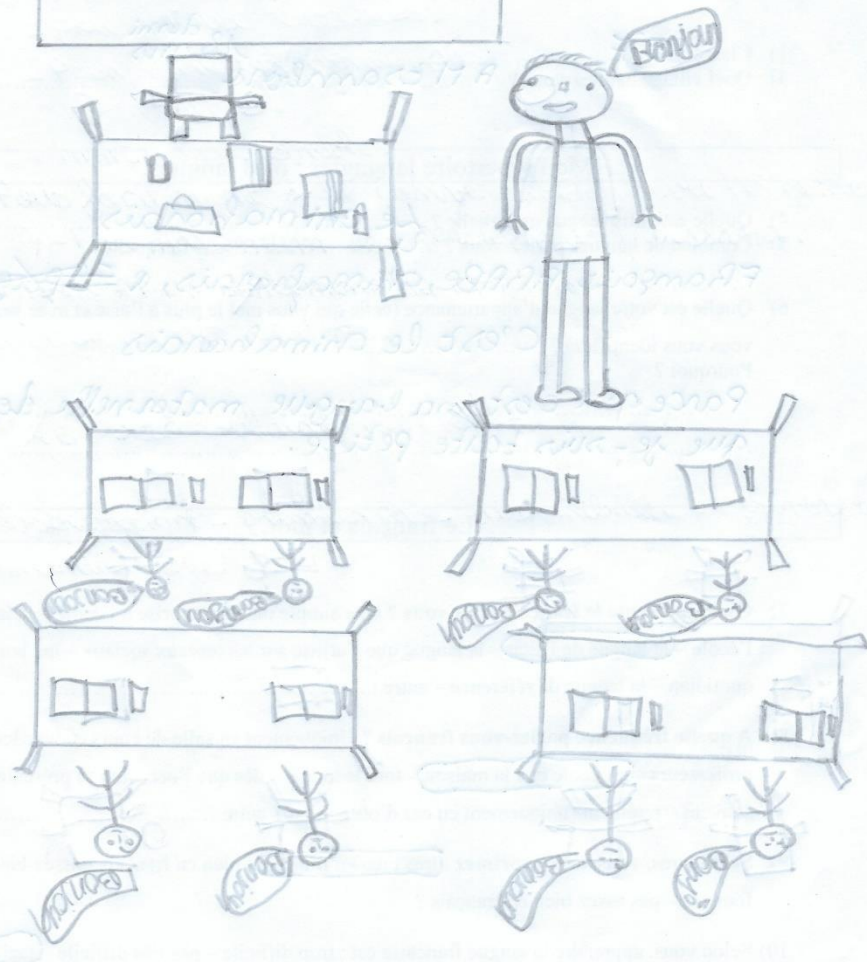
14



15

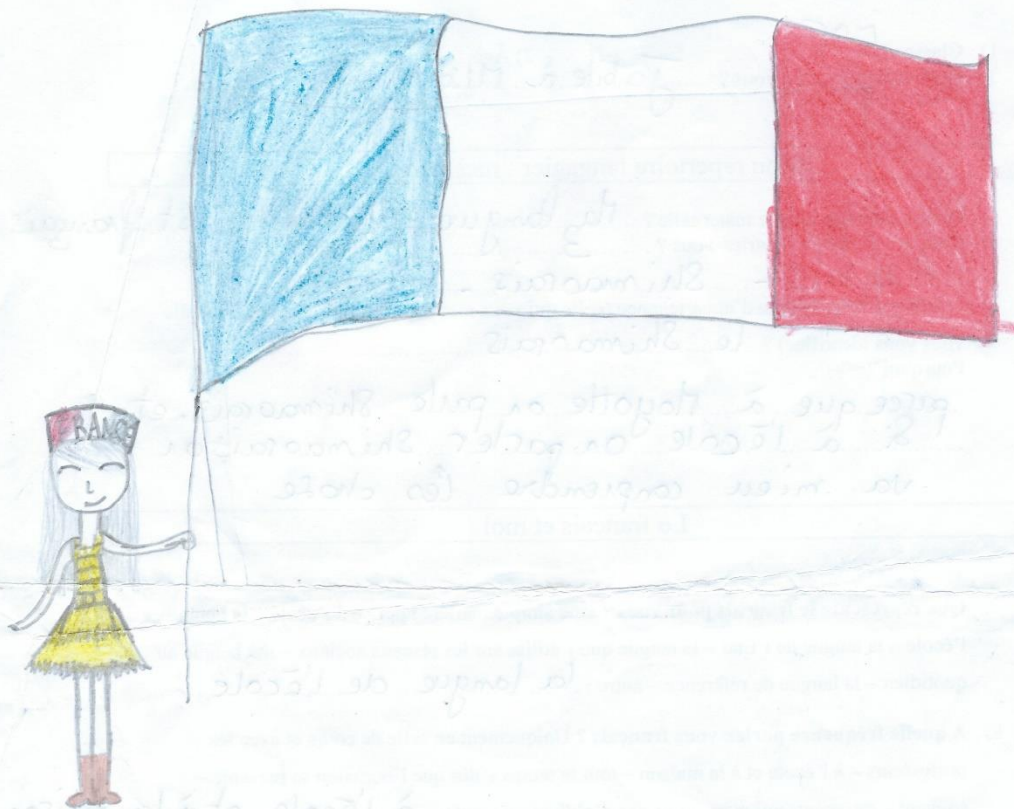


Mardi 31 Janvier 2017
Séance 11:
L'amitié

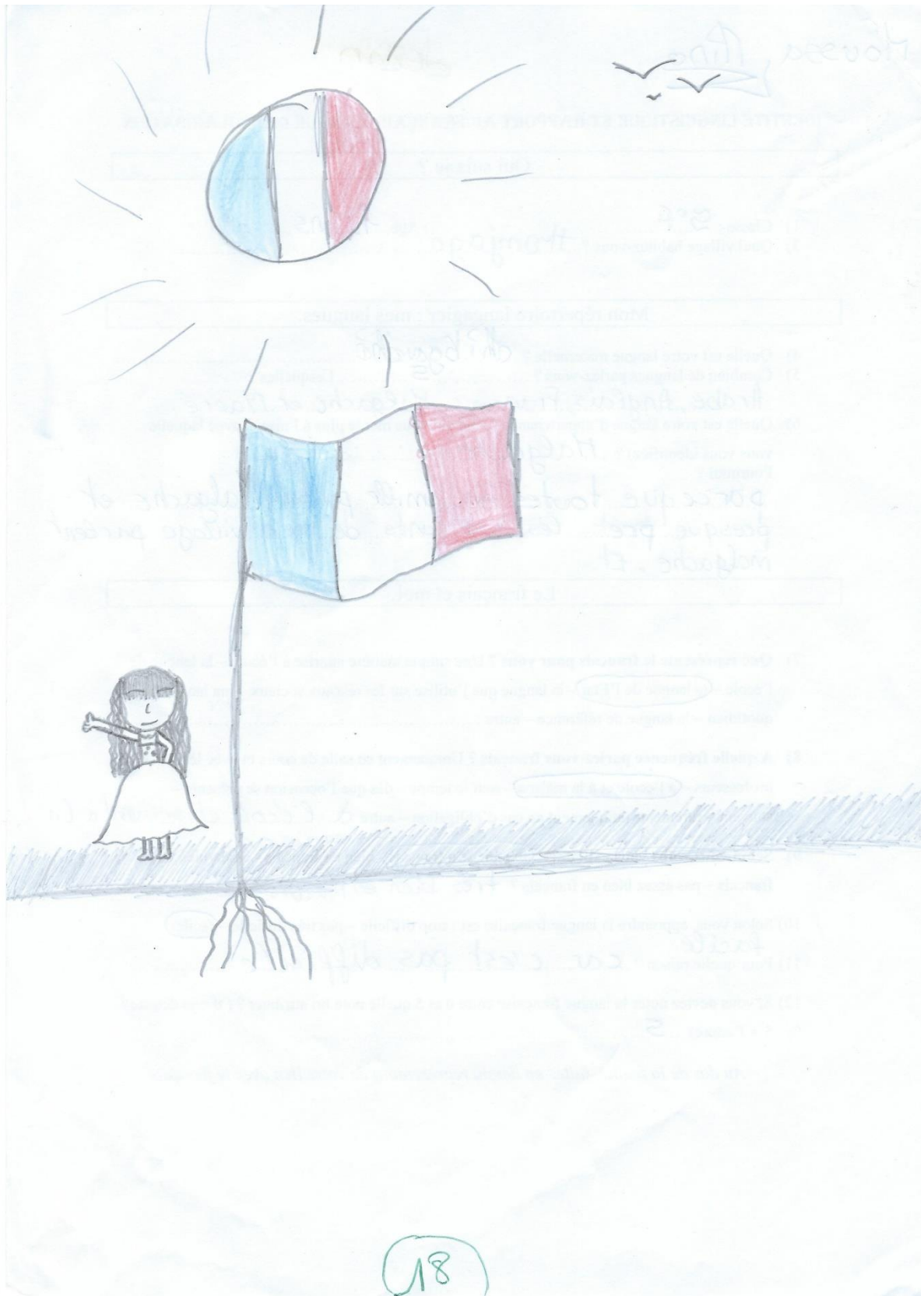


16

de Français et une bonne langue



17



(19)



(20)



Annexe 5 : Extrait du manuel « Dire, lire, écrire » (CM2)

annexe 5

ENVIRONNEMENT



JE PRENDS LA PAROLE AVANT DE LIRE LE TEXTE

Comment protéger la nature ?

LE NETTOYAGE DE PRINTEMPS



le printemps

c'est la période où la nature se renouvelle

une protection

la défense, la sauvegarde

OURAHATSIFU WA KASHIKASINI
Nettoyage de Printemps,
le 24, 25 et 26 octobre 2003.

"NARI HIFADHUI OULANGA"
"Faisons un geste pour notre environnement"

Avec la participation des Associations de Protection de l'Environnement.

SIVOM Petite Terre / SIVOM Centre / SIGTOM Nord / Service Technique de MAMOUZOU / Service Technique de KOUNGOU / Sea Blue Safari / BURHANELEC

© 2003 Luvu Ogilvy - Mayotti



JE PRENDS LA PAROLE APRÈS AVOIR LU LE TEXTE

Des petits gestes peuvent-ils sauver l'environnement? Lesquels?

Annexe 6 : Extrait du règlement intérieur du Lycée du Nord (2014)

Rissi mwéléchéyani marongozi ya zicharia za lycée : Mouhimou

Marongozi ya VILI : Zi léra : Lycée oubouloi mfoumorarou ata idjimoï, rangou issa ya koumi nambili za assoubouhi ata oupara issa ya koumi na moja za jiyo na dakika koumi. Soukou ya m'foumotsi lycée yo oubouloi rangou issaya koumi na mbili na dakika aroubayini na tsano Yo oubaloi issa ya tsano na dakika tsano....2. Haoulindrilya moussomo ouréguéyé : ... Hawou lindrilya wanatsa waréguéyé harimoi zi sali, wana rouhoussa ya oulawa vwendzé, badi vavo djoukouma likétiya wadjamazawo (baba na mama). Wana ziyoni wassi voloi idjitihadi woiroumiyé léra zizo ha outoili ziyozao.

ZA RAROU : OUTRAZI na OUTARA Moina chiyoni adjianguiha alazimou ajé harimoi zi léra paré aja assomé ; kassina rouhoussa atsahouwa msomo na foundi amoujiviya. Emploi du temps ilazimou issitéhilwé.

2. Outrazi : ... Koula moina chiyoni ahi trala, iyo ouwoiguihoi harimoi chikandé ya PRONOTE... Moina kapara aja licoli, baba, aou mama alazimou amoujoudzé CPE awou surveillant. Nahika moina kapara aja licoli atasibabou ya wounono, aou ahiroi mabironi, aou BSMA (rendez-vous médical, convocation administrative, « Journée d'appel »), Ilazimou ajoudzé licoli hawou péssi.. ... Ahi moréguéya, Ya mouhimou andré bironi ha ya ma surveillants . atso vingua issitichihada ya barouwa la signoi na baba aou mama... Néka moina chiyoni atrala wala kavinga stichihada ya kwéli, bourse itso vougoudziwa, awou atso paroi na mahoubissi yala ha chéfou. Maouri héli zahétiloi na chariya za yi Vice-Rectorat.

3. Retards : ... Koula moina choni apachiyao bus, alazimou a stéhi zichariya zahétsiloi, hamfano, oupachiya bus yahandra yawoissili, paré assitaré assoubouhi, na wou réguéya mapéma malagoni. Koula ouwo katso stéhi zichariya, atso taambihishoi.

MARAGOZI YA HOUSOU SPORT... Mbidriyo : ya handra shorti, « collant » aou sourouoili ya survêtement, magoshi ya sport (maouri tennis), ivo nay maillot ya houléya baharini. Koula moina chiyoni atso pindrawo héli yanguina, atso paroi na mahoubissi ayssa atso lazimou ajé akétsi angaliyé wagnahé.

TITRE V : MAY2SHA YA LICOLI... 3. Cariné ya correspondanci : ... Ilazimou rassayiman zi anguihwé, na li foto la mwanachiyoni li kadziwé. Izo zaanguiho moni vavo, zi housou marongozi mouhimou yazi licoli. Baba, mama naou moina wa lazimou wa signé hatizawo, baanda oi yissoma. ... Koula soukou moinachiyoni atso vinga Carinet yahé . Yahi latsiha, aou imégnéha, itso lazimou igawoudziwé, vavo wadjémaza watso véléha li barouwoi litso joudzawo nahi féda(mariké) yalazimou...

4.2. Nafaka za licoli. : (livres, cahiers, classeurs, feuilles, calculatrice, crayons, stylos, règles, ...).

Koula soukou, na zi vingwé licoli.

Titre VI : HAZI ZA LICOLI... 4. Zi LIVRES : Ya mouhimou moutrou anounouwé zi livres za oussoma para moutrou assi taambihé. Oudjama oulazimou oinounouwé zi cahé. Kavoutso fagniloi fotocopie licoli. Moina kavinga chiyo yahé, atso indziwoi harimoi yi lycée.

TITRE VII : Zi boursou... Zi boursou zitso triloï harimoi zi conti (laposté aou banki) za baba aou mama, aou responsable waou moina kabalihi. Nahika moina abalihi (apara maha koumi na nané), vavo barouwoi lalawa haoudjama na procurement ya lamairie itso va rouhoussa moina chiyoni onouno aparé wayé mogné zi mariké, moni na conti ya vinga dzina lahé.

Titre VIII : SECURITE NA OUNONO... 4. Vondzé na yi licoli : ... Koula trongo yitso fagnichihawo vwendzé, ilazimou moina chiyoni aparé assurance yahé. Nahika kassina, alazimou abaki moni na yi lycée. (CPE na ma surveillant wa mouwoné)

Vani nissoussigna, ambati yéléwoi ayissa tsi koubali izo za rouhoussou mayésha ya licoli ya moina (za anguihoi chi zougou ayissa zi tatasiriwoi chimaoré na shibushi). Tsi yéléwoi za houssou zi léra za koula soukou ivo na houpindra wendra sporou (gouwo za oufagna sporou, nafaka na cahé za licoli). Nissi mounba rouhoussou moina wangou kabalihi, ajouwé oulawoi licoli bila tsi léra.

(Baba aou mama / Dzina nayi hatui)

(I) شَرِي مُون نِيلِس

(II) إِبْرَنَمَج نِيلِس

زَلِرَ زَمْبِلِي: لِسْبِلُو أَلُو مُفْمُرُ أَتْ جُمَع

زَلِرَ زَمْبِلِي:

أَلُو مُفْمُرُ أَتْ جُمَع: أَلُو 45h06 أَتْ 10h17.

فُمْنِس أَلُو 45h06 أَتْ 05h11

مُونْمُنْس قَسْبَرْحُسْ يُولُو قُنْزْ نَهَقْ أَلْبَرْو, بِكَ رُ حَسَ يَ فَمِي. نُنْدُ أَتُولِ زِتْ زَه.

(III) مُتْلِي لُقْل: نَهَقْ مُتْ أَوْ غُهُو لِس قَسْبَرْحُسْ يُو أَتْلَ بِكَ مُهَا أَفْمِي.

بَابْ أَتْرُوخُوسْ أَغْلِي أَبْسَعَسْ زَمُونُوهِ حَرْمُيْرُنْتْ, نَهَقْ مُونَ قَسْبَجْ لُقْلِ حَر لِس
أُرْغُو.

سُقْ يَلْ, مُونْتَسْنِ أَنْدِ أَغْلِي مَصْرَفْ.

(IV) سِبَرْ: مُونْتَسْنِ فَرَضْ أَفْيَغْ شَيْتْ رَسِبَرْو أَوْ قَسْبَلُو لُقْل.

(V) مَيْشَ يَلْقَل: مُونْتَسْنِ وَجْبْ أَفْيَغْ كَرْنِ يَه نَهَقْ قَقْ لُقْل, أَيَوْغَه هَمُوسْ أَفْيَغْ هَ مَصْرَفْ.

(VI) حَزْ يَلْقَل: فَرَضْ لُقْلِ مُونْتَسْنِ أَفْيَغْ لُقْرَ زَه.

بَدْلِس قَسْعَنْ فُتْقِي.

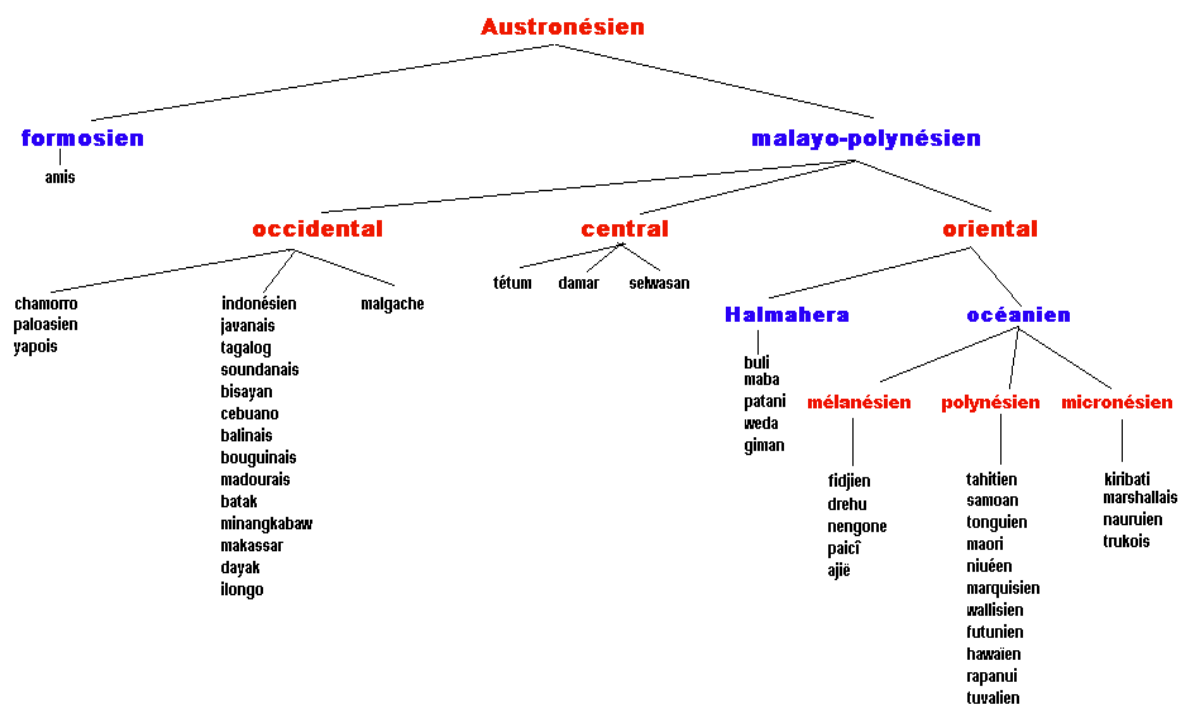
(VII) بُرْس: بُرْسُ زَوْنَسْ زَسْعَغِي هَر مَوْقَعْتْ زَمَمْ أَوْ بَبَا, إِسْقَرِ إِغِي هَرْمُو قُعْتْ يَمُونْ

نَهَقْ فَمِي إِقْبَل.

مَرَحَبْ

M'Tsangadoua 2014

Annexe 7 : Classement de la famille austronésienne selon Jacques Leclerc (2006)



© Jacques Leclerc 2006

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00