

Anaëlle Bracieux

Université de Franche-Comté  
Sciences du Langage, de l'Homme et de la société

Mémoire de Master 2 professionnel  
Didactique du français langue étrangère et seconde

Vers une didactique du bi-plurilinguisme en PS de  
maternelle à Mayotte.

Expérimentation au sein du dispositif  
« Bilinguisme transitif ».

Volume 1

Sous la direction de madame Nathalie THAMIN

Jury madame Anne-Sophie CALINON

ANNÉE ACADÉMIQUE 2022-2023



## REMERCIEMENTS

En préambule de ce mémoire, je tiens tout d'abord à exprimer mes remerciements les plus sincères à ma directrice de mémoire, madame Thamin, pour m'avoir guidée avec rigueur, et pour sa correction très détaillée de chacun de mes travaux.

J'adresse un immense merci à Fanny Dureysseix, sans qui ce travail n'aurait pas été possible. Merci à elle pour sa confiance, son investissement, son accompagnement sur place et ses conseils.

Je remercie également chaleureusement Salama Attoumani et Lavie Maturafi, mes collègues et complices de travail pour leur bienveillance et leur confiance. Merci pour leur aide précieuse dans l'organisation des rencontres avec les parents et leur implication dans mon travail de recherche. Merci à Lavie pour le climat qu'elle a su instaurer pendant nos séances de travail et pour les connaissances partagées et la complicité. Un merci tout particulier à Salama pour son accueil dans sa classe et la patience dont elle a fait preuve avec moi en me donnant la possibilité de faire mes propres expérimentations sur place. Ce mémoire ne serait pas du tout le même sans leur soutien.

Je souhaite remercier le directeur de l'école maternelle Combani I, ainsi que tous les enseignants pour leur accueil bienveillant. Merci également à toutes les personnes rencontrées sur le terrain, qui ont accepté de m'accorder un peu de leur temps pour discuter de mon projet et pour l'intérêt que ces personnes ont pu porter à ma recherche.

J'adresse une pensée particulière à ma tante Fabienne pour son soutien sans limite, ses conseils et sa bienveillance.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes proches pour leur soutien, leur patience et leur présence, et je souhaite plus particulièrement dire merci à mes amis Étienne et Sarah pour leur relecture et pour m'avoir épaulé jusqu'au bout de ce travail.

## Sommaire

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction .....                                                                                                                | 7  |
| CHAPITRE 1 : Description du contexte de Mayotte : les langues et l'école .....                                                    | 12 |
| 1.1. Description du paysage sociolinguistique de Mayotte .....                                                                    | 12 |
| 1.1.1 Point historique .....                                                                                                      | 12 |
| 1.1.2. Un territoire « plurilingue » .....                                                                                        | 14 |
| 1.1.3. Le français langue dominante : conception politique et pratiques langagières .....                                         | 17 |
| 1.1.4. Situations diglossiques à Mayotte : contacts entre les langues .....                                                       | 20 |
| 1.1.5. Bilinguisme et parler bilingue .....                                                                                       | 24 |
| 1.1.6. Le statut des langues dans le système éducatif mahorais .....                                                              | 29 |
| 1.2. L'École à Mayotte .....                                                                                                      | 35 |
| 1.2.1. Présentation des singularités du système éducatif à Mayotte.....                                                           | 35 |
| 1.2.1.1. Une institution récente soumise à un essor démographique .....                                                           | 36 |
| 1.2.1.2. Une population enseignante aux parcours divers : état de la formation initiale des<br>futurs enseignants à Mayotte ..... | 39 |
| 1.2.1.3. Une éducation plurielle partagée par trois instances : l'école coranique, l'école de<br>la République, la famille .....  | 41 |
| 1.2.1.4. L'accueil des « allophones » à Mayotte .....                                                                             | 43 |
| 1.2.2. Les problèmes constitutifs à l'enseignement du français langue de scolarisation .....                                      | 46 |
| 1.2.3. Les langues dans le système éducatif mahorais .....                                                                        | 49 |
| 1.2.4. Prise en compte des phénomènes de langues : les emprunts comme outils pour la<br>comparaison des langues .....             | 51 |
| CHAPITRE 2 : Fondements théoriques .....                                                                                          | 55 |
| 2.1. Une conception bi-plurilingue de l'enseignement : accueillir les langues à l'école<br>française .....                        | 55 |
| 2.1.1. Sortir d'un idéal monolingue de l'enseignement .....                                                                       | 55 |
| 2.1.2. La didactique du plurilinguisme.....                                                                                       | 61 |
| 2.2. Didactique en maternelle.....                                                                                                | 63 |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.1. Le traitement didactique de bi-plurilinguisme en maternelle.....                                    | 63  |
| 2.2.2. La maternelle - que disent les textes institutionnels sur le langage et les langues ? .....         | 70  |
| 2.2.2. Le développement langagier monolingue .....                                                         | 76  |
| 2.2.3. La didactique de l’oral en maternelle .....                                                         | 84  |
| CHAPITRE 3 Contexte et entretiens de l’expérimentation .....                                               | 89  |
| 3.1. Présentation du contexte.....                                                                         | 90  |
| 3.1.1. Le village de Combani .....                                                                         | 90  |
| 3.1.2. L’école maternelle Combani I.....                                                                   | 91  |
| 3.2. Déploiement du dispositif « Bilinguisme transitif » à l’école maternelle Combani I.....               | 93  |
| 3.2.1. Expérimentation du dispositif en classe : comparaison avec les préconisations du<br>dispositif..... | 93  |
| 3.2.2. Mise en œuvre du dispositif au sein de la classe.....                                               | 96  |
| 3.3. Description des profils linguistiques et des usages des élèves de la classe.....                      | 99  |
| 3.3.1. Les élèves de la classe .....                                                                       | 99  |
| 3.3.2. Usages et statut des langues du répertoire des élèves .....                                         | 105 |
| 3.3.3. Usages des langues par les élèves à l’école.....                                                    | 106 |
| 3.4. Méthodologie du recueil de données.....                                                               | 107 |
| 3.4.1. Questionnements et hypothèse de départ .....                                                        | 107 |
| 3.4.2. Entretiens semi-directifs.....                                                                      | 109 |
| 3.4.3. Conception et réalisation.....                                                                      | 110 |
| 3.4.4. Public visé et justification de l’échantillon .....                                                 | 113 |
| 3.4.5. Limites et problèmes rencontrés .....                                                               | 118 |
| 3.5 Analyse des données .....                                                                              | 121 |
| 3.5.1 Les mobilités des parents .....                                                                      | 123 |
| 3.5.2. Répertoires linguistiques plurilingues .....                                                        | 125 |
| 3.6. Rapports des parents aux langues : discours sur les langues.....                                      | 127 |
| 3.6.1. Le choix du français dans les pratiques familiales .....                                            | 127 |

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.6.2. Le choix du shimaoré : langue de l'affect de l'identité.....                       | 129 |
| 3.6.3. Influences du rapport des parents à l'école sur les pratiques familiales .....     | 132 |
| 3.6.4. Le rôle des parents dans le processus d'acquisitions des langues des élèves.....   | 136 |
| Conclusion.....                                                                           | 141 |
| CHAPITRE 4 : Outil didactique .....                                                       | 142 |
| 4.1. Conception .....                                                                     | 142 |
| 4.2. Séquence 1 : « La semaine des langues européennes » : rencontre en Pologne.....      | 144 |
| 4.2.1. Séance 1 - Activité 1 .....                                                        | 146 |
| 4.2.2. Séance 2 - Activité 2 .....                                                        | 148 |
| 4.2.3. Séance 3 - Activité 3 .....                                                        | 150 |
| 4.2.4. Séance 4 - Activité 4 .....                                                        | 151 |
| 4.2.5. Séance 5 - Activité 5 .....                                                        | 152 |
| 4.2.6. Séance 6 - Activité 6 .....                                                        | 153 |
| Conclusion de la séquence 1 .....                                                         | 155 |
| 4.3. Séquence 2 et Séquence 3 : « Bébés chouettes » et « Les Monstres des couleurs »..... | 156 |
| 4.3.1. Séance 1 - Activité 1 : Lecture et compréhension de l'histoire .....               | 157 |
| 4.3.2. Séance 2 - Activité 2 : Représentation de l'histoire .....                         | 158 |
| 4.3.3. Séance 3 - Activité 3 : La chronologie de l'histoire.....                          | 159 |
| 4.3.4. Séance 4 - Activité 4 : Création de sa propre histoire .....                       | 161 |
| 4.4. Contraintes organisationnelles et matérielles .....                                  | 162 |
| Conclusion générale .....                                                                 | 164 |
| Bibliographie.....                                                                        | 167 |
| 5. ANNEXES .....                                                                          | 180 |
| 1.1. Annexe 1 : l'école en photo.....                                                     | 202 |
| 1.2. Annexe 2 Séquence 1, Séance 2 : carte des continents .....                           | 205 |
| 1.3. Annexe 3 : Paulina .....                                                             | 206 |
| 1.4. Annexe 4 : le monstre des émotions.....                                              | 207 |

## Introduction

Mayotte, française depuis 1841, est devenue en 2011 le 101<sup>e</sup> département français et le cinquième département d'outre-mer (DOM). Depuis plusieurs années, cette île de l'océan Indien fait face à plusieurs problématiques : démographiques, sociales, éducatives, culturelles et linguistiques.

D'un point de vue démographique, l'île se singularise par sa croissance particulièrement dynamique (+3,8% par an en moyenne après +2,7% sur la période 2007-2012) résultant d'un taux de fécondité très élevé, avec 4,6 enfants par femme en moyenne, et d'un phénomène migratoire croissant depuis la départementalisation. De fait, l'île est devenue une terre d'immigration pour les nations des Comores (95%), de Madagascar (4%) et également d'Afrique de l'Est (Afrique des Grands Lacs). Cette croissance migratoire est intrinsèquement liée aux enjeux de développement auxquels font face ces territoires voisins à l'île, en particulier les Comores. En conséquence, selon les chiffres de l'INSEE, sur sa population estimée en 2017 à 265 500 personnes, près de la moitié est de nationalité étrangère et la moitié de celle-ci est en situation administrative irrégulière.

Ces populations, souvent venues illégalement, occupent des bidonvilles aux conditions précaires, et sont dénoncées comme responsables de l'insécurité croissante sur l'île. La délinquance d'appropriation est particulièrement forte à Mayotte. Selon l'Insee, le sentiment d'insécurité des Mahorais est cinq à six fois plus fort que celui des habitants de l'Hexagone. Ainsi, en 2018, 18 % des ménages déclaraient avoir été victimes d'un cambriolage ou d'un vol sans effraction et une personne sur dix avait subi une violence physique au cours des deux dernières années. Face à l'aggravation de cette situation au début de l'année 2022, le gouvernement, sous la férule de Gérard Darmanin, Ministre de l'Intérieur, programme le 24 avril 2023 une vaste opération contre l'immigration clandestine appelée « Wuambushu ». L'objectif est d'expulser les migrants en situation irrégulière et de détruire les habitations illégales. Après plusieurs mois d'arrêt dû à la contestation suscitée, le Ministre de l'Intérieur annonce le 25 juin 2023 la prolongation de l'opération.

Aujourd'hui, la situation économique de Mayotte est alarmante : 77% des habitants de l'île vivent sous le seuil de pauvreté national soit cinq fois plus qu'en métropole. Toujours selon l'Insee, en 2018, la moitié de la population avait un niveau de vie inférieur à 3 140 euros par

an. Le développement économique de l'île constitue donc un enjeu majeur pour les politiques locales.

Par sa position géographique, Mayotte, qui regroupe diverses ethnies, cultures et langues, présente une situation linguistique toute aussi singulière, à l'image de son histoire et de son peuplement. Autrement dit, les langues sont aussi variées que les origines de la population (Madi, 2007 : 56). Historiquement, les conquêtes, les flux migratoires, la colonisation et les guerres ont fait de cette île une mosaïque de langues, de peuples et de cultures (Maturafi, 2019 : 19). Notons le shibushi, appelé aussi kibushi, le français, les langues comoriennes (shinzudani, shingazidja, shimwaly) et l'arabe. Mayotte apparaît donc comme un territoire plurilingue et pluriculturel, qualifié par Laroussi<sup>1</sup> de « paysage sociolinguistique hétérogène » (Akinci et *al.*, 2011 : 37).

Pris entre deux cultures, éduqués tant dans les instances occidentales que dans l'école coranique, les jeunes Mahorais sont confrontés à un dilemme : une opposition entre une culture occidentale, républicaine et laïque, et une culturelle traditionnelle, fondée par et sur la société mahoraise et musulmane (Blanchy, 1990) :

Mayotte, écartelée entre traditions et modernité, entre ses spécificités culturelles et la culture occidentale, entre les langues locales et le français n'a pas échappé aux phénomènes de l'occidentalisation. Ce processus de modernisation en cours, économique, social, juridique et culturel affecte, de plein fouet, la société et la famille mahoraise et engendre, entre autres :

- le développement de la scolarisation avec la promotion sociale par l'instruction et l'argent ;
- le développement des moyens de communication et de transports (routes, aéroport, télévision, radio, téléphone, journaux, livres) ;
- le renforcement des institutions de l'État (administrations, tribunal, armée, police, gendarmerie, prison) ;
- l'augmentation du salariat et de l'échange monétarisé avec l'essor du commerce d'importation et le développement de la société de consommation ; les tendances à la dépendance et l'assistanat (allocations diverses). (Cassagnaud, 2007b : 150)

---

<sup>1</sup> Laroussi, docteur en linguistique et maître de conférences à l'Université de Rouen. Il est membre du laboratoire LiDiFra (linguistique, didactique et francophonie) qui travaille en partenariat avec le CEFSM (Centre des études et de formation supérieure de Mayotte).



Pour Cassagnaud, il en résulte une fragilisation sociétale, puisque c'est l'intégration qui est remise en jeu, notamment chez les populations les plus démunies. Certaines sont sans qualifications, voire illettrées ou n'ont pas été scolarisées, réduisant leurs perspectives.

Les enjeux et problématiques liés au partage de la culture occidentale viennent troubler celle qui est déjà établie et qui menace de devenir un folklore. Cassagnaud alerte quant à une possible « acculturation massive » et une désagrégation progressive des modes de vie des Mahorais. Sont alors remis en cause la transmission intergénérationnelle et l'autorité, ainsi que les rites traditionnels. Ces changements drastiques se manifesteront alors, inexorablement, par ce que Cassagnaud (2007b : 150) appelle des « pathologies de mal-être », dont les adolescents seront les premières victimes.

Le lieu où se sont inévitablement cristallisées ces problématiques est évidemment l'école, où l'enseignement du français est, plus qu'ailleurs, un enjeu majeur pour le développement de l'île. Choisie comme unique langue de scolarisation dans ce contexte plurilingue, comment se déroule son apprentissage et quelles sont les conséquences de cette situation de monolinguisme éducatif ?

À la dernière place du classement en alphabétisation du français, Mayotte affiche un taux d'illettrisme de 25%<sup>2</sup>, soit un habitant sur quatre. Dans une question ouverte posée en 2018, le Sénateur Thani Mohamed Soilihi, interpelle le Ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Jean-Michel Blanquer, sur cette situation alarmante : « En 2016, le taux d'illettrisme des jeunes de 16 à 18 ans y était de 75 %, soit le taux le plus élevé de France, lorsque la moyenne nationale est sept fois moindre »<sup>3</sup>. Premier vecteur de ce constat : la non-scolarisation d'une majorité de la population (58%, en 2016, selon l'Inspection générale des affaires sociales<sup>4</sup>), qui ne maîtrise pas les compétences de l'écrit en langue française. En réponse à ces problématiques scolaires, aux répercussions sociales et économiques, les politiques éducatives ont soumis l'île à plusieurs réformes. Ces questionnements ont amené le système éducatif de Mayotte à repenser son enseignement en faveur de l'appui sur les acquis langagiers des élèves pour l'appropriation de la langue de scolarisation. Suivant cette dynamique, plusieurs dispositifs et expérimentations, menés conjointement aux travaux de Cassagnaud, Laroussi, Mbom, se sont mis en place, parmi

---

<sup>2</sup> Données de l'INSEE, datant de 2014 : « Quatre jeunes sur dix en grande difficulté à l'écrit à Mayotte » (Daudin, Michaïlesco).

<sup>3</sup> Selon une question ouverte posée par Soilihi et parue dans le Journal Officiel du 29/03/2018, page 1443.

<sup>4</sup> Selon un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales : « Mission d'appui au Département de Mayotte sur le pilotage de la protection de l'Enfance », établi par Aballea et Rabineau, paru en 2015, page 13.

lesquels des accueils bilingues proposés en shimaoré ou en kibushi en classe de maternelle au début des années 2000, puis « L'éveil aux langues » en 2013 et « Plurilinguisme » en 2014. Le dispositif « Bilinguisme transitif », mis en place par le Rectorat de Mayotte en 2014, s'inscrit dans la lignée de ses prédécesseurs en proposant des accueils bilingues en shimaoré, dans plusieurs classes de petites sections de l'île. C'est à ce dernier que nous avons contribué, lors d'un stage d'une durée de quatre mois, de mars 2022 à juin 2022, au sein de l'école maternelle Combani I, dans une classe de petite section (PS). La modalité du co-enseignement est ce qui régit ce dispositif, avec, pour ambition, de proposer aux élèves un enseignement bilingue en shimaoré et en français.

Notre postulat de départ est qu'un co-enseignement bilingue contextualisé en maternelle qui, de fait, prend en compte à la fois la culture et les langues des élèves mahorais est favorable à l'apprentissage de la langue seconde, en l'occurrence, le français. À la lumière de ce qui vient d'être exposé, la contextualisation des apprentissages, en petite section de maternelle à Mayotte, épaulée par la mise en place d'un bilinguisme transitif, peut-elle être un levier décisif dans le processus d'acquisition de la langue seconde, en contexte plurilingue ? En d'autres termes, comment l'école à Mayotte, aujourd'hui, peut-elle aider les élèves à se construire comme sujets plurilingues tout en s'appropriant la langue de scolarisation ? Telle est la réflexion que nous nous engageons à mener dans ce mémoire. Le but de cette recherche est d'élaborer un outil didactique qui puisse permettre à des élèves de PS de s'appuyer sur leurs acquis langagiers en langue première, sur leur « déjà là » (Perregaux, 2004 ; Cummins, 2001), pour construire la langue seconde et se construire en tant que sujets dans cette langue. L'intérêt de cette recherche est d'offrir aux enseignants des outils adaptés pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves.

Le premier chapitre de notre mémoire est consacré à la description du contexte de Mayotte où nous exposerons tout d'abord le paysage sociolinguistique de l'île, ainsi que les représentations des Mahorais sur les différentes langues de l'île et de la situation diglossique qui en émane. Puis, dans un second temps, les singularités de son système éducatif. Le deuxième chapitre sera consacré aux fondements théoriques, notamment ceux relatifs à l'enseignement des langues et du langage en maternelle et de la didactique du plurilinguisme dans ce contexte. Nous nous intéresserons à la place dévolue aux langues et au langage à l'école maternelle, et aux préconisations officielles des programmes, à la didactique de l'oral, et au processus d'acquisition des langues par les élèves, tant en L1 qu'en L2, en mode monolingue ou bilingue (Cummins, 2001). Notre intérêt portera avant tout sur la didactique du

plurilinguisme, notamment sur l'éveil aux langues (Candelier et Castellotti, 2013). Ces différents travaux constituent un apport théorique, sur lequel nous nous appuierons pour mener la réflexion sur notre problématique.

Le chapitre suivant s'appliquera à décrire le contexte du stage, et en particulier la mise en place du dispositif « Bilinguisme transitif » dans notre classe de PS et rendra compte des données analysées lors des entretiens menés avec les parents d'élèves. À l'aune de nos analyses, nous discuterons de la réception du dispositif « Bilinguisme transitif » par les élèves et leurs parents, soit de l'impact sur leurs pratiques et représentations des langues.

Au terme de notre développement, nous présenterons l'outil didactique, sa conception, et analyserons son expérimentation, ainsi que les spécificités de celle-ci. Quant au « Volume 2 » de ce mémoire, il contient toutes les activités mises en place avec les élèves au cours des expérimentations menées dans le cadre du dispositif.

# **CHAPITRE 1 :**

## **Description du contexte de Mayotte : les langues et l'école**

### **1.1. Description du paysage sociolinguistique de Mayotte**

#### **1.1.1 Point historique**

Située entre l'Afrique et Madagascar à l'entrée nord du canal du Mozambique, Mayotte est par sa position géographique une terre où se croise plusieurs peuples (Dumont, 2005). Les populations bantou (en provenance de la côte africaine), les Malgaches ainsi que les Chiraziens sont parmi les premiers habitants. Mayotte est citée pour la première fois sous le nom de « Mawutu » en 1490 sous la plume du navigateur arabe Ahmed Ibn Majid, puis dans le récit de l'explorateur Balthazar Lobo da Sousa en 1557. Jusqu'à la fin du XV<sup>e</sup> siècle, elle est morcelée en territoires indépendants commandés par des chefs, les « Fani », des hommes et des femmes issues de l'aristocratie swahili et malgache (Allibert, 1984).

À partir des années 1740, et durant plusieurs décennies, l'île est l'objet de rivalités locales. Ainsi, en 1833, elle devient propriété de Mohéli, jusqu'à ce que le sultan d'Anjouan en prenne possession le 19 novembre 1835. En 1841, Mayotte est cédée à la France par le Sultan Malgache Andriantsouli, en échange d'une indemnité de 1000 piastres. Toutefois, ce n'est que deux ans plus tard que l'état français s'établit sur le territoire. Colonie sucrière jusqu'en 1886, l'esclavage y est pourtant aboli par ordonnance royale le 9 décembre 1846 avant le décret libérateur du 27 avril 1848. À partir de 1887, le protectorat français est étendu sur les trois autres îles principales : Grande Comore, Mohli et Anjouan, qui sont placées sous l'autorité du gouverneur des Comores.

Selon un article du gouvernement français sur l'histoire et la géographie de Mayotte, le 24 septembre 1946, l'ensemble de l'archipel des Comores accède au statut de territoire d'outremer et Dzaoudzi est nommée capitale. Toutefois, le transfert de la capitale à Moroni douze ans plus tard en 1958, fera naître une grande colère chez les Mahorais, à l'origine des premières tensions entre les îles de l'archipel. Et, en juillet 1958, les Comores obtiennent par décret une autonomie interne.

Quelques années après, en 1966, à Mayotte, le mouvement des « Chatouilleuses » lutte pour le maintien de Mayotte dans la République française. Composé de femmes, ce mouvement

aussi appelé « Soroda wa Maore », se bat pour réduire l'influence des autres îles des Comores sur leur territoire. Toutefois, le 15 juin 1973, des accords sont passés avec la France sur l'accession progressive à l'indépendance des Comores. Le 22 décembre 1974, lors du référendum d'autodétermination des Comores, ils obtiennent à Mayotte un vote à 63,8 % contre l'indépendance, tandis que les trois autres îles votent « oui » à près de 100%. Néanmoins, pour les instances internationales, seul le résultat du référendum pour l'ensemble des Comores compte. Lorsque, le 6 juillet 1975, l'Assemblée des Comores proclame l'indépendance, Mayotte déclare cette décision illégale. Et la France est condamnée à plusieurs reprises sous prétexte qu'elle devrait contraindre les Mahorais à devenir indépendants dans le cadre de l'État des Comores. Le 13 décembre 1975, la France entérine l'indépendance des Comores et laisse à Mayotte le choix de son statut : à l'occasion d'un nouveau référendum, le 8 février 1976, les Mahorais choisissent à plus de 99% de rester français. Le 11 avril 1976, à la suite d'un nouveau référendum statutaire où 79,6 % des Mahorais se prononcent en faveur de la départementalisation, solution non proposée au suffrage, la France érige Mayotte en collectivité territoriale de la République, en dépit des protestations internationales.

Le 13 mai 1977, les Comores, membre de l'ONU, se proclament « une république démocratique, laïque et sociale ». Une solution juridique temporaire est envisagée pour Mayotte, impliquant la présence d'un préfet doté de responsabilités équivalentes à celles d'un gouverneur. Ce gouverneur joue un rôle essentiel dans l'établissement des bases du développement, notamment en mettant en place un réseau sanitaire et éducatif de qualité, en favorisant la création d'écoles, de collèges et de lycées couvrant l'ensemble du territoire. En 1986, à la suite de la visite du Premier ministre français Jacques Chirac, une loi intégrant Mayotte dans la loi-programme relative au développement des départements et territoires d'outre-mer est adoptée.

Le 27 janvier 2000, un accord spécialement conçu pour Mayotte et visant à la transformer en collectivité départementale est signé à Paris par les principaux partis politiques de l'île. Cet accord comprend un processus graduel d'introduction du droit métropolitain à Mayotte, et il est approuvé par référendum avec un soutien de 72,4 % le 2 juillet 2000. Le 11 juillet 2001, le Parlement adopte une loi qui octroie à Mayotte le statut de collectivité départementale. Toutefois, les Mahorais attendront l'année 2009 avant que ne soit organisé un référendum afin de confirmer le choix de Mayotte de devenir un département français. La départementalisation recueille un soutien de 95% de la population et le 31 mars 2011, sous le gouvernement de Nicolas Sarkozy, Mayotte devient officiellement le 101<sup>e</sup> département français.

### 1.1.2. Un territoire « plurilingue »

Dans le contexte plurilingue de Mayotte, c'est le shimaoré qui compte le plus grand nombre de locuteurs, notamment chez les jeunes. En 2002, l'INSEE recense auprès de personnes âgées de 15 ans et plus, résidant sur le territoire mahorais, 80 140 locuteurs, devant le français avec 54 784 locuteurs, les langues comoriennes (23 876), le malgache (23 561) et l'arabe (3 199) (Cassagnaud, 2010). Les chiffres, toujours de l'INSEE, en 2019, affichent que 21% des natifs Mahorais parlent shimaoré et kibushi, mais que parmi eux, seuls 12% parlent uniquement le kibushi, contre 61% de locuteurs pour le shimaoré, qui ne maîtrisent pas le kibushi. Ce constat avait été établi dix ans auparavant par Chanfi, qui distinguait deux types de locuteurs parmi les natifs Mahorais :

Ceux qui ont pour langue première le shimaoré, ne comprenant souvent pas le kibushi, car le shimaoré leur suffit ; du moins c'est ce qu'ils disent ; ceux qui ont pour langue première une autre langue, comme le kibushi, par exemple, qui sont souvent au moins « bilingues », kibushi/shimaoré (Chanfi, 2009a : 87).

Ces deux langues véhiculées par une culture orale sont les fruits de plusieurs métissages linguistiques, résultats des différents flux migratoires venus d'Afrique, d'Orient et d'Occident, vécus par l'île au cours de son histoire. Ce métissage dans la langue mahoraise est caractérisé par la présence d'un grand nombre de mots arabes, swahilis, malgaches, français, anglais et portugais. Le vieux shimaoré est également présent en tant que langue véhiculaire, son usage est réservé à l'enseignement coranique et aux réunions publiques. Le kibushi, seconde langue vernaculaire de l'île, se caractérise également par des emprunts à l'arabe, au mahorais, au français et au swahili, ce qui, le rappelle Cassagnaud<sup>5</sup> (2007c : 75) la distingue du malgache utilisé à Madagascar.

Les deux variantes du kibushi : le *kibushi-kimaore* et le *kiantalaoutsi*, se distinguent par les zones géographiques où ont lieu leurs usages ; ainsi le *kibushi-kimaore* est parlé dans une dizaine de villages alors que le *kiantalaousti* est parlé seulement dans deux villages et dans la banlieue proche de Mamoudzou. Il existe une intercompréhension entre ces deux variétés qui disposent du même lexique de base.

En outre, trois autres langues comoriennes composent le spectre linguistique de l'île : le *shindzouani*, (une variété d'Anjouan), le *shingazindja* (la variété de la Grande Comore), le

---

<sup>5</sup> Cassagnaud, docteur en Science du langage, est l'auteur de plusieurs travaux sur Mayotte (*Le Banga de Mayotte comme rite de passage*, 2006 ; *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*, 2007c). En 2010, elle publie une thèse intitulée *Jeux et enjeux des langues pour les jeunes de Mayotte*.

*shimwali* (la variété de Mohéli) ; à ces langues on peut ajouter le *shihindi* qui désigne les variétés linguistiques indiennes et le créole réunionnais ainsi que le créole mauricien. Selon Chaussy et al. (2019), avec l'augmentation croissante du nombre d'habitants originaires des Comores, l'usage des autres langues de l'archipel (le *shindzouani*, le *shingazindja* et le *shimwali*) peut être prédominant dans certaines zones où la population issue de l'immigration est majoritaire ; c'est le cas dans les villes de Koungou, de Mamoudzou et de Dembéné.

Nous ajoutons à ce répertoire, les langues secondes telles que le français, langue officielle de l'île depuis 1843, l'arabe, langue liturgique et de communication orale et écrite, et l'anglais. Les trois langues qui dominent sont le français, le shimaoré et le kibushi.

Mayotte, apparaît donc comme un territoire plurilingue et pluriculturel. Dans ce contexte plurilingue complexe, nous interrogeons les statuts de ces langues du point de vue de la politique linguistique et analysons l'influence de ces discours sur les usages de ces langues. Nous appréhendons les représentations sociales qui leur sont associées dans la mesure où elles participent à la construction des pratiques langagières. Selon Maturafi, cette notion de pratiques langagières réfère « aux manières dont les individus emploient les langues en tant que moyens d'expression de la complexité de leur identité (les schémas de la pensée) afin de se représenter ou de se construire mentalement dans le monde dans lequel ils vivent » (2019 : 81).

Ces pratiques langagières interrogent le rapport du sujet au langage et à ses représentations. En effet, les représentations et les situations d'interactions ont une incidence très forte sur les productions langagières. Rappelons que l'usage d'une langue dépend fortement des représentations que les locuteurs ont de celle-ci, mais également d'autres facteurs sociolinguistiques telles que les langues présentes, les origines historiques et les rapports de domination en place. Nous proposons une analyse de ces représentations dans la mesure où elles permettent de comprendre la construction des rapports hiérarchiques établis entre les langues à Mayotte.

La carte ci-dessous, établie par le Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte (CUFR), présente les langues parlées sur l'île.

# Carte linguistique de Mayotte

## Langues parlées par village

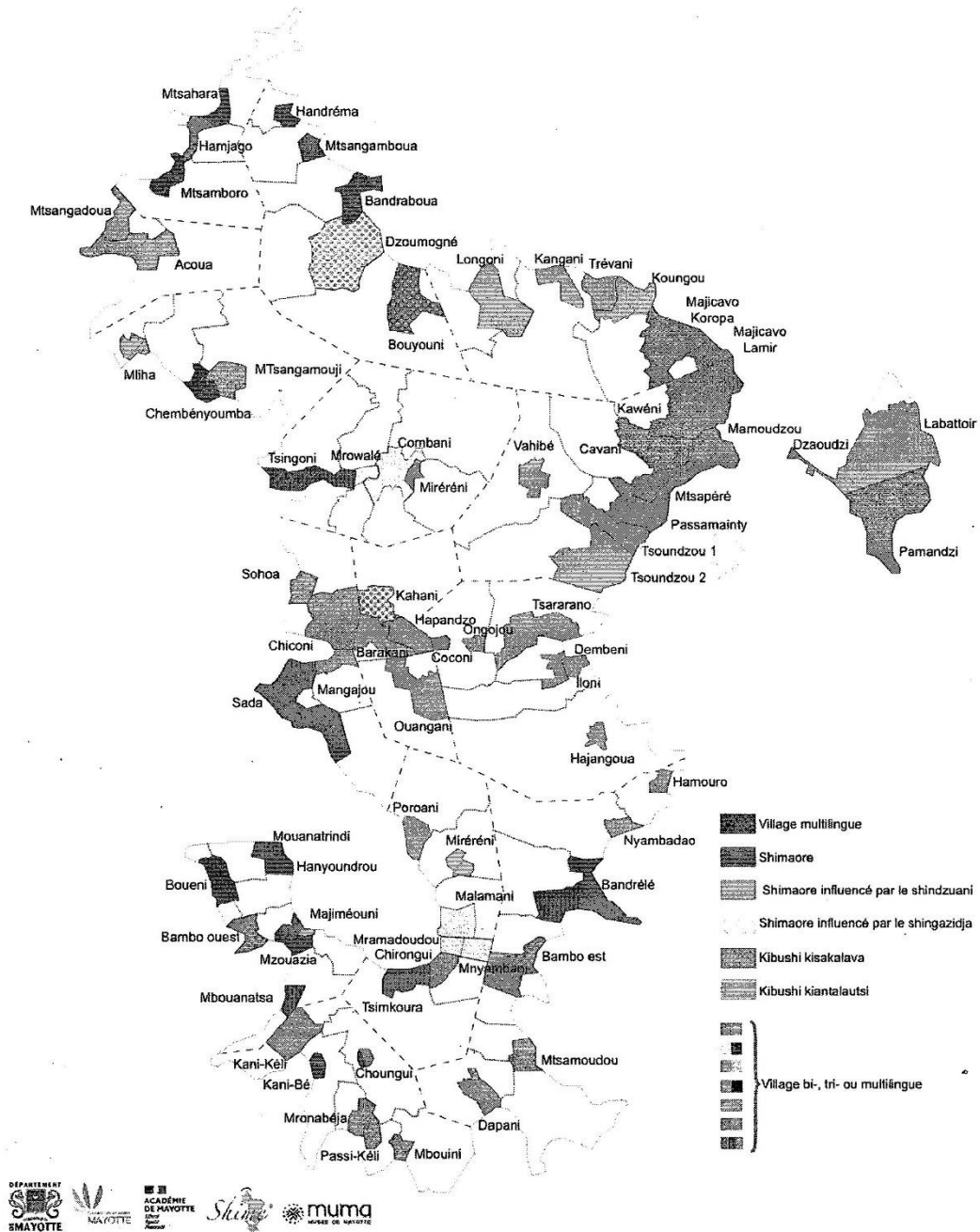


Figure 1 : Carte linguistique de Mayotte : « Langues parlées par village », « Bilan évaluatif Bilinguisme transitif » (Maturafi, 2021)



### 1.1.3. Le français langue dominante : conception politique et pratiques langagières

La France, dans son entreprise coloniale, a imposé la langue française comme langue du pouvoir administratif et politique. Ainsi, à partir de la ratification de cession de Mayotte à la France conclue en 1841, l'île devenue française adopte le français comme langue officielle. Dès lors, Mayotte se retrouve dans ce que Calvet (2002 : 92) décrit comme « un champ d'exclusion linguistique à double détente, où le colonialisme institue l'exclusion d'une langue (la langue dominée) des sphères du pouvoir et l'exclusion des locuteurs de cette langue » de ces mêmes sphères ; en l'occurrence, il s'agit du shimaoré, du kibushi et des Mahorais. De fait, aujourd'hui, le français jouit d'un statut privilégié de langue de l'administration publique et unique langue de scolarisation. La raison d'un tel privilège trouve racine dans le choix des habitants de Mayotte, qui ont, en 1976, voté pour faire partie de la République Française, dans une majorité écrasante et presque unanime ; le oui l'emportant à 99,4%. C'est un choix singulier dans la zone géographique, puisque les voisines insulaires de Mayotte n'ont pas pris ce chemin. C'est la raison qui fait dire à Ahamadi (1999) que « le rattachement de Mayotte à la puissance française est le résultat d'un acte volontaire et heureux » (1999 : 9).

La présence du français sur le territoire mahorais soulève des questions liées à sa légitimité, considérée comme cette langue du pouvoir colonial ; son enseignement et sa domination linguistique sont remis en cause. En effet, selon Cassagnaud (2011 : 59) « le français est avant tout la langue du colonisateur et en tant que telle elle peut être rejetée ». C'est également ce que constate Maandhui<sup>6</sup> (1998), qui lit chez les Mahorais un complexe du colonisé : « le Mahorais a peur du blanc ». Selon ces deux auteurs, ce statut « de langue de l'autre » expliquerait, les difficultés rencontrées par les Mahorais dans l'apprentissage du français. Les enquêtes menées sur le choix des langues et des représentations des jeunes à Mayotte (Laroussi, 2011 : 43)<sup>7</sup> concluent que le français occupe une place importante dans les pratiques quotidiennes des Mahorais et est utilisé à la fois dans la sphère publique et dans la sphère privée. De ce fait, le français, dont l'usage est majoritaire lors des interactions avec les frères et sœurs, occupe la

---

<sup>6</sup> Maandhui (1998), cité par Cassagnaud (2007c)

<sup>7</sup> Les conclusions rapportées ici s'appuient sur l'analyse des données d'une étude menée dans le cadre d'une recherche engagée en 2008 par le FUSAF (francophonie et usage du français) et créée à l'initiative du professeur Laroussi.

deuxième place des langues les plus parlées avec les proches, que ce soit à la maison ou en public (Laroussi, 2011).

Ce constat est partagé par Cassagnaud (2011) dont l'enquête sociolinguistique sur les enjeux des langues pour les jeunes de Mayotte révèle que le français prend place dans les pratiques quotidiennes extrascolaires là où on pensait que son usage n'était réservé qu'au cadre scolaire. Le français est donc présent dans les interactions à la maison et à l'extérieur.

Néanmoins, même si le français est parlé dans différents contextes, les enquêtes de terrain menées sur les représentations des langues ont révélé que la langue française ne porte pas une valeur sociale à Mayotte : c'est le shimaoré qui revêt cette valeur sociale, apparaissant pour la majorité des enquêtés comme étant « la langue qu'il faut posséder si on veut être apprécié dans son village » (Akinici, et *al.*, 2011 : 45).

Au-delà de sa valeur sociale et de sa dimension affective, le shimaoré porte une valeur identitaire forte, car selon 82% des enquêtés de cette étude : « Être mahorais c'est parler shimaoré ». Pour Cassagnaud (2010 : 584), c'est le contact entre le français et la langue locale qui confère à cette dernière deux fonctions : « une fonction intégrative » qui lui permet d'affirmer l'appartenance à un groupe, et « une fonction identitaire ».

Présent dans les pratiques langagières publiques et privées, le français est, contrairement aux langues locales, considéré comme un facteur de réussite scolaire et d'ascension sociale. Houlia Abdoukarim souligne la primauté du français dans les représentations :

Nous avons pu constater que certains Mahorais, tout en subissant le poids institutionnel du français qui est à la fois langue de scolarisation et d'administration, sont gagnés par ce que nous pourrions qualifier d'une forme d'idéalisation d'une langue considérée comme étant celle de tous les possibles. Le français est perçu, notamment chez les parents et les élèves eux-mêmes comme la seule langue en mesure d'offrir avenir professionnel et épanouissement culturel (Abdoukarim, 2021 : 59).

Pour les jeunes enquêtés ayant participé à l'étude sur les choix et représentations des langues, elle est la clé de la réussite professionnelle et de l'insertion sur le marché de l'emploi. Ses locuteurs ne manquent pas de souligner l'importance qui leur incombe de la maîtriser et reconnaissent « la fonctionnalité » de cette langue. Cassagnaud (2010 : 76) parle « de langue du pain » et souligne la reconnaissance unanime des Mahorais à ne pas pouvoir se passer de cette langue.

Le français « langue de l'insertion économique, sociale et citoyenne » (Brisset *et al.*, 2020 : 49), apparaît comme la seule voie empruntable pour la construction d'un avenir, en particulier si celui-ci les conduit en métropole. Le français est ainsi porteur de valeur sur le « marché linguistique »<sup>8</sup>. Calvet dans *La guerre des Langues* en 1987 décrivait la langue comme « une clef sociale » où ceux qui la dominent sont en situation de domination, il ajoute que la valeur marchande de celle-ci fait d'elle un capital, et sa possession donne à ses locuteurs une plus-value. Selon Mbom (2011), dans son étude du français comme ressort du développement de Mayotte, le français en tant que langue standardisée, normalisée dans sa version écrite et disponible pour la mise en place de formations générales « peut contribuer à favoriser l'insertion sociale et économique des jeunes quels que soient leurs origines et leurs pays » (2011 : 129).

Cassagnaud (2007b : 130) rapporte, qu'ayant pris conscience de l'enjeu que représente la maîtrise de la langue française et du rôle joué par l'école dans cet apprentissage, « des revendications, sous forme de manifestations de femmes, se font entendre afin d'augmenter le nombre d'écoles maternelles en brousse ». Ainsi, la valeur portée à la langue française se retrouve dans la volonté qu'ont les jeunes mahorais de la transmettre à leurs enfants (Akinci *et al.*, 2011). Ce phénomène est constaté par Delabarre et Gonac'h durant leur analyse des représentations langagières à partir d'un corpus recueilli dans le cadre d'une recherche engagée en 2012 par le GRPM (Groupe de recherche sur le plurilinguisme à Mayotte) :

La langue française fait partie des langues les plus citées en réponse à la question portant sur la future langue utilisée avec leurs enfants. Sur les 17 jeunes interviewés, certains souhaitent parler le français et les langues locales, d'autres uniquement le français mais aucun ne déclare vouloir transmettre uniquement les langues locales (Delabarre et Gonac'h-, 2012 : 78).

Cette transmission de la langue française, motivée par ce désir d'ascension sociale, peut avoir des conséquences sur la transmission des langues régionales. Dans une enquête portant sur la réalité sociolinguistique des familles mahoraises en métropole, Simonin et Thamin (2021) révèlent que la moitié des familles composant leur corpus ne transmettent pas les langues mahoraises et privilégient le français, considérant que celui-ci est la garantie d'un avenir professionnel sûr. Cette transmission exclusive de la langue française a pour conséquence ce que Deprez nomme la « rupture du dialogue intergénérationnel » comme du « prix à payer pour

---

<sup>8</sup> « La notion de marché linguistique renvoie au fait que, dans un espace socio-politique présentant une certaine unité, et dans toute situation d'interaction, les productions et variétés langagières se voient attribuer des valeurs différentielles et distinctives. » (Trimaille, Vernet, 2021 : 229)

la réussite scolaire des enfants » (2011 : 192). Toutefois, Delabarre et Gonac'h, dans leur analyse, rapportent que pour certains parents, soucieux de sauvegarder leurs langues, c'est l'école et son usage unique de la langue française qui représentent une menace pour la transmission du shimaoré et du kibushi. La question du rôle de l'école dans la préservation et la transmission des langues locales se pose alors : est-ce le devoir de l'institution scolaire de veiller à la transmission et à la préservation de ces idiomes ?

C'est en tout cas ce qu'affirment les enquêtés du corpus analysé par Delabarre et Gonac'h, pour qui l'école revêt une double fonction : « celle de l'apprentissage du français, du shimaoré et du kibushi et celle de normalisation de ces deux langues mahoraises » (2012 : 78).

Au terme de cette première analyse, nous pouvons affirmer que le contact entre les langues locales et la langue française engendrent un certain nombre d'influences dans les usages. Il s'agira pour nous d'interroger la nature de ces contacts.

#### **1.1.4. Situations diglossiques à Mayotte : contacts entre les langues**

Mayotte présente une situation linguistique où ses langues n'ont pas le même statut. Dès lors, nous interrogeons la nature des rapports qu'entretiennent ces langues en contact sur le territoire mahorais et les phénomènes sociaux qui en découlent. Nous verrons également que ces rapports entre les langues influent sur le choix des locuteurs.

De nombreux travaux sociolinguistiques tendent à montrer que la coexistence de deux ou plusieurs langues dans un même lieu n'est jamais vraiment égalitaire et qu'il y a toujours compétition entre ces langues.

Partant de ce constat, il s'agira pour nous de définir le concept de diglossie. Pour ce faire, nous nous référons aux travaux menés par Matthey, dans le *Dictionnaire de la sociolinguistique* dirigé par Boutet et Costa (2021) qui questionne le sens et l'origine de ce concept. Elle donne une première définition, inspirée de celle de Ferguson (1959a) :

Le terme *diglossie* s'applique à un régime sociolinguistique relativement stable dans lequel coexistent plusieurs langues ou variétés d'une même langue, dont la répartition des usages est relativement codifiée selon les domaines d'emploi. Il s'agit d'un espace dans lequel sont parlés différents dialectes et où s'est diffusée une variété standardisée, aménagée pour l'écrit. La diffusion de cette variété aménagée construit une image unifiée de cette langue, symbole d'un pouvoir politique (étatique et/ou culturel), tout en hiérarchisant les domaines d'emploi des autres variétés. Celles dites « basses » sont celles de la socialisation première, de la conversation quotidienne, voire de certaines émissions dans les médias (sport, talk-shows). Quant à la variété

« haute », elle se superpose aux autres, elle est diffusée par l'acculturation à l'écrit dans la socialisation secondaire, et elle s'impose dans l'éducation et l'administration (Matthey, 2021).

Ce concept désigne alors une situation linguistique stable, dans laquelle deux langues sont dans une situation de contact inégalitaire : l'une considérée comme une variété haute et l'autre basse. Dans cette situation « toutes les activités de prestiges relèvent d'une langue et toutes les activités communes de l'autre » (Lüdi et Py, 2003 : 14). Par conséquent, un rapport de pouvoir s'établit entre ces langues, rapport souvent liée à des conflits historiques éventuels. Chanfi (2009a) qualifie cette situation de contacts de conflit linguistique<sup>9</sup>, et relève son instabilité caractérisée par une hiérarchisation des langues, soit par une distribution inégalitaire des usages et une subordination sociolinguistique.

Lüdi et Py proposent à ce terme une nouvelle définition considérée plus ouverte que celle établie par Ferguson :

Situation d'un groupe social (famille, ethnie, ville, région, ect.) qui utilise deux ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, ect.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelques raisons que ce soit (Lüdi et Py : 15).

Madi (2012 : 63-64) s'appuie sur la définition de Ferguson (1959a) pour établir une relation de diglossie entre deux variétés de la même langue : shimaoré et shindzuani. Ces deux langues bantoues fonctionnent selon le même système de classes nominales. Cependant, leurs statuts et usages diffèrent. Le shimaoré, socialement considéré et langue de communication médiatique (utilisé à la fois à la radio et dans les discours politiques) est perçu comme dominant, tandis que le shindzuani, socialement moins considéré, est dominé. Effectivement, « celui qui parle le shindzuani est perçu comme un étranger », et le shindzuani est pour les Mahorais la langue des immigrés comoriens, fortement stigmatisés. La minorisation linguistique du shindzuani freine les emprunts de cette langue vers le mahorais. Fort de ce constat, Laroussi explique que les langues comoriennes ne semblent pas exercer une attractivité sur les locuteurs mahorais (2010 : 32). Cette situation également constatée par Chanfi rappelle que si Mayotte accueille volontiers tout ce qui appartient à la France, elle nie et rejette toute influence des Comores (2010 : 80).

Cette place de langue dominante, le shimaoré la conserve également face au kibushi, l'autre langue vernaculaire de Mayotte qui compte moins de locuteurs. Parlé par la plupart des

---

<sup>9</sup> Chanfi choisit la définition suivante pour cette notion de conflit linguistique : « Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante, (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée » (1981 : 65).

kibushiphones, le shimaoré supplante le kibushi dans plusieurs domaines : les administrations locales (où il est surtout utilisé oralement), la politique et les médias. Chanfi, dans son étude sur la coexistence du shimaoré et du kibushi à Mayotte (2010 : 88) constate que : « l'expansion du *shimaore* en tant que langue de communication, des réunions publiques, du commerce, tend à limiter l'usage du kibushi à des échanges internes entre locuteurs natifs de ce parler ». À titre d'exemple, l'auteur rapporte que lors « d'une élection cantonale dans la commune de Kani-Kéli, composée de six villages dont cinq sont kibushiphones, seulement un candidat s'est exprimé en kibushi lors de sa campagne ; les autres ont employé le *shimaore* » (2010 : 84). Les locuteurs du kibushi ne font usage de leur langue qu'en présence d'autres locuteurs natifs.

Le shimaoré acquiert « un statut supérieur dans la hiérarchie des langues en présence » (Laroussi, 2010 : 31) en étant une langue comprise et parlée à la fois par des locuteurs pour qui elle est la langue maternelle, et par ceux pour qui elle ne l'est pas (les kibushiphones, les shindzuanophones, les shimwaliphones et les shingazindjaphones). Le shimaoré pourrait donc accéder à un statut supérieur dans la hiérarchisation des langues parlées sur l'île.

Le français jouit également d'un statut supérieur dans cette hiérarchisation, il s'agit, avec le shimaoré, de la langue la plus utilisée sur l'île. Langue officielle, elle est en contact régulier avec le shimaoré, langue locale. Dans ce contexte de contact entre deux langues qui n'ont pas la même fonction ni le même statut, il est légitime de se demander s'il s'agit d'une situation diglossique dans laquelle le français serait une variété haute et le shimaoré une variété basse (Ferguson, 1959a).

Ces deux variétés cohabitent dans de nombreux domaines tels que les administrations locales et les médias, notamment la radio et la télévision : « à l'heure actuelle, le journal télévisé et radiophonique, ainsi que certaines émissions culturelles sur les sujets locaux, sont diffusés dans les deux langues » (Maturafi, 2019). Les deux langues se retrouvent également en contact lors d'évènements culturels et politiques (Cassagnaud, 2007c, 2010). Toutefois, les contacts sont moins importants à l'école où les apprentissages se font dans la langue officielle (Barrateau, 2006). Seule la langue française dispose d'une reconnaissance officielle et du statut de langue de scolarisation.

Maturafi, dans son étude sur les contacts de langues à Mayotte, démontre que les fonctions attribuées aux deux langues ne sont pas les mêmes. Elle précise que l'usage du shimaoré se fait plutôt « pour assurer une meilleure compréhension et identification du peuple mahorais » (2019 : 95). L'institution limite les fonctions des langues locales, en l'occurrence du shimaoré et du kibushi, en ne leur attribuant pas de statut précis. De ce fait, il existe un rapport inégalitaire

entre les langues locales et le français, celui-ci disposant d'une domination de droit (Chanfi, 2010 : 85)

Chanfi, qui s'interroge sur les conséquences de ce rapport, établit que « tout contact hiérarchique de langues utilisées dans les mêmes aires linguistiques mène en dernière conséquence à la disparition forcée de la langue socialement moins compétitive » (2010 : 73). Ce constat est partagé par Lüdi et Py, qui démontrent que certains locuteurs de la variété considérée comme basse, peuvent être tentés d'abandonner complètement par crainte que son emploi ne les stigmatise.

Ainsi, Chanfi envisage le développement du français langue officielle de l'administration et de l'enseignement comme une menace pour les langues locales :

Toutefois, un conflit linguistique ne peut avoir à la longue que deux issues possibles, soit la substitution (la langue dominante prend la place de la langue dominée), ce qui signifie sa mort progressive, soit la résistance collective en vue de la normalisation de la langue dominée, c'est-à-dire sa standardisation, sa codification et l'extension de son domaine d'emploi qui est de plus en plus confiné au domaine privé, voire familial (Chanfi, 2010 : 75).

Il oppose à cette substitution la normalisation de la langue dominée, qui apparaît comme seule solution pour garantir sa préservation et sa transmission. Néanmoins, cette normalisation ne peut se faire sans une codification qui lui assure un emploi où la langue dominante était auparavant requise (2010 : 74). Laroussi reconnaît l'importance de la standardisation d'une langue dans son introduction à l'école :

Les langues de Mayotte ont besoin de travaux portant sur la standardisation, la normalisation et l'élaboration d'une grammaire codifiée, conditions sine qua none à leur rentrer à l'école ne serait-ce que comme support aux Français, à défaut de véritables plurilinguisme scolaire (Laroussi, 2009 : 36).

En conclusion, nous établissons plusieurs rapports diglossiques entre les langues en contact à Mayotte. Toutefois, Chanfi parle de « diglossie enchâssée », terme qui désigne « des diglossies où les langues sont imbriquées les unes dans les autres, à savoir français/langues locales (shimaoré et kibushi) et shimaoré/les autres langues locales, principalement le kibushi » (2010 : 82). L'auteur envisage trois types de bilinguismes dans l'île.

De quelle manière s'articule le concept de bilinguisme entre ces deux langues, de fonction et statut différent à Mayotte ?

### 1.1.5. Bilinguisme et parler bilingue

Hamers et Blanc (1983 : 448) définissent le bilinguisme comme étant l'état d'un individu ou d'une communauté qui atteste à la présence simultanée de deux langues chez un individu ou une communauté. Le bilinguisme renvoie à la coexistence de deux ou plusieurs langues dans les pratiques langagières d'un individu, d'un groupe ou d'une communauté tout entière (Charnet 2017 : 234). De ce fait, le bilinguisme peut être réalisé soit au niveau individuel ou au niveau collectif. D'après Grosjean (2015 : 37), le locuteur bilingue ne dispose pas forcément de compétences équivalentes dans ces deux langues, de plus celles-ci évoluent constamment.

Parler plusieurs langues, c'est choisir entre un mode unilingue ou un mode bilingue soumis à plusieurs critères : le contexte (degré de formalité de la situation), le sujet et la fonction de l'interaction ; il ne s'agit donc pas d'un choix arbitraire (Grosjean, 1982 : 145 ; Lüdi, 1984). Pour Lüdi et Py, ce choix dépend avant tout « de la compétence présumée de l'interlocuteur, du degré de formalité de la situation et des représentations normatives des interlocuteurs » (2004 : 140).

Selon ces auteurs, dans le mode bilingue, les deux compétences linguistiques du locuteur sont activées et exploitées simultanément ou alternativement. Ce qui donne lieu à divers phénomènes : *des alternances de code*<sup>10</sup> (code-switching) ou des emprunts peuvent apparaître. On observe également qu'en situation monolingue des *interférences*<sup>11</sup> peuvent apparaître dans le discours du bilingue, ce qui démontre que les codes linguistiques ne peuvent pas être entièrement séparés (Lüdi & Py, 2004 : 139). De fait, en contact constant, les langues chez l'individu bilingue interagissent entre elles et sont à l'origine de divers phénomènes tels que des *interférences*, *des emprunts*, et *des alternances de codes*. Apparaît alors trois situations pour l'individu bilingue : un parler unilingue (LA), un parler bilingue (LA et LB) et un autre parler unilingue (LB) (Lüdi & Py, 2004 : 140-141). « Nous entendons alors par « parler bilingue » les pratiques linguistiques par lesquelles les locuteurs bilingues opèrent des changements de langues réguliers » (Maturafi, 2019). Pour Lüdi et Py, il s'agit d'un véritable choix « de langue », dans la mesure « où tous les interlocuteurs interprètent la situation comme également

---

<sup>10</sup> Le code-switching se définit comme une stratégie de communication utilisée par les locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale (Cassagnaud, 2007c : 308).

<sup>11</sup> Les interférences didactiques de la langue seconde désignent les problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère, le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée, des éléments des traits d'une langue connue dans la langue cible (Cassagnaud, 2007c : 307).



appropriée pour l'usage de deux idiomes ou, plus précisément, pour les usages plus ou moins simultanés » (2003 : 140-141).

D'après Cassagnaud (2007c), la gestion d'un répertoire linguistique bilingue repose sur un équilibre variable entre deux forces contraires :

- une tendance à rapprocher le plus possible les deux langues l'une de l'autre, de manière à faciliter les divers passages opérés par le sujet dans ses pratiques langagières, à savoir des changements de langues, des alternances codiques, etc. Il s'agit de l'application du principe fonctionnaliste d'économie ;
- et un effort visant à contrer la tendance précédente et à éviter le télescopage des deux langues qui résulterait d'un rapprochement trop marqué. Ce télescopage pourrait éloigner excessivement le locuteur bilingue des codes en usage chez les unilingues respectifs de chacune des deux langues (Cassagnaud, 2007c : 30).

L'auteure précise que le locuteur bilingue privilégie l'une ou l'autre de ces deux forces en fonction de différents critères et de ses préférences personnelles, même si les deux forces se manifestent conjointement dans le discours bilingue.

Ainsi, dans un contexte où le locuteur bilingue évolue en milieu bilingue, et se sent alors protégé contre les pressions unilingues, il aura tendance à privilégier la première force : le rapprochement des langues. Tandis que pris dans un contexte où il se voit accorder un poids important au respect des normes linguistiques propres à chaque langue par des pressions normatives unilingues, par son entourage, mais aussi par lui-même, il privilégiera la seconde force. Les locuteurs bilingues produisent « le parler bilingue » dans des conversations ordinaires entre membres de la même communauté lorsque ceux-ci considèrent que la situation requiert ou autorise une utilisation plurielle des langues. Par cette utilisation, les locuteurs attestent d'une maîtrise avisée de chaque langue en contact ainsi que de leur système respectif.

La cohabitation entre le français et le shimaoré à Mayotte, étudiée par Maturafi, induit selon elle des transferts au niveau de l'expression orale et écrite. Dans son analyse de ces contacts, elle nomme :

Emprunt tout élément rattaché au français ou au shimaoré introduit dans un système linguistique différent de celui de sa langue d'origine ; qui peut être adapté aux règles morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques de sa langue d'accueil (Maturafi, 2019 : 75).

Elle emploie le terme de « gallicisme » pour désigner les emprunts en français et le terme de « mahorisme » pour classer ceux en shimaoré. Dans son étude des « alternances codiques » du shimaoré/français elle introduit, via cet hyperonyme désignant l'usage de deux codes dans une même interaction (Auer, 1998), la notion de « shimaozungu » : pratique langagière consistant en l'alternance du français et du shimaoré dans une même interaction verbale. Ces alternances peuvent être intra-phrastiques ou inter-phrastiques, c'est-à-dire soit lexicales au niveau du paradigme ou au niveau syntaxique.

Le shimaozungu, tel que l'emploie Maturafi, est à comprendre de la manière suivante : le lexème « -shi », désignant « les pratiques langagières » (dévoiyé de son sens premier, attribué par Cassagnaud et signifiant davantage « à la manière de ») est associé au lexème « -maho », qui réfère à la langue mahoraise et au lexème « -zungu » qui signifie « homme blanc » et désigne la langue française, qu'on appelle d'ailleurs « shinzungu » à Mayotte.

Cassagnaud (2007b), dans son étude des pratiques langagières des jeunes Mahorais, révélait déjà l'existence d'un parler jeune : mélange de français et de shimaoré, aussi appelé « langue branchée ». Les études portant sur le parler jeune établissent qu'il ne s'agit pas simplement d'un langage déformé et dévoyé du français ordinaire, mais d'une langue qui fonctionne à la fois comme un code secret, une marque identitaire. Ce constat est partagé par Cassagnaud qui démontre que les locuteurs de ce parler se savent appartenir à un même réseau social. L'emploi de cette langue permet l'entre soi et ne se fait ni avec les parents ni avec les professeurs. Selon Chanfi (2011 : 82) cette langue, en assurant l'intercommunication au sein de la jeunesse, assume la « fonction intégrative » de la langue, c'est-à-dire que son usage permet d'affirmer l'appartenance à un groupe.

Cassagnaud (2007b : 317) insiste sur le côté ludique de ce mélange des langues : ce parler est utilisé pour plaisanter. Langue usitée dans les situations informelles avec les pairs, son utilisation exprime un relâchement : les locuteurs prêtent moins d'attention à leurs emprunts. Les jeunes interrogés de l'étude voient dans ce langage codé « un échange de cultures » où langues et cultures n'entrent pas en compétition.

Dans son étude, Cassagnaud constate que ce parler constitue un choix de langue pour les jeunes qui ont suivi des études et parlent un shimaoré « créolisé » dans lequel le vocabulaire français prédomine par rapport au shimaoré ; point également soulevé par Maturafi dans son analyse des contacts de langue à Mayotte.

Cassagnaud (2007b : 318) invoque plusieurs raisons à l'émergence de ce parler : la première étant que le recours au français dans les conversations sert à pallier un manque de compétence dans la langue locale. Ainsi, l'auteure constate que les jeunes interrogés de son étude éprouvent des difficultés à formuler des phrases entières dans leur langue locale sans recourir au français. Une autre raison est liée à la volonté des locuteurs d'exhiber leur bagage linguistique, notamment leur compétence en langue française par l'insertion de mots français dans leur discours. Les locuteurs expliquent faire exprès d'utiliser des mots français pour valoriser leurs connaissances dans cette langue. Cassagnaud observe que les emprunts entre ces deux langues ne se font pas de manière égalitaire et que le shimaoré emprunte plus au français que l'inverse, témoignant ainsi du rapport de domination entretenu par le français sur la langue locale. L'auteure démontre « qu'une langue ayant un statut élevé et un capital linguistique fort sur les plans culturels, économiques et politiques, comme le français, peut exercer une grande force d'attraction et un pouvoir d'acculturation même si celle-ci est la langue maternelle de très peu de personnes dans le territoire habité » (2007b : 333).

L'émergence de cette langue jeune dont les emprunts à la langue française sont nombreux constitue-t-elle une menace pour le shimaoré ? Cette « langue branchée » est-elle une dégradation de la langue française ?

Ce phénomène de contacts de langue inquiète et plusieurs auteurs s'interrogent sur les conséquences de ces emprunts.

Cassagnaud cite les travaux de Yaguello (1988 : 89) qui observe qu'en Afrique en situation néocoloniale, des emprunts massifs à la langue parlée par un groupe plus puissant ont pour conséquence l'appauvrissement de la langue locale qui cesse alors de créer. Dans ces situations, le vocabulaire administratif, technique et politique est alors emprunté. On peut se demander si, dans le cas de Mayotte, ces emprunts peuvent conduire à la disparition de la langue locale. C'est ce qu'affirme Spelo, dans une interview accordée à Mayotte Hebdo en juin 2004 : « d'ici 10 ans on ne parlera plus shimaoré mais créole. » Il considère qu'emprunter des mots à la langue française est une façon de céder à la facilité et contribue à l'appauvrissement de la langue locale :

Les gens font exprès d'utiliser des mots français. Il y a aussi des raisons de facilité : il faut creuser pour trouver les mots que l'on n'utilise pas souvent. Et il devient de plus en plus difficile de creuser : à force de les remplacer par des termes français, les jeunes oublient carrément l'existence d'expressions mahoraise ( Cassagnaud, 2007b : 326)

Cassagnaud et Spelo avancent que ces emprunts peuvent avoir pour conséquence un oubli total des mots mahorais au profit de leurs équivalents en français, ce qui revient à augmenter le nombre d'emprunts en français.

Si, sur le plan linguistique, le contact des langues se manifeste dans un premier temps par des emprunts, Maturafi rappelle que dans un second temps, il peut aboutir à une forme de créolisation : « la langue n'est pas figée et constitue un système, une norme ou un usage qui est en perpétuelle évolution » (2019 : 87). Le terme créole désigne un pidgin-langue seconde<sup>12</sup> qui, au bout de quelques générations, a acquis de nouvelles fonctions sociales et des structures plus complexes devenant ainsi la langue première de toute une communauté. Il s'agit d'une langue nouvelle.

D'après Hazael-Massieux (2002 : 64), cité par Cassagnaud (2007b : 328), les créoles à base lexicale française (« les créoles français ») sont nés dans diverses zones de la colonisation française entre les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Ils résultent d'une évolution accélérée de formes régionales et populaires du français employé dans le contexte des contacts de populations au cours de l'esclavage (sociétés d'habitation et sociétés de plantation).

Les langues créoles sont de faits multiples et se sont développées dans diverses zones géographiques dans lesquelles, en tant que langues basses, elles s'opposent aux langues hautes (langue européenne) avec qui elles partagent les domaines de communication. Nous présentons deux de ces zones : la zone de l'océan Indien avec le créole parlé à la Réunion, à l'île Maurice et aux Seychelles, et la zone américano-caraiïbe avec le créole des Petites-Antilles, le guyanais et le haïtien.

Maturafi (2019 : 88) conclut qu'en raison de sa situation linguistique, qui ne confère pas à ses langues ni le même statut ni le même usage, et de sa situation géographique, Mayotte apparaît comme une zone propice à la créolisation. Ce phénomène, pour l'heure hypothétique, a déjà été imaginé par Cassagnaud (2007b : 331) qui précise que si la langue jeune à Mayotte devenait un créole ce serait pour une durée limitée, car les créoles sont appelés à disparaître dans les autres DOM, car la langue dominante, le français, devient glottophage<sup>13</sup>, par rapport aux langues dominées.

---

<sup>12</sup> « Un pidgin se constitue par hybridation entre les langues du groupe dominé, dites « langues-substrats », qui fournissent les structures morphosyntaxiques, et celle du groupe dominant, dite « langue-base », qui fournit le lexique » (Cassagnaud, 2007b : 328).

<sup>13</sup> La glottophagie est la tendance qu'à une langue à en faire disparaître une autre.

Pour empêcher ce phénomène, Cassagnaud (2007b : 342) propose d'inscrire les langues locales à l'école, afin de passer d'une situation de diglossie à une situation de bilinguisme. Ainsi, l'introduction d'une politique linguistique en faveur d'un bilinguisme pourrait inverser cette situation diglossique. Dans la suite de notre recherche nous analyserons, dans le cadre d'une approche juridique, les politiques linguistiques et éducatives appliquées sur l'île et les conséquences de ces décisions sur la transmission de ces langues.

### **1.1.6. Le statut des langues dans le système éducatif mahorais**

Le 7 mai 1999 est signée, par le Gouvernement français à Budapest, mais non ratifiée, la charte européenne des langues régionales ou minoritaires établie par le linguiste Bernard Cerquiglini qui recense les soixante-quinze « langues parlées par des ressortissants français sur le territoire de la République » (Cerquiglini, 1999), parmi lesquelles figurent : *le shimaore* et le *kibushi* ; les créoles à base lexicale française : martiniquais, guadeloupéen, guyanais, réunionnais ; les créoles *bushinenge* à base lexicale anglo-portugaise, de Guyane : *saramaca*, *aluku*, *njuka*, *paramaca* ; les langues amérindiennes de Guyane : *galibi* (ou *kalina*), *wayana*, *palikur*, *arawak* (ou *lokono*), *wayampi*, *émerillon* et le *hmong*.

Pour Bertile<sup>14</sup> (2020 : 118), qui interroge le statut juridique des langues d'outre-mer, la présentation opérée dans cette charte surprend par la distinction qu'elle fait, d'une part, de la « France métropolitaine » de l'outre-mer et, d'autre part, au sein de ce dernier, « les départements d'outre-mer » des « territoires d'outre-mer ». De ces distinctions, l'auteure relève que « les langues d'outre-mer sont singularisées au sein des langues de France, au regard de leur situation sociolinguistique ». Bertile précise que la catégorie « langues d'outre-mer » n'existe pas en droit, de fait, les langues autres que le français, pratiquées dans les collectivités d'outre-mer, relèvent de la catégorie des « langues régionales » auxquelles s'applique tout un corpus juridique. Ces langues bénéficient alors des dispositions spéciales prévues par les statuts particuliers des territoires dans lesquels elles sont en usage.

Pendant longtemps, ces langues catégorisées de langues régionales, n'ont pas bénéficié des mêmes droits que les autres langues régionales. En atteste leur exclusion de la loi consacrée aux langues régionales « la loi Deixonne » adoptée le 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux dans le système éducatif français. Il faudra attendre 1981 pour que

---

<sup>14</sup> Bertile, maître de conférences en droit public à l'Université de Bordeaux et membre du conseil scientifique de l'Observatoire des pratiques linguistiques.

cette loi soit étendue aux langues d'outre-mer : d'abord au tahitien en 1981<sup>15</sup>; aux quatre langues mélanésiennes en 1992<sup>16</sup> et aux langues créoles en 2000<sup>17</sup>. Dans la suite de l'abrogation de cette loi, la Constitution affirme, en son article 75-1, que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ».

Depuis le rapport Cerquiglini, le droit français des outre-mer a considérablement évolué, faisant disparaître la distinction « départements d'outre-mer » et « territoires d'outre-mer » au profit de la distinction « collectivités de l'article 73 de la Constitution » et « collectivités de l'article 74 de la Constitution ». Aujourd'hui, au nombre de cinq, « les collectivités de l'article 73 de la Constitution » sont : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, La Réunion et Mayotte.

L'adoption de la récente loi Molac<sup>18</sup>, a fondamentalement bouleversé la condition des langues régionales. Adoptée le 8 avril 2021, cette loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion confère à l'État et aux collectivités territoriales l'obligation de concourir à l'enseignement, à la diffusion et à la promotion de ces langues. Cette loi est présentée comme historique par Bertile (2021 : 123)<sup>19</sup> : « inscrit au patrimoine culturel immatériel le patrimoine linguistique, constitué de la langue française et des langues régionales ». Désormais, « les biens présentant un intérêt majeur pour le patrimoine national au point de vue de la connaissance de la langue française et des langues régionales sont qualifiées de « *trésors nationaux* » ». Par ailleurs, la loi permet aux services publics d'assurer l'affichage de traductions de la langue française en langue(s) régionale(s) sur les inscriptions et les signalétiques apposées sur les bâtiments publics, les voies publiques de circulation, ainsi que dans leurs principaux supports de communication institutionnelle.

Ce qui confère à cette loi son statut exceptionnel est l'extension de « l'exception corse »<sup>20</sup> à l'ensemble des langues régionales :

Sans préjudice des dispositions de l'article L. 312-11-1, dans le cadre de conventions entre l'État et les régions, la collectivité de Corse, la Collectivité européenne d'Alsace ou les

---

<sup>15</sup>Décret n°81-553 du 12 mai 1981 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux, JORF du 16 mai 1981, p. 1489.

<sup>16</sup> Décret n°92-1162 du 20 octobre 1992 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux, JORF du 23 octobre 1992, p. 14767.

<sup>17</sup> Ou plus exactement les « langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer » : loi n°2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer, JORF du 14 décembre 2000, p. 19760.

<sup>18</sup> Loi n°2021-641 du 21 mai 2021.

<sup>19</sup> Bertile « La loi Molac est une pierre importante à l'édifice du droit des langues régionales » : Outremers360 mis en ligne le 14/04/2021.

<sup>20</sup> « Alors qu'il pose le principe du caractère facultatif de l'enseignement des langues régionales, le code de l'éducation dispose, depuis 2002, que « *la langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires de Corse* » » (Bertile, 2021).

collectivités territoriales régies par l'article 73 de la Constitution, la langue régionale est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires, des collèges et des lycées sur tout ou partie des territoires concernés, dans le but de proposer l'enseignement de la langue régionale à tous les élèves.<sup>21</sup>

L'autre particularité de cette loi est la reconnaissance de la méthode de l'immersion comme modalité d'enseignement. « L'enseignement facultatif de langue et culture régionale » peut revêtir trois formes (Bertile, 2021 : 126) : « a *minima*, un enseignement de la langue et de la culture régionale, un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale (jusqu'à la parité horaire) ; et, a *maxima*, donc un enseignement immersif en langue régionale, sans préjudice, précise le texte de loi, de l'objectif d'une bonne connaissance de la langue française ».

Avant l'adoption de cette loi, aucune disposition particulière concernant les langues locales à Mayotte n'avait été introduite dans les textes relatifs au nouveau département. L'enseignement de ces langues a longtemps été jugé prématuré par le ministère de l'Éducation nationale (Biaux-Altman, 2019), position réaffirmée par Blanquer, alors ministre de l'Éducation nationale, le 15 février 2019<sup>22</sup>. En outre, l'abrogation de l'article L.372-1 du code de l'éducation, qui excluait Mayotte du champ d'application de l'article L.312-10<sup>23</sup>, permet aux langues locales, kibushi et shimaoré, de faire l'objet d'un enseignement des langues et cultures régionales. Cet amendement a été présenté par les sénateurs mahorais Abdallah Hassani et Thani Mohamed Soilihi. Ainsi, depuis le 21 avril 2021, l'enseignement des langues mahoraises ne se fait plus en faveur d'une tolérance, mais enfin en vertu d'un droit (Bertile, 2021).

Prenant en considération ces nouvelles prérogatives institutionnelles dans son projet académique, le rectorat de Mayotte se donne pour objectif de développer des approches pédagogiques favorisant une éducation plurilingue.

---

<sup>21</sup> Art. L. 312-11-2.

<sup>22</sup> « À l'heure actuelle, cinq langues ou groupes de langues parlées Outre-mer font l'objet d'un enseignement de langues et de cultures régionales de l'école primaire au lycée. [...] J'ai évoqué tout à l'heure les langues amérindiennes parlées en Guyane. On peut en dire autant du shimaoré et du kibushi. Les ajouter à la liste des langues faisant l'objet d'un enseignement de langues et cultures régionales ne semble pas adapté » (Blanquer, 15 février 2019).

<sup>23</sup> Le code de l'éducation comporte une section relative à l'enseignement des langues et cultures régionales, composée des articles L.312-10 à L.312-11-1.

Il s'engage :

- à prendre en compte les langues maternelles des élèves ;
- à construire des outils et des programmations dans le cadre du plurilinguisme ;
- à formaliser les outils dans le cadre de l'éveil aux langues, et à former des personnels aux différentes entrées et approches ;
- à travailler autour de la labellisation des langues régionales en lien avec l'inspection générale.<sup>24</sup>

Afin de mettre en place la méthode de l'immersion comme modalité d'enseignement, un partenariat avec le CUFR s'est mis en place et œuvre au développement d'un protocole de classe bilingue, de corpus didactique et pédagogique en langues locales et de programme d'apprentissage en français. Cette création d'outils en langues locales en shimaoré et en kibushi, s'appuie sur des travaux de recherches linguistiques sur ces langues. En effet, les langues mahoraises ne pourront être enseignées que lorsqu'elles auront été dotées de moyens langagiers adéquats (Delabarre E., 2009 : 125) et de la transmission des valeurs comme :

- un alphabet fixe ;
- des albums adaptés au contexte mahorais ;
- des manuels scolaires pour l'école primaire avec des progressions (basées sur le bulletin officiel (BO) par niveau de classe ;
- une grammaire méthodique du shimaoré et du kibushi ;

Depuis le début des années 2010 (Laroussi), de nombreuses recherches ont été menées en linguistique sur le shimaoré et le kibushi<sup>25</sup> dans le but d'élaborer des manuels d'enseignements dans ces deux langues. Des travaux sur le découpage des mots, c'est-à-dire sur la fixation d'une orthographe en shimaoré sont en cours (Madi 2012 : 125-126). Cette mise à l'écrit des langues mahoraises permettrait leur transmission mais également la conservation de la culture locale. Ces recherches ont conduit à une délibération du Conseil Général de Mayotte portant sur l'édification d'un alphabet standard pour le shimaoré, mais également à la création de manuels d'apprentissage tels que *Narifundrihe Shimaore - Apprenons le shimaore* (1999 ; 2006 ; 2012), élaboré par l'association SHIME, et *Parlons shimaore*, par Maandhui (2001). De même, Blanchy a écrit un dictionnaire en shimaoré en 1987 et Jamet en a réalisé un en kibushi en 2016.

---

<sup>24</sup> Source : [Projet académique 2020/2023 | Académie de Mayotte \(ac-mayotte.fr\)](https://www.ac-mayotte.fr)

<sup>25</sup> Il s'agit d'une référence à la thèse de Rombi en 1983, « Le shimaoré, première approche d'un parler de la langue comorienne », celle de Madi en 2005, « Contribution à l'élaboration d'une description de référence du shimaoré » et *Lexique du dialecte malgache de Mayotte* de Gueunier en 1986.



Ces travaux participent à la revalorisation des langues locales et à la possibilité de les intégrer dans les milieux scolaires.

Cette introduction des langues mahoraises dans le système éducatif est accompagnée par l'émergence de quelques textes en shimaoré dans les administrations. Il existe des caractères latins sur les panneaux publicitaires et les affichettes, ainsi que sur les forums émergents (Maturafi, 2019) et des caractères arabes sur les panneaux : à l'hôpital, à la préfecture, dans les enseignes ou encore dans les locaux des associations et des entreprises (Madi 2010 : 64).

La mise en place de cette nouvelle politique linguistique revalorisant les langues locales et participant à leur introduction à l'école permettra aux Mahorais de conserver et de transmettre leurs langues maternelles, et participera au développement culturel de l'île (Madi, 2010 : 126).

Ces nouvelles modalités de l'enseignement des langues à Mayotte interrogent le statut du français langue d'enseignement ainsi que les finalités de son enseignement dans ce contexte plurilingue. De fait, pour de nombreux auteurs, la question de la légitimité d'un statut du français langue d'enseignement à Mayotte se pose.

Notre analyse portera ici sur le statut revêtu par la langue française dans le système éducatif actuel en pleine mutation

Madi considère que le français à Mayotte est une langue étrangère et qu'en tant que telle son enseignement doit être réadapté. Ngalasso-Mawatha<sup>26</sup> partage ce constat, estimant que le français occupe une place mineure dans la vie quotidienne des Mahorais et n'est utilisé qu'à l'école ou dans les échanges formels avec les fonctionnaires de l'administration.

Toutefois, d'un point de vue politique, Mayotte étant un département français, il n'est pas possible de considérer la langue française comme étant une langue étrangère. De plus, une langue étrangère au sens didactique est entendue par Mbom (2009 : 129-139), comme une langue avec laquelle les contacts extérieurs à l'école sont quasi inexistantes or, comme nous l'avons précédemment explicité, le français est présent dans les usages de la vie courante en dehors des pratiques formelles et en contact avec les autres langues en présence, et ne peut, de ce fait, être considéré et enseigné comme une langue étrangère. Par conséquent, le statut didactique du français à Mayotte est donc celui de « français langue seconde ».

Cuq, dans son ouvrage *Le français langue seconde* (1991) intègre ce concept dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Toutefois, il le distingue du FLE par « ses valeurs

---

<sup>26</sup> Ngalasso-Mwatha, directeur du CELFA, Université Michel-de Montaigne, Bordeaux 3 : ses travaux portent sur l'objet du swahili (2007-2011).

statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué ». Il s'agit de « la valeur ajoutée » (1991 : 139). Cuq insiste sur son statut institutionnel : « le français est langue seconde, partout où langue étrangère, son usage est socialement indéniable » (1991 : 133). Par socialement indéniable on entend une langue qui possède un rôle dans la gestion des affaires publiques (langue de l'État), généralement reconnue par la constitution qui en préconise l'usage dans les administrations, l'école et la justice, comme c'est le cas dans beaucoup de pays francophones. Cette notion recouvre les cas des langues qui ne sont pas langues premières des locuteurs, mais dont la connaissance est indispensable socialement, puisqu'elles sont langues de l'administration, de l'enseignement et de la promotion sociale.

C'est avant tout sur le rôle cognitif joué par le français langue seconde (FLS) que Cuq insiste : « le français joue dans leur (celui des membres des sociétés concernées) développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié ». L'auteur souligne que la qualification de « français langue seconde » suscite souvent chez les locuteurs concernés un sentiment ambiguë « entre l'impression d'un positionnement différent de celui des autres locuteurs étrangers face au français, et le sentiment des risques identitaires et culturels que peut faire encourir l'acquisition d'une langue qui a pris une valeur privilégiée dans leur communauté » (1995 : 8). Ce sentiment peut se traduire par une résistance, voire une forme d'agressivité face à ce concept. Nous retrouvons ce phénomène à Mayotte où, comme évoqué ultérieurement, le statut de français langue seconde fait débat.

Dans une démarche plutôt didactique, Vigner (2001) propose une définition qui met en exergue la réalité scolaire de ce concept : « le français enseigné comme langue seconde, c'est d'abord le français de l'école, à ce titre une langue parfois figée, qui fait écho aux livres qu'elle permet de lire » (2001 : 125), et révèle son rôle important dans l'acquisition des savoirs scolaires. Verdelhan-Bourgade, qui étudie ce dernier aspect, introduit la notion de *français langue seconde langue de scolarisation* (FLSco).<sup>27</sup> Selon la didacticienne (2002 : 40) : « la notion de FLSco recouvre donc des champs variés et complexes que l'on peut classer selon des paramètres différents qui peuvent se croiser (enseignement bilingue ou monolingue, degré d'exposition différent) ».

---

<sup>27</sup> Verdelhan-Bourgade, 2002, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Puf.

Dans son étude de cas portant sur la construction identitaire à l'école à Mayotte, Cassagnaud (2011 : 59) détermine les caractéristiques propres à cette langue introduite après une relative maîtrise de la langue maternelle en début de scolarisation :

- elle va relayer la langue maternelle et la supplanter ;
- elle va entrer en complémentarité ;
- elle va cheminer conflictuellement et handicaper le développement cognitif de l'enfant car il doit apprendre cette langue pour apprendre d'autres choses et cela simultanément à un moment critique de son développement.

Nous reviendrons plus longuement sur la didactique du FLS et FLSco dans la suite de ce travail de recherche.

## **1.2. L'École à Mayotte**

### **1.2.1. Présentation des singularités du système éducatif à Mayotte**

Depuis la départementalisation, le système éducatif de Mayotte est marqué par plusieurs évolutions institutionnelles : au niveau local, le Vice-rectorat de Mayotte devient le 1<sup>er</sup> janvier 2020 un Rectorat, et au niveau national, les Écoles Supérieures de Professorat et de l'Éducation (ESPE) sont transformées en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

Toutefois, la mise en place tardive de ces avancées atteste du retard institutionnel de ce système sur celui de l'Hexagone. Ce retard va de pair avec des résultats scolaires bien en deçà des moyennes nationales : le taux de réussite au baccalauréat est de 77% à Mayotte contre 93,7% au niveau national<sup>28</sup>. Le taux de personnes sans diplômes est de 68% contre 27,2% en France (hors Mayotte), et seulement 10,8% de la population possède un niveau Baccalauréat<sup>29</sup>. Ces résultats sont intrinsèquement liés au taux d'illettrisme très élevé sur le territoire : « À Mayotte, 59 % de la population souffre d'illettrisme ou d'analphabétisme » (Guille, 2021 : 3,

---

<sup>28</sup> Données de l'INSEE - « Réussite du Baccalauréat 2021 ».

[Réussite au baccalauréat - session 2021 | Insee](#)

<sup>29</sup> Données de l'INSEE - « Mayotte, région française avec le moins de diplômés ».

[L'essentiel sur... Mayotte | Insee](#)

cité par Dureysseix, 2022 : 59). De fait, l'éducation et notamment la littératie en français constitue un enjeu de société majeur à Mayotte (Sénat, 2018).

Au regard des précédentes recherches sur le contexte sociolinguistique de l' le, nous présenterons les spécificités de ce système éducatif : ses enjeux, ses difficultés et son fonctionnement. Nous dresserons dans un premier temps le constat d'une situation scolaire singulière, du fait de sa récence, de son contexte culturel, de la formation de ses enseignants, de sa démographie, et du profil de sa population. Nous traiterons notamment la question de l'accueil des élèves allophones. Il s'agira, en informant sur le contexte scolaire dans lequel évolue les élèves mahorais, d'aborder les difficultés inhérentes à l'activité enseignante : de quelles manières le contexte influe-t-il sur l'activité enseignante à Mayotte ? En second lieu, nous présenterons les difficultés liées spécifiquement à l'apprentissage du français langue de scolarisation. Enfin, nous discuterons des solutions apportées par les récentes recherches sur la didactique du plurilinguisme. Ainsi, nous verrons quelles pratiques enseignantes sont favorables à un enseignement/apprentissage du et en français dans ce contexte singulier et permettent aux élèves bi-plurilingues d'acquérir une littératie en langue seconde.

### **1.2.1.1. Une institution récente soumise à un essor démographique**

L'institution scolaire à Mayotte se démarque par sa jeunesse. Ainsi elle ne se développe que depuis la seconde moitié du XIXe siècle. En effet, en 1844, trois ans après la signature, le 25 avril 1841 du traité de cession de Mayotte à la France et alors qu'il n'y a sur l' le que le système des écoles coraniques, s'ouvre à Dzaoudzi la première  cole tenue par des prêtres et des s eurs, avant que ne soit crée au début des années 1960 la première  cole publique.

Une vingtaine d'années plus tard, la fermeture de l' cole congréganiste de garçons, puis celle de l' cole congréganiste des filles en 1904, marquent le début de la reconnaissance de l' cole laïque à Mayotte (Priole et Salone, 2021 : 166). Ainsi, est crée par l'arrêt du 1<sup>er</sup> février 1905, la première  cole laïque mixte à Dzaoudzi. Toutefois, de 1907 aux années 1930, durant la période de rattachement de Mayotte par décret à Madagascar, l' cole laïque est abandonnée (Priole et Salone, 2021 : 166). En 1944, il existe à Mayotte quatre écoles du premier degré, à Pamandzi, Sada, Chrongui et Mtsap r  qui comptent en tout trois-cent-dix garçons et neuf filles. (Mesas, 2014 : 312).

La naissance de la collectivité territoriale de Mayotte en 1974 marque un tournant décisif

dans l'avenir du système éducatif de l'île. En effet, à partir de 1976, année d'officialisation de l'organisation administrative scolaire, les autorités françaises et mahoraises confrontées à un système délaissé depuis plusieurs années se fixent le double défi de structurer le système éducatif et de scolariser tous les jeunes de six à seize ans, période de scolarité obligatoire. Priolet et Salone (2021 : 166) précisent que la scolarisation obligatoire des élèves en primaire constitue un véritable défi pour le système éducatif, puisqu'à l'époque seulement 28% des enfants sont scolarisés.

Depuis 1976 et cette première vague de scolarisation, la population scolaire n'a de cesse d'augmenter, passant de « 3000 en 1976 à 83 823 en 2012 dont 49 743 dans les maternelles et le premier degré » (IGEN, 2013 : 6). En effet, selon le Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones « les effectifs des élèves augmentent chaque année en moyenne, entre la rentrée 2018-2019 et la rentrée 2021-2022, de 3,7 % dans le premier degré, de 1,2 % au collège et de 7 % au lycée » (2023 : 21). Par ailleurs, d'après le rectorat de Mayotte, à la rentrée 2019, cent-quatre-vingt-trois écoles, vingt-et-un collèges et onze lycées accueillent près de 100 000 élèves.

## • PROGRESSION DES EFFECTIFS

### > Totaux 1er / 2nd degré

|                 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| Nombre d'élèves | 94060     | 96564     | 96990     |

### > Évolution du nombre d'écoles / collèges / lycées /internats

|           |                    | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|-----------|--------------------|-----------|-----------|-----------|
| 1er degré | Nombre de classes  | 1705      | 1709      | 1755      |
|           | Nombre d'écoles    | 183       | 183       | 185       |
| 2nd degré | Nombre de collèges | 20        | 20        | 21        |
|           | Nombre de lycées   | 11        | 11        | 11        |
|           | Nombre d'internats | 0         | 1         | 1         |

Figure 2 : Tableau de progression des effectifs scolaires de 2016 à 2019 à Mayotte,

Projet-académique Rectorat, 2021

Cette augmentation est portée à la fois par un taux de natalité élevé<sup>30</sup>, des vagues migratoires importantes et l'obligation de scolarisation des enfants en maternelle. Cet essor démographique<sup>31</sup> engendre de nombreux besoins en termes de construction, d'extension et de restauration scolaires, mais également en termes de moyens humains, auxquels l'État tente de répondre. Ainsi, d'après le rectorat de Mayotte : « le plan d'action pour l'avenir de Mayotte élaboré en 2018 prévoit dans le domaine des constructions d'engager 500 M€ en faveur de l'investissement dans les constructions scolaires du 1er et du 2nd degrés » (Rectorat de Mayotte, 2023, cité par le Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones, 2023 : 93).

De plus, en 2013, le rapport de l'inspection générale de l'Éducation rapporte que cent-soixante-cinq nouvelles classes ont été créées entre 2008 et 2012, soit trente-et-une classe par an pour rattraper le retard des constructions scolaires au début des années 2000 (IGEN, 2013 : 40). Toutefois, ces constructions ne sont pas suffisantes puisqu'elles ne permettent pas de diminuer le nombre d'écoles impactées par le système de rotation. Ce phénomène, né à la fin des années 1970 en réponse au nombre insuffisant des salles de classes, s'est accentué davantage à partir de 1993 avec l'accueil en préélémentaire<sup>32</sup> (Priolet, 2021 : 78). Dans ces écoles, les salles de classe accueillent un premier groupe d'élèves le matin par exemple de 7 h à 12 h, suivi d'un autre groupe l'après-midi de 12 h 30 à 17 h 30.

En 2023, avec l'accueil toujours plus nombreux d'effectifs, cette réalité est encore bien présente malgré la volonté affichée des instances académiques de Mayotte de « supprimer le système des rotations pour permettre à chaque élève de bénéficier d'un emploi du temps journalier adapté aux rythmes d'apprentissage » (Priolet, 2021 : 79). L'étude menée par Priolet (2021) auprès d'acteurs du système éducatif du premier degré démontre que ces problématiques liées à l'espace scolaire et au temps impactent les pratiques enseignantes, car ce système des rotations limite les temps de rencontre des enseignants dans l'enceinte scolaire en ne favorisant pas la co-présence d'enseignants qui pourtant travaillent avec les mêmes niveaux d'élèves. De fait, « le système de rotation semble constituer un véritable obstacle à se retrouver dans l'école, en dehors des temps institutionnalisés des réunions » (Priolet, 2021 : 107).

---

<sup>30</sup> Selon l'Insee, Mayotte est la région la plus féconde de France avec 4,6 enfants par femme en 2021.

<sup>31</sup> Selon l'Insee, depuis 2012, la croissance de la population est particulièrement dynamique (+ 3,8 % par an en moyenne).

<sup>32</sup> Les premières écoles maternelles sont créées en 1993.

### **1.2.1.2. Une population enseignante aux parcours divers : état de la formation initiale des futurs enseignants à Mayotte**

Le système éducatif à Mayotte se démarque par une autre singularité : la diversité de sa population enseignante. Si certains enseignants sont recrutés et titularisés à niveau BAC+5, d'autres, toujours en poste, ont été recrutés au niveau Brevet d'études du premier cycle (BPEC) sans aucune formation pédagogique.

Cette situation est la conséquence des modifications apportées au système de formation des enseignants en 1974 à la suite de l'indépendance des îles comoriennes vis-à-vis de la France. Ainsi, en 1976, le gouvernement français qui cherche à doubler le nombre d'enseignants pour faire face à la scolarisation de masse recrute massivement des adultes scolarisés en classe de CM2<sup>33</sup>, ainsi que des collégiens en fin de 4<sup>e</sup> voire en fin de 5<sup>e</sup> pour enseigner dans les écoles élémentaires. Selon les données chiffrées présentées dans les Archives de Mayotte et citées par Priolet et Salone (2021 : 168), en 1976, à peine la moitié des cent-quarante instituteurs sont titulaires du BEPC tandis que soixante-sept ont été recrutés avec le seul Certificat d'Études primaires. Toutefois, les enseignants non-bacheliers ont la possibilité de progresser en obtenant un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de niveau 1 (CAE1) ou niveau 2 (CAE2). Néanmoins, à partir de 1983, le niveau scolaire des normaliens s'élève, passant progressivement du niveau BEPC à un concours au niveau baccalauréat. À partir de 1993, le baccalauréat est exigé pour passer le concours de recrutement du Cours normal<sup>34</sup> et entrer dans la formation de deux années. Cependant, ces progrès dans la formation des enseignants s'avèrent insuffisants.

Selon Cassagnaud (2010 : 143), en 1991, seul 6% des instituteurs sont bacheliers. En 2014, le rapport Ringard fait état de la forte hétérogénéité des statuts des enseignants du premier degré et du pourcentage important de contractuels<sup>35</sup> en comparaison des autres départements. Pour résorber ce déficit en enseignants titulaires pour le premier degré et élever le niveau de formation, le rapport préconise la mise en place d'un Master MEEF<sup>36</sup>. Ce master ainsi qu'un département de sciences de l'éducation seront créés en 2017 grâce à l'établissement d'un

---

<sup>33</sup> Cours moyen deuxième année.

<sup>34</sup> En 1978 débute la formation des enseignants avec la création d'un Cours normal.

<sup>35</sup> « En 2015, le taux de contractualisation dépasse encore les 50% » (Priolet et Salone, 2021 : 176).

<sup>36</sup> Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

partenariat entre trois institutions : l'université de La Réunion à travers sa composante ESPE, le vice-rectorat de Mayotte et le CUFRR.

L'objectif principal de cette formation diplômante de niveau BAC+5 est « d'équiper ces futurs enseignants d'outils pédagogiques favorisant l'inclusion de tous les élèves par la prise en compte de leur diversité, dans ses dimensions certes scolaires, mais aussi linguistiques et culturelles voire sociétales » (Priolet et Salone, 2021 : 179). L'enseignement et le fonctionnement de cette formation prennent en compte les spécificités linguistiques, culturelles, sociales et scolaires du territoire, en ouvrant la formation au niveau BAC+3 en donnant l'opportunité aux étudiants d'être enseignants stagiaires durant deux années consécutives, et en proposant des approches pédagogiques qui considèrent et valorisent les langues mahoraises et la culture comme des livres bilingues, des histoires portant sur le capital culturel de l'île, etc...

L'objectif commun des différentes institutions est de proposer une formation complète pour les enseignants à Mayotte afin d'améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves de l'île. Toutefois, il reste des défis à relever, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants du secondaire. Si la mise en place du master MEEF permet le recrutement d'enseignants du premier degré originaires de Mayotte qui parlent plusieurs langues, l'absence de formation spécifique pour le second degré n'est, quant à elle, pas favorable au recrutement d'enseignants Mahorais, ce qui fragilise le système éducatif qui doit gérer le « turn-over » constant des professeurs titulaires originaires de métropole. Cette situation empêche l'investissement à long terme des enseignants les plus motivés et les plus compétents pour ce type d'enseignement.



### 1.2.1.3. Une éducation plurielle partagée par trois instances : l'école coranique, l'école de la République, la famille

L'école à Mayotte n'a pas le monopole de l'éducation et partage ce rôle avec deux autres instances : la famille mahoraise de tradition africaine et l'école coranique, aussi appelées écoles traditionnelles ou *shioni*<sup>37</sup> et *madrassa*<sup>38</sup>. Selon Cassagnaud (2011 : 56) l'école laïque a pour finalité la formation d'un individu autonome doué d'un esprit critique et capable de se prendre en charge ; la famille mahoraise inculque à l'enfant le sentiment d'appartenance au groupe, la solidarité, le respect de l'autorité des anciens et vise à la cohésion sociale ; l'école coranique d'inspiration arabo-musulmane a pour but premier l'apprentissage du Coran. Ces instances n'ont de fait ni les mêmes finalités ni les mêmes langues : le français à l'école de la République, le shimaoré ou le kibushi dans la famille et l'arabe dans les écoles coraniques.

Néanmoins, c'est principalement à l'école coranique et à l'école Républicaine que se fait la scolarisation des Mahorais. Vers ses quatre ans, l'enfant mahorais côtoie, en parallèle de sa scolarisation en maternelle à l'école Républicaine, l'école coranique à raison de deux heures par jour. Pour Cassagnaud, cette double scolarisation marque une certaine rupture de l'enfant avec la « culture spontanée » centrée sur l'univers familial, les groupes de jeux, la tradition africaine et malgache véhiculée par les contes et les légendes » (2011 : 56).

Bien que ces institutions soient très présentes dans la vie des élèves, elles n'interagissent pas entre elles et les influences mutuelles qu'elles peuvent avoir ne sont que rarement étudiées. L'explication de cette situation peut se trouver dans les considérations et représentations que ces institutions ont l'une sur l'autre. Effectivement, d'après une thèse publiée en 1980 sur la question du fonctionnement des écoles coraniques, citée dans l'ouvrage dirigé par Priolet sur l'école à Mayotte, l'école coranique serait liée « à un refus de l'école moderne chez les populations paupérisées de l'île » (Soibahadine, 1980 : 232 cité par Salone, Bureau et Hilali Bacar 2021 : 55). Les deux institutions sont mises en opposition : l'une contribue à assurer « un salut dans l'au-delà » tandis que l'école de la République renvoie « au salut ici-bas » (Blanchy, 1990 : 122 cité par Salone, Bureau et Hilali Bacar 2021 : 56). De plus, les deux institutions s'opposent par leur modèle pédagogique : l'école coranique fonctionnant sur un modèle qualifié de coercitif par Maandhui (1995) basé sur un apprentissage par cœur. Les différences

---

<sup>37</sup> « Le mot *shioni* est un terme issu du *shimaore*, formé du substantif *shio-* « le livre » et du suffixe *-ni* « le lieu ». Littéralement, le *shioni* désigne le lieu du livre et en l'espèce, celui du livre sacré, le Coran » (Salone, (dir) Priolet, 2021 : 55).

<sup>38</sup> « Le mot *madrassa* est emprunté quant à lui à l'arabe. Il est composé du préfixe *ma-* « le lieu » et du substantif *-dars* (dérivé du verbe trilitère *darasa/ya-drusu*) « l'étude ou l'apprentissage » (Salone, (dir) Priolet, 2021 : 55).

pédagogiques linguistiques et culturelles entre ces deux modèles d'enseignements constituent une difficulté pour les Mahorais qui se retrouvent entre deux mondes, qui à défaut de fonctionner ensemble, semblent s'opposer. Selon Saindou, l'école est perçue « par une partie importante de Mahoraises et Mahorais comme un élément exogène ou étranger à leur culture et à leur histoire. C'est l'école de l'autre, l'école du Français, *licoli yamaozoungou* » (2019 : 18). Ainsi, dans ce contexte où l'éducation est assurée par deux instances de la culture mahoraise, l'école laïque Républicaine qui véhicule une autre langue, d'autres finalités d'enseignement, peut être perçue comme étrangère.

Dans la mesure où cette perception est partagée au sein des familles mahoraises, nous interrogeons, en nous appuyant sur les données de recherche récoltées par Pelletier (2017), le lien établi entre la famille et cette institution laïque républicaine. Ainsi, nous nous demandons : quel rôle les parents confèrent-ils à l'école ?

Dans son étude, Pelletier (2017) assure que la famille, notamment l'organisation matrilocale<sup>39</sup> et matrilineaire de la société mahoraise qui confère à la mère la responsabilité de l'éducation<sup>40</sup> de ses enfants « a une incidence sur les modèles sous-jacents en termes d'instruction et de socialisation dans l'univers scolaire » (2021 : 28). De ce fait, les caractéristiques inhérentes à cette organisation ont un effet sur la relation entre l'école et la famille par l'implication très importantes des mères dans la scolarité de leurs enfants, bien supérieure à celle des pères souvent absents durant la période d'obligation scolaire. Pour répondre à cette problématique et favoriser l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants, Pelletier préconise « la co-construction d'actions impliquant les enseignants et les parents, dont particulièrement les pères » (2021 : 49). Cette co-construction devrait se faire en faveur d'une contextualisation des enseignements permettant une implication plus grande des parents dans la scolarité de leurs enfants mais également l'établissement d'un lien interculturel entre culture traditionnelle et culture occidentale trop souvent opposées.

---

<sup>39</sup> « L'organisation matrilocale consiste en ce que chaque individu naît et habite chez sa mère (ou chez sa tante, ou chez sa grand-mère, mais dans la lignée maternelle) et qu'il est donc défini par son village d'origine, c'est-à-dire par celui de sa mère » (Pelletier, 2021 : 28).

<sup>40</sup> Selon Aballea et Rabineau « il semble que l'éducation des enfants soit d'abord sous la responsabilité de leur mère, mais aussi des oncles et tantes maternelles, et plus largement de la famille maternelle, avant même que n'intervienne le père » (2016 : 22 cités par Pelletier, 2021 : 31).

Toutefois, la précarité des situations familiales<sup>41</sup> des élèves sur le territoire et le nombre très important de mineurs isolés<sup>42</sup> sont des éléments qui, selon Pelletier, présagent « une collaboration école et famille encore plus délicate que dans d'autres départements ultramarins » (2021 : 29).

Dans ces conditions, enseigner à Mayotte requiert une grande capacité d'adaptation, une faculté à travailler dans des classes surchargées, mais également dans une certaine précarité. Nombre de professeurs des écoles/étudiants stagiaires interrogés dans le cadre d'une étude menée par Charpentier (2021) font état de la difficulté de « savoir tout faire avec rien », de devoir innover, inventer des pratiques sans matériel pédagogique et didactique requis : « vingt-deux professeurs des écoles/étudiants stagiaires y répondent en évoquant le peu de moyens matériels dont ils disposent pour accomplir leur « mission » d'enseignement » (Charpentier, 2021 : 198).

Face à ces manques, certains enseignants adaptent leurs enseignements en créant eux-mêmes des outils didactiques et pédagogiques contextualisés adaptés aux situations rencontrées (Maturafi, 2021 ; Charpentier, 2021). Cette prise en compte du contexte par ses acteurs se traduit également par une capacité à s'adapter à des profils d'élèves différents et à une situation linguistique plurielle.

#### **1.2.1.4. L'accueil des « allophones » à Mayotte**

L'hétérogénéité des classes constitue un véritable défi pour les enseignants qui font face à la difficulté d'accueillir un public scolaire dit « allophone ». En effet, compte tenu de l'évolution démographique et de l'existence de plusieurs langues sur son territoire, le système éducatif de l'île se distingue par un pourcentage particulièrement élevé d'élèves allophones. Le système en place répondant aux prérogatives nationales d'instruction obligatoire pour tous les élèves quel que soit leur statut<sup>43</sup>, se doit de mettre en place des enseignements spécifiques de soutien qui donneront à ces élèves les mêmes chances de réussite qu'aux autres. Selon la circulaire n° 2012-

---

<sup>41</sup> Selon les chiffres de l'Insee (2012) 26% des enfants de 0 à 17 ans évoluent dans un foyer monoparental et 35,8% vivent dans un logement surpeuplé.

<sup>42</sup> Le recensement de l'INSEE en 2012, qui comptabilise tous les mineurs qui sont éloignés physiquement de leurs parents de manière pérenne, fait état du nombre de 3 900 mineurs isolés.

<sup>43</sup> L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 garanti le droit de toute personne à l'éducation sans conditions particulières. L'article 28 de la Convention de l'Unesco relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 reconnaît le droit de chaque enfant à l'éducation, en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle.

141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France :

L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues. L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle (cité par le Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones, mars 2023 : 24).

La dénomination « allophone », apparue en 2012, marque une rupture avec l'idée de lacune induite par l'appellation « non-francophone », en considérant d'avantage « l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues » (Goï et Bruggeman, 2013 : 3). Le terme allophone reconnaît les compétences linguistiques de l'élève et ne réduit pas celui-ci à ce qu'il ne connaît pas. Néanmoins, à Mayotte, sur ce territoire où cohabitent plusieurs langues, la désignation « allophone » couvre différents profils. Le Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones de mars 2023 précise qu'il existe plusieurs conditions pour être considéré comme « allophone » :

Un allophone est une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où elle se trouve. Cette catégorie ne recouvre pas totalement celle des élèves de nationalité étrangère : certains étrangers issus de pays francophones ont pour langue maternelle le français. Un allophone n'est pas non plus forcément un migrant. Certains de nos concitoyens, en particulier dans les outre-mer, n'ont pas le français comme langue maternelle (Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones, mars 2023 : 15).

Dans le contexte de Mayotte, il convient de distinguer deux profils d'« allophones » : les EANA, les « élèves allophones nouvellement arrivés sur le territoire », et les élèves français qui effectuent leur scolarité dans le système scolaire français mais qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans la langue de scolarisation, du fait de l'usage d'une langue maternelle autre que le français. Ce public, bien que très représenté sur le territoire, ne fait pas l'objet d'une prise en charge particulière au sein de dispositif type UPE2A<sup>44</sup>. Ainsi, si ces deux profils sont souvent

---

<sup>44</sup> À son arrivée l'élève allophone nouvellement arrivé est affecté dans une classe ordinaire et bénéficie d'un soutien linguistique et éducatif au sein de structures particulières d'accueil, des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Ces unités organisent les liens avec la classe ordinaire et y prévoient des temps de présence.

assimilés du fait de leur proximité culturelle et linguistique, l'élève allophone nouvellement arrivé se démarque néanmoins par sa situation politique spécifique : « il s'agit d'un jeune, arrivant sur le territoire, qui a des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde, mis en évidence par un test dit « de positionnement » (Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones, mars 2023 : 15).

Mayotte a la spécificité d'accueillir un nombre important d'EANA sur son territoire : en 2021, ce nombre s'élève à deux-mille-trois-cent-dix-sept dans le premier et le second degré. Selon le Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones « ce chiffre est en augmentation par rapport à 2019-2020 mais en nette diminution par rapport aux années antérieures (2017-2018 : 3 444 ; 2018-2019 : 3 259) » (Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones, mars 2023 : 21). Par ailleurs, ce nombre est particulièrement élevé dans les classes de primaire où il a augmenté en 2020-2021 de 11,4 % par rapport à 2017-2018. De fait, le nombre d'élèves scolarisés en UPE2A augmente fortement.

Selon les données transmises par le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), qui a pour mission d'organiser la scolarisation et la prise en charge des EANA, cet essor constitue une charge de travail conséquente pour les vingt-cinq enseignants en poste dans le primaire qui doivent chacun s'occuper de cinquante-quatre élèves. Cette augmentation a également influé sur la durée de passage des élèves en UPE2A. Ainsi, durant la période 2020-2021, cent-sept élèves ont pu bénéficier d'une suite de prise en charge contre quatre-cent-vingt-deux l'année précédente. Néanmoins, le second degré n'est pas affecté par cette situation et affiche au contraire une diminution de son nombre d'EANA de 27,8% sur la période de 2017-2021, portant ainsi le nombre d'élève en charge pour chacun des vingt-trois enseignants en poste à vingt-deux. Par ailleurs, pour la prise en charge des enfants qui n'ont jamais été scolarisés, le rectorat de Mayotte met en place un dispositif appelé « instruction et accompagnement éducatif ». Ce dispositif, animé soit par un enseignant, soit par un autre intervenant, se déroule en dehors des classes ordinaires et sous forme de plusieurs modules de 1 h 30.

Ce même Rapport de la Cour des comptes alerte sur les manquements dans la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés : « les tests de positionnement » n'interviennent que deux fois par an, conduisant le rectorat à faire appel à des structures associatives pour gérer de manière transitoire la situation des enfants qui n'ont pas été évalués. Le Rapport révèle également le manque de formation spécifique des enseignants au sein des dispositifs : « À

Mayotte, les visites en académie ont montré que de nombreux enseignants étaient affectés à des UPE2A sans formation particulière et que les difficultés de recrutement d'enseignants formés pouvaient être importantes » (Rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones, mars 2023 : 47). Le nombre d'inscrits à l'examen de la certification complémentaire FLS, à défaut d'augmenter, a diminué passant de quarante-huit en 2020 à vingt-deux en 2021, puis à seulement dix-sept inscrits en 2022<sup>45</sup>. Par ailleurs, les qualifications employées par les professeurs des écoles/étudiants-stagiaires pour désigner les élèves allophones : « les élèves qui ont peu de connaissances en français », les « primo-arrivants » et « les enfants non francophones » attestent d'un manque de connaissance et de formation de ces acteurs sur ce public (Charpentier, 2021 : 199). Ces manques participent à la précarisation de l'accueil de ce jeune public.

Conscient de cet enjeu, le CASNAV fait de la formation de ses enseignants une priorité en proposant aux enseignants de FLS, aux coordonnateurs des dispositifs UPE2A, aux enseignants de toutes les disciplines, ainsi qu'aux personnels des associations une formation individuelle proposée dans le cadre du Plan Académique de Formation qui comporte de nombreuses séquences liées à l'enseignement en FLS. Les bénéficiaires pourront, par exemple, obtenir une certification complémentaire FLS ou devenir examinateur-correcteur DELF<sup>46</sup>/ DALF<sup>47</sup>.

### **1.2.2. Les problèmes constitutifs à l'enseignement du français langue de scolarisation**

Pour Haladi Madi (2011) et Cassagnaud (2011), l'enseignement monolingue, tel que mis en place sur le territoire mahorais, est responsable de l'échec scolaire et contribue à l'affaiblissement de la culture et des langues mahoraises. Les auteurs incombent la responsabilité de cette situation à la décontextualisation des enseignements, c'est-à-dire à la non-prise en compte du bagage culturel et linguistique des élèves par l'école. En effet, le système éducatif nie la réalité sociolinguistique et culturelle de Mayotte en soumettant les élèves aux mêmes programmes et évaluations qu'en métropole : « depuis l'instauration des infrastructures scolaires à Mayotte, le français est toujours enseigné avec des méthodes calquées sur celles qui sont en usage en Métropole, alors que le contexte et le public ne sont pas les

---

<sup>45</sup> Selon les chiffres du Rapport de la Cour des comptes paru en mars 2023.

<sup>46</sup> Diplôme d'étude en langue française.

<sup>47</sup> Diplôme approfondi en langue française.

mêmes » (Madi, 2010 : 121). Pour Cassagnaud, ces pratiques sont génératrices « d'échec et de découragement ; mais également de problèmes d'intégration socioculturels » (2011 : 61).

Confrontés à une réalité qui n'est pas la leur, ces jeunes élèves peuvent se percevoir comme des étrangers alors qu'ils sont Français. En outre, selon Grandguillaume cet échec scolaire peut également se lire comme le résultat d'un rejet de l'élève vis-à-vis d'une langue et d'un système qu'il perçoit comme menaçant pour sa culture et son identité. Il s'agit d'une manifestation de la peur d'assimilation définie par Cassagnaud comme « un mécanisme psychologique par lequel un individu refuse de se rapprocher d'une autre culture, y inclus l'apprentissage de la langue de cette autre culture par peur de perdre la sienne ; il perçoit tout rapprochement y compris l'apprentissage d'une langue comme une menace à son identité culturelle » (2007 : 163). Cet enseignement est inégalitaire puisque défavorisant pour les kibushiphones et les shimaoréphoness qui subissent une rupture éducative et culturelle dans le processus d'acquisition de leur langue maternelle *a contrario* des enfants francophones qui suivent une « continuité éducative et culturelle » (Madi, 2011 : 123).

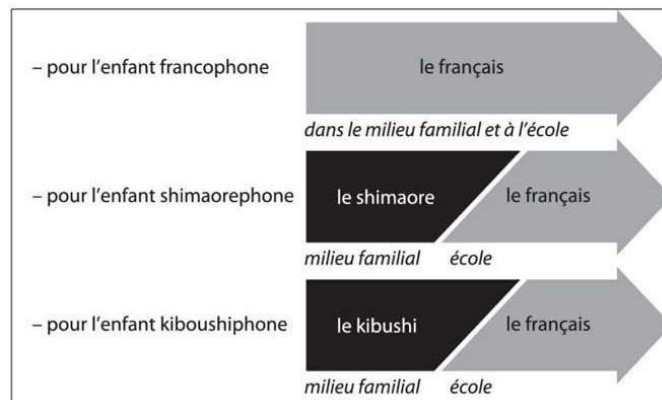


Figure 3 : La continuité éducative et culturelle du public scolaire mahorais (Madi, 2011 : 123).

L'autre conséquence de cette pédagogie pour les élèves est le développement d'un processus de *bilingualité soustractif* qui empêche l'élève d'atteindre dans ses deux langues le degré de compétence qu'il aurait atteint dans un contexte de *bilinguisme additif* (nous reviendrons sur ces notions dans la partie 2.1.1. de notre développement).

Par ailleurs, Delabarre (2009 : 120) invoque à cette situation d'échec scolaire une autre raison : la difficulté pour les Mahorais de maîtriser « le genre scolaire ». En effet, à Mayotte, les élèves ne perçoivent pas toujours ce qu'on attend d'eux en termes de comportements, d'attitudes, de posture et d'apprentissage, c'est la conséquence d'un fonctionnement

pédagogique mis en place dans un discours étranger à l'individu. Pour Delabarre, deux autres éléments culturels expliquent en partie pourquoi les élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer dans la classe, d'autant plus en français. Le premier élément concerne la nature des relations interactives entre adultes et enfants dans la société mahoraise, caractérisée par un « mode vertical » selon l'expression de Maandhui (1998 : 6). Ces interactions s'inscrivent dans un rapport où l'adulte occupe une position haute et l'enfant une position basse. Par conséquent, cette culture des interactions n'est pas favorable à une pratique autonome et spontanée du langage en classe. Maandhui décrit les conséquences de ce comportement langagier traditionnel des enfants mahorais à l'école :

Dans le cadre de la stricte relation avec les parents et/ou le *fundu* (le maître), la communication est marquée par l'absence totale de remarques et contestations sur le discours de l'adulte. L'enfant ne demande jamais ni comment ni pourquoi telle ou telle chose advient ; auquel cas, cela constituerait un défi lancé à l'adulte qui obligerait ce dernier à justifier son propos [...]. Bien sûr, cela entraîne des conséquences néfastes dans la socialisation de l'enfant : en situation d'apprentissage scolaire par exemple, cela se traduit par le silence et la résignation (Maandhui, 1998 : 8).

Delabarre ajoute un deuxième élément culturel : « l'influence des pratiques d'apprentissages des écoles coraniques dont le mode de fonctionnement par répétition des copies des versets du Coran privilégie l'écrit et non l'oral » (2010 : 121). L'auteur invite les enseignants à reconnaître les compétences et savoirs des élèves acquis à l'école coranique afin d'adapter leurs méthodes d'enseignements. La prise en compte de ces éléments culturels constitue donc un enjeu pour le système éducatif qui doit repenser ses pratiques afin de favoriser chez les élèves la découverte et aider à la compréhension.

Pour Cassagnaud, ce plurilinguisme linguistique induit une autre difficulté à l'apprentissage du français, celle « d'apprendre le geste d'écrire et la transcription de la langue : à l'école coranique, les caractères arabes appris s'écrivent de droite à gauche contrairement aux latins sans compter que l'écriture de l'arabe coranique ne repose sur aucune compréhension de cette langue » (2011 : 56). Ainsi, les langues mahoraises étant des langues orales plus que l'alphabétisation, c'est l'acculturation à l'écrit qui doit être visée, en prenant en compte le pluralisme linguistique.

Par ailleurs, si le rôle et la posture des enseignants sont remis en question, ses compétences linguistiques en langue française le sont également. Selon Cassagnaud (2011 : 64), « le recrutement massif et précipité d'instituteurs non qualifiés et non francophones » contribue à



l'échec scolaire des élèves en français. Ainsi, comme précédemment expliqué, nombre de professionnels ont été recrutés sans qualifications et avec un niveau en deçà de celui requis pour enseigner en métropole ; n'ayant pas terminé leur cursus d'apprentissage en français, les enseignements qu'ils dispensent sont déficitaires. Par conséquent, il apparaît fondamental d'améliorer la formation des enseignants sur le territoire.

Ce système éducatif est donc appelé à innover en prenant en compte les conditions sociologiques d'un apprentissage linguistique afin de permettre la réussite de la jeunesse mahoraise.

### **1.2.3. Les langues dans le système éducatif mahorais**

Prenant en compte les différentes recherches pédagogiques et linguistiques ayant démontrées les effets négatifs des pratiques didactiques scolaires niant les réalités culturelles linguistiques des élèves sur le territoire mahorais, les enseignements et formations sont repensés en faveur d'un enseignement plurilingue garantissant l'acquisition du français et répondant à des enjeux liés à la reconnaissance identitaire de chaque locuteur dans sa singularité. Ces nouvelles modalités s'appuient sur les travaux de recherches menées sur le terrain (Cassagnaud, 2007 ; Laroussi, 2016) qui œuvrent en faveur de l'usage des langues maternelles à l'école, considérant le plurilinguisme oral et écrit des Mahorais comme une richesse. Colombiés (dans Laroussi, 2009 : 164-165) affiche clairement la nécessité de la poursuite « de manière déterminée » de la réflexion alors engagée sur la mise en place d'une « politique éducative prenant en compte les langues et cultures d'origines à Mayotte ». Madi (2011), quant à lui, met en avant la nécessité de revaloriser les langues mahoraises dans le domaine scolaire, mais également dans les domaines de l'alphabétisation, de l'édition, et de la diffusion du shimaoré et du kibushi : « les langues mahoraises doivent être introduites dans les écoles, surtout dans l'enseignement préscolaire pour mieux asseoir l'apprentissage des mécanismes de base » (2011 : 126). Il préconise de mener l'enseignement préscolaire intégralement en langues mahoraises.

Cette politique éducative se matérialise par l'inscription en 2017 de Mayotte à la formation MAGUY<sup>48</sup> (pour Mayotte-Guyane) autour du plurilinguisme et par les préconisations académiques officielles en faveur d'une didactique du français inclusive des langues et cultures des apprenants (Rectorat de Mayotte, 2020). Un des axes du Projet académique (2020-2023)

---

<sup>48</sup> Toutefois, d'après le rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des élèves allophones : « peu d'actions concrètes en sont pour le moment issues » (2023 : 46).

s'intitule « rayonner avec son territoire » avec comme levier 1 : « développer le plurilinguisme et l'éveil aux langues/culture locale ». Selon Dureysseix (2022 : 63) les principes formatifs de ces programmes s'inscrivent « dans la lignée de ceux préconisés par Thierry Gaillat (2019) et par l'Éducation nationale (Brisset et *al.*, 2020) » :

1. permettre aux apprenants de maîtriser la langue de scolarisation ;
2. inclure l'ensemble des répertoires linguistiques en coconstruisant les savoirs et les corpus ;
3. mettre en œuvre et exemplifier une didactique du français tirant profit des langues des élèves bi-plurilingues ;
4. susciter une réflexion sur les représentations ayant trait aux langues et cultures en présence ;
5. développer le savoir linguistique et la conscience métalinguistique ;
6. transmettre des pratiques et gestes professionnels contextualisés et facilement transférables en classe (Dureysseix, 2022 : 63).

Le Rectorat s'associe avec le CUFR pour produire des outils, tels qu'un protocole de classe bilingue, un corpus didactique et pédagogique en langues locales et un programme d'apprentissage en français langue de scolarisation, mais également pour mettre en place des dispositifs dans des classes ordinaires ou expérimentales pour inclure les langues des élèves. Deux dispositifs bilingues ont été créés en maternelle, l'un axé sur l'éveil aux langues pour les élèves, l'autre sur la maîtrise du plurilinguisme pour les enseignants. En 2018, une recherche-action Alphado proposait des outils pédagogiques adaptés aux équipes enseignantes et un dispositif unique (CASNAV, Kervyn et Sandoz, 2018-2021). Cette inflexion vers une didactique plurilingue est facilitée et accélérée par l'adoption de la loi du 21 mai 2021 dite *Loi Molac* relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion.

En juin 2021 est signée, entre le conseil départemental, le rectorat d'académie, l'association SHIME et le CUFR, une convention pour la diffusion, la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales mahoraises. Cette signature permet l'introduction, à la rentrée 2021, du shimaoré et du kibushi dans la maquette de formation MEEF 1<sup>er</sup> degré. Dureysseix (2022) révèle que l'inclusion de ces langues dans le parcours de formation est reçue favorablement par 90,4% des élèves de la promotion de professeur des écoles stagiaire (PES) 2020-2022. Ce résultat démontre un intérêt croissant pour l'apprentissage des langues locales en formation et s'érige en contrepoint de l'idée d'une primauté du français.

Si les différentes recherches menées en sociolinguistique et en didactique s'accordent en faveur d'une scolarisation bilingue à Mayotte, la question des finalités de ces enseignements se

pose. Pour Grandguillaume (2010), qui interroge l'utilité d'un enseignement en langue maternelle sur le long terme, la réponse à cette question est liée au statut social des langues. Selon l'auteur, l'intérêt de faire du kibushi et du shimaoré des langues d'enseignements est limité, car ils ne sont pas des facteurs de réussite sociale et scolaire : « il faut être réaliste : quelles perspectives aurait un étudiant muni d'un baccalauréat en kibushi ou en shimaoré ? » (2010 : 114). S'il est contre le remplacement du français langue de scolarisation par les langues maternelles des élèves, il soutient toutefois leur présence dans les débuts de la scolarité comme matière ou bien comme langues d'enseignements de certaines matières. L'usage des langues régionales à l'école n'a pas pour finalité leur propre enseignement mais est envisagé dans la perspective d'une maîtrise du français langue de scolarisation. Ainsi, les connaissances et les savoir-faire en langue maternelle sont considérés comme des aides dans la construction des compétences en langue seconde (Delabarre : 2010). L'objectif des enseignements est le passage des langues connues à la langue de scolarisation. L'interrogation doit alors porter sur la place des langues dans le système éducatif mahorais. Dans quelles conditions le plurilinguisme favoriserait-il l'apprentissage de la langue de scolarisation ? Et quel rôle le patrimoine linguistique et culturel mahorais joue-t-il dans cet apprentissage ?

Selon Grandguillaume (2010 : 112) le recours aux langues maternelles à l'école à Mayotte n'est pas un renouveau pédagogique mais s'inscrit dans la suite de pratiques de classes informelles voire non réglementaires entre l'enseignant et ses élèves. De fait, il ne s'agit pas d'introduire les langues maternelles, puisque celles-ci sont déjà présentes, mais plutôt d'encadrer et légitimer leurs usages dans les classes.

#### **1.2.4. Prise en compte des phénomènes de langues : les emprunts comme outils pour la comparaison des langues**

La légitimation des pratiques de classe passe par la prise en compte des phénomènes de mélanges de langues dans les pratiques de classe (Delabarre, 2010 ; Dureysseix & Salone, 2020). Ces pratiques, courantes dans le milieu scolaire, notamment en contexte postcolonial, que ce soit dans les interactions dans la cour de récréation ou en classe, se manifestent sous formes d'alternances codiques, d'interférences et d'emprunts à la langue française appelés « gallicismes » et d'emprunts au shimaoré désignés par le terme de « mahorisme ». L'influence des langues peut être d'ordre phonologique, lexicale ou syntaxique.

Le phénomène le plus courant, l'influence lexicale, résulte :

- soit d'une assimilation par exposition du lexique français au détriment de mots existants en *shimaore* et en *kibushi* (la mémoire contenue dans les mots est alors en péril) ;
- soit de l'arrivée de nouveaux concepts et réalités qui engendrent une modification de l'univers de référence mahorais et donc un besoin néologique (Dureysseix, 2020 : 69).

Selon Delabarre (2010 : 118) ces mélanges linguistiques, qu'ils soient phonologiques, lexicaux ou syntaxiques (selon la typologie d'emprunts élaborée par Maturafi, 2019), permettent l'utilisation par les élèves d'« une zone de mélanges », un « interlecte<sup>49</sup> » favorable à l'apprentissage. Par ailleurs, le développement de cette parole bi-plurilingue ne peut se faire que si l'école sécurise et accueille les pratiques de ses élèves afin qu'ils construisent sereinement des savoirs langagiers dans chacune de leurs langues. « Il est important que l'enfant à l'école se sente reconnu dans ce qu'il est : sa langue, sa culture, ses croyances, bref son (ses) identité(s) et donc à l'abri de tout rejet ou mépris sur ces domaines, et cela est admis comme une condition de l'efficacité de l'action d'enseignement » (Delabarre, 2010 : 119). Il incombe alors à l'enseignant de considérer dans ses propres pratiques de classes les alternances de codes comme une richesse, un potentiel, « les gallicismes constituent donc à la fois un moyen et des outils pour les apprentissages » (Salone & Dureysseix, 2020 : 173). Le développement des pratiques bi-plurilingues en classe permet donc aux élèves de passer du connu (la langue maternelle) à la langue cible (le français langue seconde).

La présence des langues des élèves à l'école constitue une ressource dans leur construction identitaire. La langue est, comme le rappelle Cassagnaud, « l'un des éléments premiers qui entrent dans la construction et la définition de l'identité individuelle et sociale » (2011 : 56). De ce fait, lorsque l'école ouvre ses portes à ces langues, elle reconnaît une identité spécifique de l'individu. Néanmoins, à Mayotte, l'identité des individus est plurielle : religieuse, traditionnelle et républicaine. Il est donc du devoir de l'école de tenir compte de cette pluralité. Ces trois identités sont représentées par trois instances dans l'éducation de l'enfant : l'école coranique, l'école laïque républicaine et la famille. Par conséquent, la prise en compte de l'identité des élèves par l'école ne doit pas s'en tenir à l'enseignement des langues régionales, mais doit prendre en considération l'identité religieuse et avec elle les enseignements religieux reçus. Ainsi, selon Grandguillaume (2010), il ne suffit pas pour l'école de tenir compte des langues maternelles des élèves, celle-ci doit aussi considérer la langue arabe enseignée à l'école coranique, héritage culturel familial profondément identitaire propre à la

---

<sup>49</sup>« Un « interlecte » est constitué de formes linguistiques qui ne relèvent ni strictement du créole, ni strictement du français, mais des deux à la fois » (Cassagnaud 2007b : 47).

culture de Mayotte, « une partie des avantages identitaires attendus de l'introduction de la langue maternelle à l'école pourrait être obtenue par une reconnaissance dans ce même lieu de la langue arabe, les deux langues se référant à un même substrat identitaire ». Introduire et transmettre la langue arabe à l'école permettrait d'ancrer les enseignements dans une reconnaissance culturelle et identitaire des élèves mais également de faire valoir les compétences acquises en écriture et en grammaire. Pour Grandguillaume, « la prise en considération de cette langue arabe pourrait passer dans le cadre scolaire par la mise en place de quelques heures hebdomadaires consacrées à cette langue dont la plupart des enfants pratiquent déjà l'écriture » (2010 : 113).

Pelletier (2021 : 48) constate la nécessité de lier les pratiques de l'école laïque à celle de l'école coranique pour favoriser l'établissement d'une relation école-famille. Ainsi, son étude sur le rapport entre l'école et la famille démontre que l'école laïque prend sens au travers de l'expérience que chacun a de l'école coranique. L'appui sur les techniques employées à l'école coranique pourraient donc favoriser la compréhension des approches pédagogiques utilisées à l'école laïque.

Toutefois, la mise en place d'un enseignement contextualisé, comme préconisé par Cassagnaud (2011 : 64), qui permettrait « un meilleur ancrage identitaire » ne peut être dispensé que par des enseignants formés à la culture et aux traditions de l'île. D'après Bernstein cité par Cassagnaud (2010 : 65), « pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître » (1975 : 260). Par conséquent, il apparaît fondamental de revoir, d'une part les critères de recrutement des enseignants en privilégiant par exemple, le recrutement d'enseignants qualifiés en FLE et FLS, et de proposer, d'autre part, des formations portant une attention particulière aux langues et à la culture mahoraise. Selon Mori, la formation des enseignants à Mayotte doit « faire réfléchir les acteurs de la scolarisation quant à la politique des langues au sein des écoles et des établissements scolaires » (2009 : 243). Il s'agit de proposer aux futurs enseignants une réflexion sur les perceptions linguistiques, c'est-à-dire d'étudier l'identité créée à travers la langue. Cette contextualisation des enseignements est une priorité affichée du master MEEF de Mayotte, qui propose des cours spécifiques liés à ce concept ainsi que des cours d'initiation aux langues locales. Au contact des acteurs locaux, les futurs enseignants construisent du matériel pédagogique contextualisé, tels que des livres bilingues, des histoires valorisant le patrimoine mahorais, permettant de combler un manque de ressources

didactiques. Ainsi, ces futurs enseignants s'engagent dans la préservation du patrimoine culturel vernaculaire de Mayotte. À ce propos, et toujours d'après Mori :

Être professeur des écoles à Mayotte, c'est prendre en compte le plurilinguisme des élèves dans l'île, c'est se poser des questions sur la communication, sur l'enseignement des particularités locales dans un contexte de programmes nationaux. Par exemple, s'interroger sur la langue dans laquelle nous faisons cours à Mayotte n'est pas anodin. Exiger que l'élève Mahorais apprenne l'histoire du monde, du pays, de Mayotte, dans la langue française est un acte qui n'est pas dénué d'intention (Miki Mori, 2021 : 210).

Néanmoins, la mise en œuvre d'un enseignement des langues locales se confronte à une autre difficulté : le manque de compétence de certains acteurs dans les langues régionales (Maturafi, 2021 ; Mori, 2021). Le Rapport d'évaluation des dispositifs bilingues en maternelle 2014-2021, révèle ainsi le manque d'expertise linguistique ressenti par certains enseignants en shimaoré et en kibushi : « les enseignants rapportent avoir des difficultés au niveau lexical (manque de vocabulaire), sémantique (expliquer le sens du mot en shimaoré), phonétique (transcrire le shimaoré sans un alphabet officiel connu et diffusé dans les établissements » (Maturafi, 2021 : 39). L'enquête menée par Mori (2021) autour de l'auto-estimation des langues chez les enseignants du premier degré, aboutie au même constat : les enseignants doutent de leur maîtrise des langues locales et de leur capacité à les enseigner. Selon Maturafi, ces difficultés résulteraient de la récente standardisation des langues régionales et de la norme à enseigner, et du manque de ressources pédagogiques dans ses langues. En effet, pour enseigner une langue, celle-ci doit nécessairement être standardisée et disposée d'une norme. Par conséquent, il apparaît primordial de former les enseignants en langue régionale avec un dictionnaire et une grammaire de référence, mais également de les former à la maîtrise des didactique des langues (Maturafi, 2021 ; Mori 2021). De fait, pour permettre la faisabilité d'un enseignement plurilingue, l'école doit fournir aux enseignants des outils pédagogiques adaptés au bilinguisme, et œuvrer à la standardisation des langues<sup>50</sup> pour permettre leur transmission, en proposant, par exemple, des glossaires trilingues. À la suite du constat dressé d'une nécessité de repenser l'enseignement du français à Mayotte en faveur d'une didactique plurilingue, il convient de définir dans un cadre théorique cette didactique et ses fondements théoriques.

---

<sup>50</sup> Une standardisation menée activement par l'association SHIME.

## **CHAPITRE 2 : Fondements théoriques**

### **2.1. Une conception bi-plurilingue de l'enseignement : accueillir les langues à l'école française**

#### **2.1.1. Sortir d'un idéal monolingue de l'enseignement**

Dans ce deuxième chapitre nous présenterons les différents travaux de recherches sociolinguistiques qui nous permettront de définir au mieux cette didactique. Ce cadre théorique servira d'appui à l'élaboration de notre outil et nous permettra de comprendre son rôle dans la construction de la langue seconde. Les travaux que nous aborderons ci-dessous remettent en cause les représentations et conceptions d'un bilinguisme sous l'emprise d'un idéal monolingue. De plus, via les notions de « bilinguisme additif » et « soustractif », nous définirons avec précisions les besoins de notre public et exposerons des didactiques adaptées.

La définition du bilinguisme a profondément évolué durant les dernières décennies. Le bilinguisme a longtemps été envisagé comme la maîtrise parfaite de deux langues soit « la somme de deux monolinguisms correspondants qui seraient strictement juxtaposés et équivalents » (Billiez, 2007 : 88). Billiez (2011 : 145) constate que selon cette conception restrictive, tous les bilingues du monde (hormis ceux dont la profession repose sur le bilinguisme, comme les traducteurs, interprètes etc..) seraient des êtres incomplets, des « semilingues », des individus qui ne maîtrisent ni leur langue d'origine, ni la langue du pays d'accueil.

Dans un contexte de migration, le bilinguisme est donc envisagé comme une source de handicap linguistique et social, en particulier pour les locuteurs dont les langues ont des statuts sociaux dévalorisés : « plus la langue bénéficie d'un statut social reconnu et plus son locuteur enfantin sera valorisé (et non suspect d'être « un ni ... ni » !) » (Billiez, 2011 : 146). De ces représentations naît l'idée que l'utilisation de la langue première à la maison a un effet négatif sur la réussite scolaire dans une autre langue. Ainsi, convaincus des bienfaits du monolinguisme pour la réussite scolaire des élèves, certains professionnels de l'éducation recommandent aux parents un usage exclusif de la langue de scolarisation à la maison (Auger & Le Pichon, 2021 : 38). Cette conception découle d'une vision cloisonnée qui n'envisage pas les langues comme fonctionnant dans un même ensemble. Pour Billiez, cette méfiance vis-à-vis du bilinguisme en

France s'explique par « la crainte d'une identité qui ne serait pas véhiculée par une seule langue - le français lui servant d'emblème » (2011 : 150).

Lambert (1974), qui analyse le retard des enfants en situation de migration, développe le concept de bilinguisme additif et soustractif. Le bilinguisme soustractif implique la perte de la langue maternelle à mesure que la langue de l'école se développe : « dans la bilingualité soustractive, la deuxième langue, plus prestigieuse que la langue maternelle, vient remplacer celle-ci et est apprise au détriment de la langue maternelle. C'est le cas de l'enfant issu d'une minorité, auquel la scolarisation impose la langue dominante plus prestigieuse comme seule langue d'accès à l'écrit » (Hamers, 2005 : 279). Par ailleurs, le bilinguisme additif consiste à ajouter la langue de l'école aux langues déjà connues : « on qualifie le bilinguisme d'additif si toutes les compétences sont développées dans les deux langues, dans le cas d'un enseignement bilingue par exemple » (Abdelilah-Bauer, 2006 : 36).

Toutefois, selon les auteurs García et Wei (2014) (cités par Auger & Le Pichon, 2021 : 37), les répertoires langagiers des élèves ne peuvent être réduits à la dichotomie « additif » versus « soustractif ». Ainsi, d'après Auger et Le Pichon, les répertoires des élèves sont complexes et évoluent dans le temps en fonction des environnements entraînant une complexité plus grande des interactions entre les locuteurs aux répertoires hyperdiversifiés. Nous considérons également la notion de bilingue simultané, désignant les individus qui ont grandi dès la naissance avec deux langues. Si certains de nos élèves correspondent à cette description et acquièrent les langues de façon simultanée, un nombre important d'entre eux ont été exposés au français au moment de leur scolarisation. Cette langue ne faisant pas partie de leur environnement de leur environnement dès le début de leur vie, ils sont alors qualifiés de « bilingue successif » (ou consécutif). Si le plus souvent cette notion est utilisée pour qualifier les élèves allophones nouvellement arrivés, dans notre contexte elle peut recouvrir le profil d'élève mahorais qui avant leur scolarisation, n'ont pas été confrontés au français dans leur environnement familial.

Des chercheurs, tels que Billiez, remettent en question la notion de bilinguisme la jugeant trop réductrice. Ils considèrent la notion de plurilinguisme<sup>51</sup> plus à même de rendre compte de la dynamique des usages et des compétences linguistiques en plusieurs langues des locuteurs. De fait, si le bilinguisme représente une conception statique et binaire de l'usage de deux

---

<sup>51</sup> Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le Conseil de l'Europe donne la définition suivante du plurilinguisme : c'est la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (2001 : 129).



langues, le plurilinguisme met l'accent sur la pluralité et la malléabilité du répertoire du sujet. Ainsi, le plurilinguisme est envisagé « comme un processus avec sa dynamique propre et non comme un état figé considérant les phénomènes de flux ou de reflux de certaines langues » (Billiez, 2011 : 148).

Si cette nouvelle vision est légitimée par la recherche, le modèle du bilingue idéal persiste chez certains acteurs de l'éducation, mais aussi chez certains locuteurs qui n'ont pas conscience de leur plurilinguisme. En effet, Auger et Le Pichon (2021 : 45) rapportent que plusieurs de leurs étudiants Chinois à l'université de Toronto ne citent pas tout leur répertoire linguistique, estimant que certaines langues sont des dialectes, de fait, à cause de représentations sociales, ils invalident leurs compétences. « Leurs représentations des langues, hiérarchisées en termes de statuts (« patois », « dialecte », « mélange », etc...) acquises sur le tas et non apprises sur les bancs de l'école avec les outils de l'écrit, et maîtrisées uniquement à l'oral, les constituent à leurs propres yeux comme des êtres singuliers, marqués du sceau de l'incomplétude » (Billiez, 2011 : 148).

L'école joue un rôle important dans la construction de ces représentations en ne reconnaissant pas de façon positive le plurilinguisme de ses élèves. Dans de nombreux cas, les langues parlées à la maison sont ignorées ou considérées comme inférieures par les enseignants qui « confondent souvent compétences académiques et linguistiques » (Auger & Le Pichon, 2021 : 56). De plus, les programmes scolaires ne tiennent pas compte des parcours académiques d'élèves issus d'autres pays et les enseignants ne sont pas souvent formés pour comprendre les réalités langagières, académiques et émotionnelle de ces élèves (Le Pichon, 2018). L'école, en ne reconnaissant pas la valeur de certaines langues qu'elle considère comme non légitimes, devient « glottophobe ». Cette glottophobie, terme créé par Blanchet (2014), se manifeste par des phénomènes de discriminations linguistiques aussi bien implicites qu'explicites. Ces discriminations, manifestations d'un manque de reconnaissance, peuvent avoir des conséquences psychologiques, sociales, culturelles et scolaire importantes chez l'élève plurilingue et « perturber gravement les conditions dans lesquelles il construit son image de lui-même » (Auger & Le Pichon, 2021 : 40). À terme, les rejets du plurilinguisme par l'école peuvent avoir pour conséquence la construction d'un sentiment d'échec scolaire chez l'élève qui peut décider de se réduire au silence (Cummins, 2009 ; Le Pichon, 2013 ; Auger et Sauvage, 2009).

Auger et Le Pichon (2021 : 46-47) rappellent qu'il n'existe aucun fondement linguistique ou culturel valable pour considérer une langue comme inférieure à une autre, qu'« il n'existe pas

de bon ni de mauvais plurilinguisme, mais des répertoires inégaux qui ne demandent qu'à être acceptés ». Selon les auteures, « toutes les langues sont utiles ». Cummins (2001) démontre que les langues maternelles ont une incidence directe sur les résultats scolaires, le bien-être et le sens de l'identité des enfants. Les chercheurs affirment que tout apprentissage se construit sur le « déjà-là » (Perregaux, 2004) et tout particulièrement l'apprentissage d'une seconde langue (Cummins, 2005 ; Hélot, 2013 ; Young, 2015 ; Goï, 2005 ; Hamers, 2005). Ainsi, selon Hamers (2005 : 286) la valorisation de la L1 a « une influence positive sur les résultats scolaires et sur la maîtrise de la L2 ». Prendre en considération ce « déjà-là », c'est comprendre le rôle fondamental joué par la langue maternelle en tant que « médiateur affectif et culturel dans l'élaboration et la structuration de la personnalité, tout autant que dans celle de l'identité culturelle » (Goï, 2005 : 18). Selon Goï (2005 : 18) la langue maternelle en tant qu'ouverture à la symbolisation et à l'abstraction devient « structurante de notre perception du monde ». Cummins (2005), montre l'importance des langues déjà connues dans le développement des enfants bi/plurilingues en émettant l'hypothèse d'une interdépendance des langues de l'enfant et d'une « compétence sous-jacente commune » aux deux langues. Selon l'auteur, les niveaux de compétence dans les deux langues sont liés. Les acquis de la première langue étant transférés dans la seconde langue, l'enfant ne construit pas deux fois ses compétences langagières : « l'enfant apprend à parler une seule fois » (Abdelilah-Bauer, 2006 : 45).

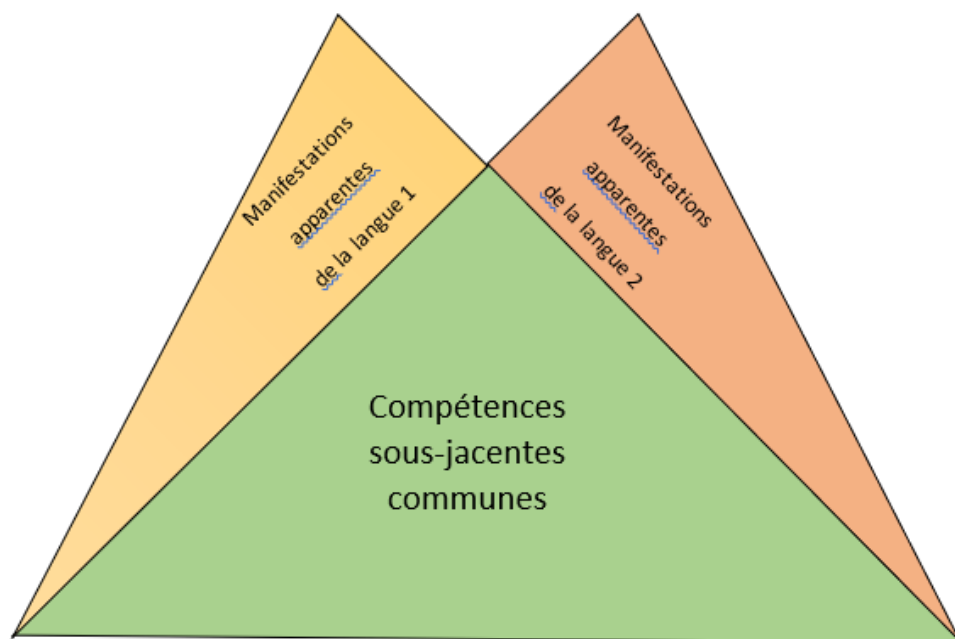


Figure 4 : Schéma double iceberg de Cummins représentant la compétence bilingue

Le schéma du double iceberg (Cummins, 2005) présenté ci-dessus rend compte des effets de transferts de compétences d'une langue à l'autre chez l'élève en situation de bilinguisme. Dans ce schéma, au-dessus de la surface, sont présentées les langues connues (plus précisément les systèmes linguistiques propres à chaque langue), tandis qu'en dessous de la surface, à l'intersection, est présentée la compétence sous-jacente qui contient des concepts langagiers exploitables dans les deux langues. Cette compétence est ce qui permet aux élèves de prendre appui sur l'une ou l'autre langue pour comprendre et apprendre. Les langues se construisent donc ensemble, les unes par rapport aux autres, dans un va et vient constant (Cummins, 2005). Par conséquent, les acquisitions faites en langue seconde prennent sens dans la mesure où elles entrent en résonance avec les acquis construits dans la première langue.

En d'autres termes, les passerelles entre les deux langues permettent aux transferts d'opérer « d'une langue à l'autre dans les deux sens » (Hélot, 2013 : 47). Le sujet bilingue construit sa pensée grâce à ces deux langues. Ainsi, pour acquérir la langue seconde, il doit relier les catégories et les schèmes de pensée construits dans chacune des langues, et organiser un va-et-vient qui permet aux savoirs acquis dans l'une et dans l'autre de s'enrichir mutuellement. Les passerelles entre deux langues sont facilitées lorsque celles-ci partagent des similitudes lexicales ou syntaxiques, c'est le cas par exemple de deux langues romanes. Les recherches

montrent que plus les langues des élèves sont développées, meilleures seront leur performance scolaire. En effet, Hamers constate « que lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants des minorités allophones s'améliorent » (2005 : 283).

Toutefois, passer d'une langue à une autre est un long travail linguistique et cognitif qui ne peut se faire sans un contexte favorable à un soutien de la langue première. Pour Cummins, l'école joue un rôle crucial dans ce processus en reconnaissant et en accueillant la pluralité culturelle et linguistique de l'individu bilingue. Ainsi, nos recherches démontrent que la valorisation de la langue première est un préalable au développement harmonieux du bilinguisme et qu'elle favorise les transferts de la L1 à la langue seconde (LS). Il est donc crucial d'accueillir et de valoriser la langue de l'enfant et de l'inclure dans la classe, car « quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant » (Cummins, 2005 : 19). Comme nous l'avons abordé précédemment, lorsque l'école ignore le « déjà-là » des élèves dans leur L1, elle empêche une entrée sereine dans la langue de l'école et la construction d'un bilinguisme harmonieux par l'élève. En effet, « empêcher l'élève de s'appuyer sur ses compétences déjà construites dans la première langue peut ralentir le développement général et éducationnel de l'élève » (Auger et Le Pichon, 2021 : 37).

Pour développer la LS de ses élèves bilingues, l'école doit considérer et appuyer ses enseignements sur les compétences déjà acquises par l'élève avant son entrée dans les apprentissages scolaires, à savoir « une connaissance et une expérience de son environnement ; une capacité à interpréter des situations diverses ; une capacité à résoudre des problèmes ; différentes stratégies d'apprentissage (...) ; une connaissance innée du fonctionnement de sa première langue » (Hélot, 2001 : 19).

Selon Auger et Le Pichon (2021 : 36), si l'enseignement basé sur la prise en compte des langues en présence permet le développement de la conscience métacognitive des élèves, ainsi qu'un développement émotionnel et social optimal, nous constatons que la focalisation sur la langue de l'école risque de mettre les élèves en insécurité linguistique, entravant leur développement aussi bien cognitif que socio-émotionnel. Il apparaît donc fondamental que l'enseignement considère les langues familiales comme une source d'apprentissage sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer.

Au terme de cette synthèse théorique, nous concluons qu'enseigner une langue sans tenir compte des langues parlées et écrites par les élèves est un gâchis cognitif qui peut avoir des répercussions émotionnelles négatives pour l'apprenant. Par conséquent, en nous référant à ces différents travaux, nous proposerons un outil qui tiennent compte de ces travaux et puisse

répondre aux besoins de nos élèves. En prenant appui sur les notions explicitées dans cette partie, nous prioriserons la mise en place d'une didactique qui sort d'une vision monolingue de l'enseignement, en considérant les langues comme des ressources. Auger et Le Pichon, rappelaient d'ailleurs l'importance :

d'offrir aux élèves, dont la langue de scolarisation est une langue différente de celle de la maison l'occasion d'utiliser la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise lors d'activités spécifiques, dans les différentes disciplines. (Auger & Le Pichon, 2021 : 57).

Dans la suite de notre recherche, en s'appuyant sur de nombreux travaux didactiques nous interrogerons les manières dont l'école peut faire usage des langues des élèves. Nous verrons dans la partie qui suit comment valoriser les ressources plurilingues des élèves acquises en dehors de l'école et leur permettre de les développer.

### **2.1.2. La didactique du plurilinguisme**

C'est dans les années 90 que la didactique des langues s'empare de la question de l'enseignement plurilingue et qu'émerge alors la didactique du plurilinguisme. Elle vient repenser l'enseignement des langues chez un public bi-plurilingue. Définie en 2001 comme une priorité par Le Conseil de l'Europe à l'origine du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'éducation plurilingue est fondée sur la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », dont voici la définition :

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

La compétence plurilingue et pluriculturelle conçoit le plurilinguisme comme une seule entité au sein de laquelle les langues du sujet circulent, se complètent, dialoguent entre elles (Castellotti, 2008). D'après Candelier et Castellotti, (2013) la didactique du plurilinguisme se caractérise par

Sa volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit. (2013 : 192-193).

Cette didactique envisage donc les langues des élèves comme des ressources pédagogiques qui favorisent le développement de l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves tout en développant leurs compétences. Par ailleurs, dans leur article, Candelier et Castellotti ne définissent pas « la didactique du plurilinguisme » mais « des didactiques des plurilinguismes ». Il s'agit pour eux d'un regroupement de plusieurs approches, chacune ayant sa propre didactique et son propre contexte d'enseignement. Néanmoins, un point unit toutes ces didactiques : c'est « la prise en compte, pour concevoir l'intervention, de la nature plurielle de toute compétence linguistique » (2013 : 208). La didactique du plurilinguisme s'inscrit au sein de différentes approches, appelées « approches plurielles (des langues et des cultures) ».

Dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP), Candelier (2012 : 6) définit ces approches comme « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles ». Il en présente quatre : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée, qui établit des liens entre les langues enseignées à l'école (langues maternelles et secondes) et les approches interculturelles, qui mettent en place une réflexion sur les modalités du contact entre individus de cultures différentes. Nous ajouterons à ces approches, celles mentionnées par De Pietro (2014), telles que : l'enseignement bi/plurilingue, la traduction, les sacs d'histoires, et les biographies langagières. Nous ajoutons à cette liste les activités de « translanguaging » orales ou écrites où les apprenants sont incités à s'entraider pour favoriser la « translangue » (García et Wei, 2014), c'est-à-dire le passage d'une langue à l'autre chez les sujets plurilingues.

Par ailleurs, la finalité de ces approches n'est pas l'enseignement des langues à proprement parler, mais l'ouverture d'un espace « plurilingue » dans la classe (Perregaux, 1995, cité par Billiez, 2011 : 150) qui valorise et légitime toutes les langues au même niveau, qu'elles que soient les représentations sociales qui leur sont associées. Ces approches ont fait l'objet de plusieurs expérimentations dans différents systèmes éducatifs européens, comme la Suisse, la Belgique et le Canada. Les résultats révèlent l'utilité de cette didactique tant pour les élèves en contact avec d'autres langues que celles de l'école, que pour les élèves monolingues et les enseignants. En effet, les enseignants qui travaillent avec ce type d'activités dans des classes plurilingues voient leur propre motivation augmenter en plus de celles de leurs élèves. Ainsi,

ils prennent conscience du fait que les élèves ne sont pas forcément en échec, mais ont des connaissances et des compétences utiles. Ils se sentent investis d'un rôle nouveau qui est non seulement celui d'enseigner le français mais d'organiser les connaissances de leurs élèves.

Selon Auger et Le Pichon (2021 : 71), il est « nécessaire d'inscrire ces activités dans un contexte d'apprentissage de manière actionnelle » afin de donner du sens aux apprentissages. L'élève doit se sentir engagé dans des activités où il peut relier l'usage des langues « à des situations d'utilisation, à des tâches concrètes à réaliser ». De fait, le placer dans une position d'élève expert de sa propre langue lui permet de donner du sens à ses apprentissages. Par ailleurs, l'enseignant peut valoriser cette expertise en créant de nouveaux espaces d'apprentissages qui permettent aux élèves un étayage entre pairs et une découverte autonome des langues. Dans ce but, l'enseignant peut afficher de posters en plusieurs langues, mettre à la disposition de ces élèves des livres dans d'autres langues et les autoriser à parler leurs langues dans des moments informels et durant les activités de groupe. Ces nouveaux espaces permettent à ces jeunes élèves de s'entraider dans leurs langues, de se sécuriser, ce qui favorise les apprentissages dans la langue de scolarisation. Nous verrons par la suite que ces espaces sont aussi exploitables pour un public de maternelle. D'ailleurs, nous nous intéresserons spécifiquement à la mise en place de cette didactique plurilingue en maternelle dans la suite de cette recherche théorique. Effectivement, nous présenterons les différentes approches proposées par la didactique du plurilinguisme en maternelle et nous verrons de quelle manière les parents, acteurs majeurs dans le processus d'acquisition des langues, peuvent s'impliquer dans la mise en place de cette didactique afin de valoriser et développer avec leurs enfants les échanges dans leur première langue.

## **2.2. Didactique en maternelle**

### **2.2.1. Le traitement didactique de bi-plurilinguisme en maternelle**

Nous allons nous concentrer ici sur les approches pertinentes en maternelle pour des élèves bilingues ou plurilingues. Ces approches qui visent le développement de la compétence plurilingue se retrouvent sous le nom « d'approches plurielles » (Candelier & Castellotti, 2013). Parmi celles-ci nous nous intéresserons particulièrement à l'éveil aux langues. Nous présenterons plusieurs outils qui ont inspirés la création de notre outil didactique tels que la boîte à histoire, les sacs à raconter, les comptines plurilingues et les biographies langagières ; mais également d'autres outils destinés à un public monolingue qui peuvent être adaptés au

contexte d'enseignement bi-plurilingue : les albums échos et l'outil de compréhension d'album Naramus.

Tout d'abord, nous définissons l'éveil aux langues. Cette approche, également appelée « sensibilisation à la pluralité linguistique » (Rispaïl, 2017 : 14), a été développée au Royaume-Uni dans les années 1980 par Éric Hawkins, sous le nom anglais de "Awareness of Language". Selon Candelier (2003a : 29), cette approche avait pour objectif principal de remédier à l'échec scolaire en langue anglaise et étrangère chez les enfants immigrants en cherchant à établir des liens entre la langue d'enseignement, les langues maternelles des enfants et l'enseignement des langues étrangères. Elle avait également pour but d'améliorer les relations interethniques en luttant contre les préjugés sur les langues, œuvrer au développement de la cognition et de l'intérêt pour le langage. Par ailleurs, l'éveil aux langues n'étant pas une méthode d'apprentissage d'une langue, les enseignants n'ont pas besoin de maîtriser toutes les langues qui sont présentées :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (Candelier, 2003b : 20).

Des projets similaires émergent en Europe, tel que le programme Éole en Suisse (Éveil au langage et ouverture aux langues), dirigé par Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro en 1995 (Perregaux et *al.*, 2003), ainsi que les programmes Evlang (pour « Éveil aux langues à l'école primaire ») et Ja-Ling (pour « Janua Linguarum », La Porte des Langues), ces deux derniers étant placés sous l'égide de l'Union Européenne ou du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV). Viendra ensuite au Québec le programme Élodil (pour « Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique ») par l'Université de Montréal. Ces approches ont des effets positifs sur le développement cognitif et langagier des élèves et sur leur engagement, leur identité et leur affectivité (Domp martin-Normand, 2011).

L'objectif principal des activités d'éveil aux langues est de faire prendre conscience aux élèves de leur diversité et de ceux qui les parlent. Lors de ces séances, les rôles dans la classe s'inversent, l'enseignant en retrait devient apprenant et l'élève devenu l'expert de sa langue prend confiance en lui. Ainsi, les élèves sont acteurs de leurs apprentissages, ils imitent, observent, comparent les langues et s'écoutent les uns les autres. Ces ateliers permettent à



l'élève expert de donner du sens à ses apprentissages, de relier l'usage des langues à des situations d'utilisation, à des tâches concrètes à réaliser, et de se sentir engagé dans les activités, conditions nécessaires au maintien d'une motivation dans les apprentissages (Auger & Le Pichon, 2021 : 67).

En maternelle, les activités qui engagent les parents sont préconisées. Parmi ces projets qui permettent une véritable collaboration entre enseignants, élèves et parents, nous citerons les sacs d'histoires développés en 2007 en Suisse par Elisabeth Zurbruggen, Paulette Magnenat et Pascal Sonney. Leur but est de proposer des livres en français et dans d'autres langues connues des familles, des livres bilingues (en version écrite et audio, cd audio en plusieurs langues) que les enfants écoutent ou lisent en classe et à la maison, avec les parents (Perregaux, 2010). Lors des lectures en classe, les parents sont sollicités par l'enseignant pour traduire les livres. L'objectif premier est de permettre aux familles de développer des pratiques de littératie à la maison en valorisant leur langue d'origine, en reconnaissant leurs compétences et en favorisant la confiance en elles-mêmes. L'autre objectif est de rapprocher l'école et les familles en brisant l'isolement des parents maîtrisant mal le français et en permettant aux enseignants de mieux connaître les familles. Dans le cadre de sa mise en place dans dix-sept écoles montréalaises (Perregaux, 2010), l'implication des parents dans la traduction des livres ou dans la conception des jeux a permis de briser leur isolement et a fait naître en eux un sentiment de fierté vis-à-vis de leur propre culture.

Une autre activité permet de raconter des histoires en plusieurs langues et d'inviter les parents dans des activités qui valorisent leurs langues : la boîte à histoires. Cette approche développée par DULALA<sup>52</sup>, entre le théâtre d'objet et le conte, permet de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés de l'histoire. Ainsi, dans cette activité de narration proche de l'expérience théâtrale, l'histoire est racontée à l'aide d'objet symbolique, de façon à favoriser les interprétations libres des jeunes spectateurs. Les parents sont invités à raconter l'histoire dans la langue de leur choix, le but étant de donner le goût des langues aux élèves afin de développer des attitudes positives envers la diversité. Impliquer les parents au cœur du projet en les invitant à assister aux ateliers contribue à la reconnaissance de l'enfant dans son identité plurielle, et donc, à son épanouissement. Par ailleurs, cette approche donne la possibilité à l'élève de devenir narrateur à son tour en racontant l'histoire avec ses propres mots dans la langue de son choix.

---

<sup>52</sup> D'Une Langue À L'Autre (DULALA) est une association de promotion de la diversité linguistique et culturelle implantée dans la région parisienne.

Inspirée par ce type de pratiques, Simonin (2018) met en place dans un contexte de FLS auprès d'élèves allophones « les sacs à raconter », un outil qui s'appuie sur la théorie de l'ethnolinguiste Suzy Platiel sur les activités de racontage à l'école. Launey, un linguiste et Platiel (2010 : 137) affirment l'importance de la narration des contes à l'école dans la construction de l'imaginaire et de la créativité chez l'élève. Elles s'appuient leurs conclusions sur des expériences menées en Guyane et dans l'hexagone qui ont montré l'efficacité de cette démarche qui consiste à faire entendre des contes oraux en classe, puis à inviter les élèves à les raconter à leur tour. Fortement inspirés de cette démarche « les sacs à raconter » sont des pratiques rituelles autour de contes oraux en français. Lors de ces pratiques, avant de raconter l'histoire, l'enseignant pioche des objets dans un sac, les dispose dans l'ordre de l'histoire, puis invite un élève volontaire à conter l'histoire à son tour. Les contes exploités, généralement des contes de randonnées, sont choisis pour leur structures répétitives qui permettent aux élèves de mémoriser plus facilement ce qu'ils vont conter à leur tour. Cet outil permet « de comprendre des énoncés oraux longs ; de construire des compétences narratives en compréhension et production (discours de type monologue) et de développer l'écoute et la coopération et de construire des compétences narratives en compréhension et production (discours de type monologue) et de développer l'écoute et la coopération » (Simonin, 2018 : 113)<sup>53</sup>. L'objectif à long terme est de permettre le transfert des compétences de narration dans les langues premières des élèves. Pour se faire, l'enseignant peut inviter les parents à raconter dans la langue de leur choix (Simonin, 2018 : 114).

En maternelle, les sacs contenant des objets sont des outils favorables aux activités de langage qu'il est intéressant de développer notamment en contexte bilingue et plurilingue. S'ils sont favorables aux échanges oraux, aux manipulations, ils peuvent également favoriser les étayages entre pairs. En effet, « les sacs à parler » contribuent à l'apprentissage du langage par les élèves. Ainsi, dans chaque sac une collection d'images autour d'un thème (les animaux, la nourriture, les héros...) est d'abord exploitée par l'adulte avant de faire l'objet d'un usage autonome des élèves. Les sacs contiennent des collections d'images organisées en jeux, tels que le memory, le loto, le jeu de devinettes ou le jeu de catégorisation. Les sacs sont évolutifs et en lien avec les activités de la classe pour aider les élèves à se remémorer les apprentissages. Cette méthode vise à aider les élèves à apprendre et à utiliser du vocabulaire, à respecter les règles des jeux, à développer des compétences d'entraide et de tutorat. Simonin (2018 : 119) constate que ces pratiques autonomes participent à la création de véritables apprentissages et favorisent

---

<sup>53</sup> LES SACS À RACONTER – BILEM- Bilinguisme en maternelle et au cycle 2 (ac-besancon.fr)

l'entraide. D'autre part, il est possible d'utiliser ces imagiers dans une démarche d'éveil aux langues en créant des imagiers plurilingues avec l'aide des parents, qui traduisent un mot dans la langue de leur choix (l'enseignant à la possibilité d'enregistrer les mots traduits). De cette façon, l'activité sollicite les compétences langagières des parents et des enfants dans la construction d'un outil d'apprentissage commun pour la classe. Ce recours aux langues des élèves favorise le transfert des compétences langagières entre langue première et seconde tout en les valorisant. L'utilisation de cette activité sous forme numérique permet aux élèves de réécouter les enregistrements des parents.

Nous ne pouvons pas parler des activités d'éveil aux langues en maternelle sans évoquer les comptines plurilingues. Depuis 2015, ces activités sont incluses dans les programmes sous le nom d'« Éveil à la diversité linguistique ». Ce sont des outils importants pour éveiller les jeunes enfants à la diversité linguistique et leur faire découvrir l'existence d'autres langues que le français. En utilisant des comptines dans les différentes langues des élèves, et celles des parents, l'école peut établir un lien entre la maison et l'école et valoriser les différentes langues du répertoire linguistique des élèves. De plus, la dimension affective et symbolique des langues est particulièrement présente dans le chant, et ce, surtout quand la comptine est apprise par l'entremise des parents des élèves. Travailler le chant permet également d'ancrer l'apprentissage dans le corps, en reconnaissant et en réactivant les connaissances corporelles déjà acquises dans la langue première. La maison d'édition Didier Jeunesse propose plusieurs comptines plurilingues en livre CD : *Comptines et berceuses tsiganes, Comptines et berceuses du Baobab (Afrique), Les plus belles berceuses du monde, Les plus belles comptines d'Europe*.<sup>54</sup>

Les biographies langagières, ces activités de récit et de représentation sous forme de dessin ou de collage, sont régulièrement mises en place par les enseignants en maternelle. Nous citerons par exemple « l'arbre polyglotte » ou « la fleur des langues » (Simon et Maire-Sandoz, 2008, 2015). Ces activités donnent des clés de compréhension sur les différents rapports psychoaffectifs que les élèves peuvent avoir avec leurs langues, leur monde linguistique et culturel. De plus, travailler sur les biographies langagières (Castellotti et Moore, 2010 ; Armand, 2016 : 81 ; Perregaux, 2004) engage l'élève dans une réflexion sur son rapport à ses langues, tout en les valorisant. C'est également l'objectif des portfolios des langues (Castellotti et Moore, 2010 ; Armand, 2016) qui permettent de reconnaître les compétences linguistiques des élèves, y compris celles construites en dehors de l'école.

---

<sup>54</sup> LE CLASSEUR DE COMPTINES – BILEM- Bilinguisme en maternelle et au cycle 2 (ac-besancon.fr)  
ALBUMS POUR LA CLASSE – BILEM- Bilinguisme en maternelle et au cycle 2 (ac-besancon.fr)

Young et Mary (2016) recommandent l'utilisation du translanguaging (García, 2009, 2017) comme outil pédagogique en classe. Ainsi, lors des activités, orales ou écrites, l'enseignant invite l'élève à faire usage de son répertoire linguistique dans des situations de communication, par le biais, par exemple, d'activités dans la langue maternelle de l'enfant. Cette approche permet de favoriser le passage naturel d'une langue à l'autre chez les sujets plurilingues, en sollicitant le répertoire linguistique de l'apprenant dans sa totalité. Les enseignants s'appuient sur les connaissances linguistiques des locuteurs pour aider les élèves à construire leurs compétences de médiation linguistique.

Il nous semble important de présenter certaines pratiques favorables à l'enseignement du langage orale à la maternelle qui peuvent faire l'objet d'adaptation dans un contexte plurilingue. C'est le cas des albums-échos initiés par Boisseau (2005), qui, d'abord conçus pour un contexte monolingue pour aider les élèves en difficultés, peuvent également être exploités dans un contexte bilingue. Dans la mesure où il s'agit d'albums contenant des photos des élèves prises lors des activités de classe qui deviennent des supports de langage (il peut s'agir d'album individuel ou d'album pour la classe), on peut envisager le transfert des compétences de narration acquises dans les langues premières des élèves en mobilisant celles-ci lors d'activités orales. Par ailleurs, les expérimentations de cette pratique, telle que conçue par Boisseau, auprès d'élèves allophones ont montré que ceux-ci prenaient confiance en eux lors de prises de parole et amélioraient leur syntaxe et développaient leur vocabulaire (Simonin, 2018). Cette activité est donc un support privilégié pour le travail syntaxique en maternelle et favorise la coopération entre pairs dans les apprentissages. Cette activité peut aussi se réaliser avec l'implication des parents, partant du principe que les albums peuvent être partagés entre les enfants et présenter à leur famille. Cet échange peut être facilité par la création d'album écho-numérique.

Nous présentons également la démarche de compréhension d'album « Naramus » conçu par Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron. L'objectif affiché par cette méthode est d'apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire en engageant des conversations scolaires autour d'albums, dans une perspective intégrée. Cette approche vise plusieurs compétences langagières dont les compétences narratives en réception ; celles-ci sont travaillées lors d'une lecture progressive de l'histoire par l'enseignant, moment durant lequel les élèves se représentent mentalement ce que l'enseignant lit. Par conséquent, ils apprennent à traiter l'information du texte en focalisant leur attention sans la disperser et en dissociant le texte et l'image. Les compétences narratives en production sont sollicitées lors d'une activité qui consiste, dans un premier temps, pour un élève interrogé, de raconter l'histoire entendue précédemment pendant que les autres écoutent de

façon active ; puis, dans un second temps, de raconter cette même histoire avec des objets. Cette méthode permet de renforcer l'écoute et l'intentionnalité de la mise en mémoire du lexique et facilite les apprentissages lexicaux. Pour combler l'écart de compétence lexicale entre les élèves, tous les mots nouveaux sont explicitement définis par l'enseignant avant la découverte d'un nouvel épisode de l'histoire. Cette démarche se termine avec le travail sur les compétences référentielles : il s'agit d'apprendre aux élèves à aller au-delà des informations littérales d'un album afin de le comprendre en profondeur, en décryptant les éléments qui ne sont pas écrits ou illustrés mais qui ont leur importance dans la compréhension fine. Les élèves sont alors amenés à s'interroger sur les ressentis de chaque personnage, d'imaginer ce qu'ils pensent, de se mettre à leur place et de comprendre les blancs du texte. Cette démarche offre une structure adaptable à l'exploitation d'album bilingues et plurilingues.

Les albums plurilingues en maternelle, constitués de versions bilingues d'histoires classiques ou d'histoires originales, permettent à ces jeunes élèves de s'éveiller à la diversité linguistique de manière ludique et de développer leur langage. Ces dernières années, plusieurs albums plurilingues ou bilingues ont été édités, en voici quelques exemples : *Le livre qui parlait toutes les langues*, de Serres et Sochard (2013), *Bou et les 3 Zours* de Valentin et Green (2008) et *Chaprouchka* de Valentin et Saint-Val (2020)<sup>55</sup>.

En maternelle, au moyen de pratiques d'éducation inclusive, l'école contribue au développement d'une compétence à vivre ensemble déterminante pour assurer une cohésion sociale et des rapports harmonieux entre les élèves. C'est dans cet esprit d'ouverture à la diversité linguistique en maternelle à Mayotte que certaines pratiques inclusives sont privilégiées, à l'instar des albums plurilingues et des comptines plurilingues. Nous avons vu que les pratiques de l'enseignement en maternelle à Mayotte questionnent les acteurs qui œuvrent pour une prise en compte des langues des élèves dans les apprentissages, en témoigne la construction de nouveaux outils plurilingues conceptualisés par des étudiants de l'INSPEE : *Tama et le baobab magique*, *Moinakouri*, *Un voyage dans le village*. Inscrit dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde en maternelle à Mayotte, notre outil se situe à la convergence d'une pratique plurilingue d'éveil à la diversité linguistique et d'une didactique du FLS en maternelle.

C'est dans cette volonté de reconsidérer les langues des élèves dans l'apprentissage du français à l'école maternelle que s'inscrit le dispositif « Bilinguisme transitif » mis en place en

---

<sup>55</sup> Pour aider les enseignants à construire leur enseignement bilingue en maternelles des ressources en lignes sont rendues disponibles sur les sites d'ELODIL et BILEM.

2014 à Mayotte. Dans ce dispositif les enseignants sont encouragés à utiliser des « approches pédagogiques spécifiques » qui s'appuient sur la langue des enfants et sur les compétences linguistiques déjà acquises dans cette langue afin de faciliter l'introduction progressive du français.

Si cette didactique s'enrichit de nombreux travaux ces dernières années qu'en est-il de son traitement dans les textes officiels ? Avant d'interroger le traitement du plurilinguisme dans les textes, nous rendrons compte des considérations autour du langage : *quid* de ces notions dans les textes institutionnels ? Quelles sont les préconisations officielles ? Les réponses apportées à ces questions nous permettront de voir si les discours politiques linguistiques vont dans le même sens que les recherches didactiques menées en maternelle.

### **2.2.2. La maternelle - que disent les textes institutionnels sur le langage et les langues ?**

L'école maternelle, telle qu'on la connaît aujourd'hui, naît en 1881 sous l'influence de Pauline Kergomard, inspectrice générale de l'école maternelle. Entre 1879 et 1917, elle œuvre à l'évolution de l'institution en préconisant l'intégration d'une école maternelle à l'école primaire, intégration qui sera effective en 1886. Les textes qui régissent l'école maternelle datent de 1887 et seront modifiés en 1921, puis en 1977<sup>56</sup>. L'histoire de l'école maternelle est marquée par la succession de deux modèles : le « modèle productif » caractérisé par une prédominance du fonctionnel et une proximité avec les valeurs des classes populaires et le « modèle expressif » qui privilégie le développement de la personnalité de l'enfant, l'expression, l'autonomie, la coopération et la démarche de recherche (Bautier, 2006 : 26). Ce dernier modèle est présenté pour la première fois dans la circulaire de 1977, l'un des premiers programmes de l'école maternelle.

L'école maternelle s'est construite autour de conceptions qui sont comme des évidences partagées. Parmi elles, Bautier (2006 : 35) cite le mythe selon lequel il existerait une « méthode » propre à l'école maternelle, basée essentiellement sur le jeu et privilégierait un enseignement ludique et une organisation en ateliers qui alternent avec des moments de regroupement. Cette méthode qui se caractériserait par sa douceur, sa souplesse, permettrait l'épanouissement des enfants.

---

<sup>56</sup> Circulaire n°77-266 du 2 août 1977 intitulée L'école maternelle.

Dans cette partie, nous examinerons les textes officiels et programmes qui règlent l'exercice de l'enseignement en maternelle ainsi que les considérations que ceux-ci portent à l'acquisition du langage et de la langue. Nous nous demanderons : quelle est l'évolution de la place du langage et des langues dans les textes officiels ces dernières années ? Et quelles sont les préconisations officielles concernant ces apprentissages ? Ces informations sont capitales pour la mise en œuvre de notre outil, elles sont des sources clés

Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de définir les termes « langue » et « langage » trop souvent confondus notamment dans les programmes officiels. À l'école maternelle, les élèves acquièrent simultanément le langage et la (les) langues (Hélot, 2001 ; Goï, 2005 ; Thamin, 2015). Tout d'abord, rappelons que langage et langue sont avant tout des modalités de l'oral, préexistantes à l'écrit. Selon Benveniste « le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues, toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise » (1966 : 19). Le langage, qu'il soit oral ou non, assure une fonction de communication entre les humains et permet la pensée, « il est, dans l'homme, le lieu d'interaction de la vie mentale et de la vie culturelle et en même temps l'instrument de cette interaction » (1966 : 16). Pour Saussure, la langue est « la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres d'une communauté » ( : 31) :

Mais qu'est-ce que la langue ? Pour nous, elle ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, l'essentiel, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus (...). La langue, au contraire, est un tout en soi et un principe de classification (1916, réédition 1997 : 25).

L'acquisition du langage nécessite un long et patient apprentissage étroitement lié au développement de la pensée. La langue est indispensable dans l'exercice de la faculté du langage. Chez un individu, le langage s'actualise dans une ou plusieurs langues en fonction de l'environnement dans lequel l'apprentissage du langage s'effectue.

Dans les années 1970, sous l'influence des apports des recherches sociologiques qui lient l'appropriation de la langue et la réussite scolaire, le langage devient la priorité de l'école maternelle qui est chargée de prévenir l'échec scolaire et de compenser les inégalités. Néanmoins, dans les programmes de 1977 apparaît une notion nouvelle : « Le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant, qui discrimine dans les "modèles" adultes les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou

manifestant ses options » (1997 : 14). Ces programmes envisagent donc l'apprentissage par acquisition et non par entraînement scolaire, sans toutefois nier l'importance des modèles proposés par l'adulte dans ce processus, notamment à l'école.

Par ailleurs, c'est avec les programmes de 1995 que s'opère une distinction importante entre la communication, soit « l'oral pour apprendre », et l'acquisition du langage, c'est-à-dire « l'oral à apprendre ». Ainsi s'établit l'opposition entre langue (système normé et objet d'enseignement à l'école) et langage (apprentissage des usages de la langue). Cette vision de « l'oral pour apprendre » rejoint l'idée selon laquelle la langue ne se limite pas à la classe de français mais sert à la construction des connaissances dans les autres disciplines, ce qui rejoint la conception du FLSCO comme langue de l'école, médium d'apprentissage. Il s'agit de travailler le français langue de scolarisation non seulement en tant que tel, mais également dans les autres matières.

C'est dans les textes de 2002<sup>57</sup> que le langage acquiert sa place définitive d'objectif prioritaire de l'école maternelle, il est le domaine d'apprentissage priorisé sous l'appellation : « s'approprier le langage ». Nous remarquons que les appellations « discipline » ou « matière » utilisées dans les programmes des classes élémentaires et secondaires sont remplacées par la notion de domaine d'apprentissage. Bouysse (2011), dans son rapport sur l'école maternelle, donne deux arguments à cette primauté du développement du langage à l'école maternelle. D'abord, la fonction primordiale du langage dans le développement de l'individu et dans le fonctionnement de l'institution scolaire (2011 : 62) est un moyen de communication performant, un instrument de transmission des connaissances et un moyen de représentation du monde et c'est aussi un constituant essentiel de la pensée. La deuxième raison est celle de l'existence d'écart de développement langagier très importants entre les enfants, le rôle de l'école étant de réduire ces écarts.

Ce programme reconnaît alors le rôle fondamental du développement du langage à l'école dans la réduction des inégalités scolaires et par conséquent, de l'échec scolaire. La circulaire de rentrée 2010 réaffirme cette volonté de prioriser le langage comme objectif principal : « la priorité de l'école maternelle est donc le développement soutenu du langage de l'élève, en lui transmettant un lexique large » (2010 : 2). Toutefois, cette acquisition est avant tout envisagée comme un facteur décisif pour la compréhension des textes lus. Ainsi, le texte cité considère que le rôle de l'école maternelle est d'apprendre à lire et écrire avant tout. Pour Pegaz-Paquet

---

<sup>57</sup> Horaires et enseignement de l'école primaire, Bulletin officiel n°1 du 14 février 2002, en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>



et Cadet (2016), ce texte officiel opère un retour vers les pratiques des années 1990 (« oral pour la maternelle »), en orientant les apprentissages vers une entrée plus insistante de l'écrit dès la maternelle. Selon ces deux chercheuses, ces prérogatives s'inscrivent dans « une perspective d'un apprentissage par imprégnation d'une langue « littéraire », dans la perspective d'une préparation à la lecture et qui ne laisse plus de place à une expression spontanée » (2016 : 15).

Le BO spécial n°2 du 26 mars 2015 présente trois domaines d'apprentissage, le premier, « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », rend compte de la volonté de l'Éducation nationale de faire du langage une priorité durant ces premières années décisives de scolarisation. Les programmes de 2015<sup>58</sup> se démarquent des programmes précédents en considérant le couple oral/écrit comme deux modalités qui interagissent et dont la frontière ne se trouve pas tant au niveau de la modalité que du contexte de production (Cadet et Pegaz-Paquet 2016 : 16). Ainsi, Cadet et Pegaz-Paquet (2016) constatent que ce programme met l'accent sur la dimension communicative de l'oral et portent une attention particulière à sa dimension phonologique en préparation des activités de lecture et d'écriture. Selon ces auteurs, la superposition des termes « écouter » et « écrit » référerait « à l'activité d'écoute et de compréhension des récits et des contes, pratiquée de longue date à la maternelle, tout en proposant une sensibilisation à la différence entre lire et raconter une histoire » (2016 : 16).

Cette conception nouvelle se rapproche de la vision partagée par les Sciences du langage et l'enseignement du FLE. En effet, ce programme s'inscrit dans une prise en compte des recherches dans le domaine de l'acquisition du langage, en mentionnant les essais langagiers des enfants et la complexification progressive de la syntaxe et de la structuration des énoncés. Il met également en lumière le rôle déterminant joué par l'adulte dans ces acquisitions : « les verbalisations de l'adulte, en situation et en lien avec le non verbal, sont déterminantes, ainsi que ses reformulations » (Simonin 2018 : 30). Le programme accorde une attention particulière aux recherches sur l'éveil à la diversité linguistique<sup>59</sup> en mentionnant l'existence d'autres langues que le français dans les classes, dont les langues maternelles des élèves. Cette attention aux langues en présence dans la classe témoigne d'une reconnaissance du bi-plurilinguisme des

---

<sup>58</sup> « Programme d'enseignement de l'école maternelle », arrêté du 18 février 2015 – Journal officiel du 12 mars 2015.

<sup>59</sup> « À partir de la Moyenne section, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues, par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française. Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur » (Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015).

élèves, ainsi, tous les élèves à leur entrée en maternelle ne sont pas tous monolingues, ni francophones (Cadet & Pégaz-Paquet 2016 : 17).

A *contrario*, le programme de 2008<sup>60</sup> adopte une vision monolingue de la représentation linguistique, dans laquelle la « langue », terme toujours écrit au singulier, ne fait référence qu'au français. Cette dénomination nie la différence entre langage et langue : l'acquisition du langage s'actualise dans l'acquisition de la langue, et cette langue est la langue française. Ce programme est critiqué pour sa non prise en compte des apports de la recherche sur l'acquisition du langage. Ainsi, il accorde peu d'attention à l'acquisition du langage à travers les interactions ancrées dans le vécu et l'expérience de l'enfant, et ne fait aucun lien avec la construction des outils cognitifs. De fait, il préconise une acquisition basée sur l'imprégnation, la répétition et l'imitation et insiste sur l'apprentissage du lexique. En outre, selon Simonin ce programme ne reconnaîtrait pas la spécificité du langage oral en valorisant « un langage plus proche de l'écrit que de l'oral » (2018 : 29). Cette tendance de l'oral à répondre aux exigences de l'écrit fait écho à la primarisation de l'école maternelle très présente ces dernières années. Pour Bouysse & al (2011), ce phénomène manifesté par un recours plus systématique aux exercices écrits, est facteur d'inégalités entre les élèves, d'autant plus en situation d'allophonie où l'élève doit passer par l'oral avant d'entrer dans l'écrit.

Le programme de 2021<sup>61</sup> se distingue des programmes précédents en étant le seul à proposer cinq domaines d'apprentissages : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », « Acquérir les premiers outils mathématiques » et « Explorer le monde ». Nous remarquons que la priorité est toujours faite au langage et plus précisément « à l'acquisition de la langue française » (BO, 2021 : 4). L'objectif affiché dans ce texte est de « faire progresser tous les élèves, depuis la petite section jusqu'à la grande section, vers la compréhension et l'usage d'une langue française de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture au cycle 2 » (BO, 2021 : 4).

De plus, comme son prédécesseur, ce programme considère le couple oral/écrit comme deux modalités qui interagissent : « les enfants ont besoin de comprendre comment se fait la

---

<sup>60</sup> Programme de l'école maternelle, bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, en ligne : [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm) (consulté le 6 mars 2023)

<sup>61</sup> Programme de l'école maternelle, bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021, en ligne. [Programme d'enseignement : modification | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)

transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit » (2021 : 7). Ils accèdent à cette compréhension en développant leur conscience phonologique : ils doivent comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent « valent du langage » (2021 : 6). Deux objectifs mettent en exergue le lien établi entre ces notions : « participer verbalement à la production d'un écrit » et « pouvoir dire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte » (2021 : 9). L'oral est donc présenté comme une condition sine qua none à l'acquisition des compétences écrites. Il apparaît primordial pour l'enfant « d'entendre du langage écrit » (2021 : 7). Ainsi, une attention particulière est portée sur les activités de lecture favorisant la réception du langage écrit, notamment via des supports divers tels que des contes, des textes poétiques, et de la littérature jeunesse.

L'enseignant joue un rôle déterminant dans ce processus de compréhension du langage écrit : « il conduit un travail spécifique pour guider la compréhension. Il prend en charge la lecture de messages et de textes variés, oriente, anime les échanges qui suivent l'écoute » (2021 : 7). Le texte insiste également sur l'importance des reformulations, des productions orales de l'enseignant dans le processus d'acquisition, mais également sur l'importance qui lui incombe à parler une langue riche et variée afin de favoriser l'acquisition de la langue française. Par ailleurs, ce programme, comme celui de 2015, s'inscrit dans les recherches sur l'éveil à la diversité linguistique. Ainsi, il reconnaît la contribution de l'éveil à la diversité linguistique dans le développement de la conscience phonologique et du langage oral, ainsi que dans la consolidation de la maîtrise du français. L'école maternelle est appelée à être un lieu d'accueil pour les langues, notamment les langues premières des élèves et également un lieu « ouvert sur la pluralité des cultures dans le monde » (2021 : 3). La mention d'autres langues dans la classe pouvant être objets d'apprentissage marque la distinction, déjà faite dans le programme de 2015, entre « langage » et « langue ». Ainsi, nous remarquons que dès que les langues – maternelles ou étrangères – sont prises en compte, la confusion entre les termes langue et langage s'estompe.

Au terme de cette partie, nous constatons que l'objectif affiché de l'école maternelle ces dernières années, à savoir l'acquisition du langage et des langues s'accompagne d'une prise en compte de la diversité linguistique inhérente aux classes. Si cette partie de notre recherche nous a permis de prendre connaissance de l'évolution des considérations sur le langage et les langues en maternelle, il est légitime de s'interroger sur le lien entre ces nouvelles prérogatives et les travaux de recherche en psychologies cognitives et en sciences du langage sur le développement

langagier des enfants en maternelle. Nous faisons le choix de faire état des travaux menés sur le développement langagier monolingue pour comprendre le mécanisme par lequel passe nos élèves, qui à leur entrée en classe n'ont développé leur compétence que dans une seule langue. En s'appuyant sur ces travaux, nous essaierons de comprendre leurs besoins ainsi que le processus d'acquisition de langue première. Ces éléments sont nécessaires pour concevoir des outils qui prennent en compte les spécificités de notre public.

### **2.2.2. Le développement langagier monolingue**

Nous nous intéressons à ce que la recherche nous apprend du développement de l'enfant durant l'âge de la scolarisation en maternelle, soit de deux à six ans. Cela nous permettra de proposer des situations d'enseignements adaptés au profil langagier de nos élèves. L'école a besoin de connaître les compétences et besoins du jeune enfant, de façon à concevoir un enseignement qui favorise son développement (Boiron & Kervyn, 2012). Notre intérêt portera avant tout sur le développement cognitif et langagier, nous essaierons de comprendre par quel processus l'enfant acquiert le langage et nous nous intéresserons également au développement affectif et social de l'enfant.

La première scolarisation joue un rôle clé dans la réalisation de ce dernier domaine en ce qu'elle doit offrir à l'enfant un milieu sécurisant où il peut se repérer, milieu favorable à l'investissement affectif et social et à la construction de l'estime de soi. En effet, l'entrée en maternelle constitue une étape majeure pour l'enfant qui quitte son environnement familial pour rejoindre le monde de l'école qui lui est inconnu. Dans ce contexte de bouleversement, il est primordial pour lui de se sentir en sécurité dans ce nouvel espace qu'est l'école. En ce sens, l'enseignant doit veiller à le sécuriser par une attitude bienveillante et empathique qui favorisera l'entrée dans les apprentissages notamment celui du langage. Smeets, Young & Mary empruntent à Conteh et Brock la notion d' « espaces sécurisants, qui permettent à l'enfant d'optimiser son apprentissage » (2015 : 15). Nous verrons également l'importance des interactions et de l'étayage dans l'acquisition du langage et des langues, de fait nous insisterons sur l'importance du rôle des adultes qui entourent l'enfant et qui vont être des médiateurs, des passeurs de la culture, en aidant l'enfant à construire la pensée et le langage (Moro, 2012).

D'après le schéma ci-dessous établi par Barouillet, l'apprentissage progressif de la langue débute par le traitement des sons de la langue, se poursuit par l'identification des mots et s'achève par la découverte de la syntaxe.

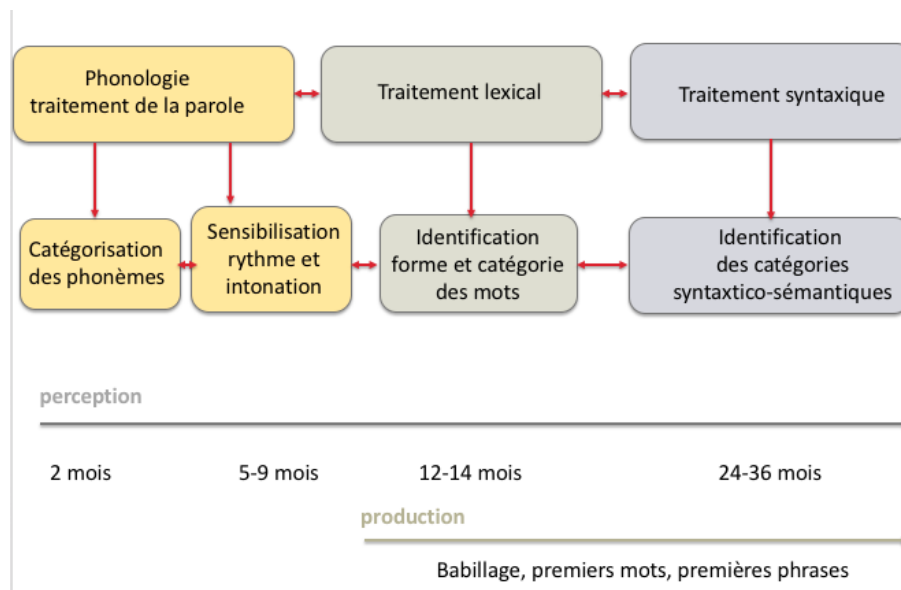


Figure 5 : Chronologie de l'acquisition du langage oral chez l'enfant de 0 à 3 ans (Barouillet, 2007 : 6).

Pour de Boysson-Bardies, « la tendance naturelle à acquérir la parole est un « don » inscrit dans le patrimoine génétique que nous recevons en tant qu'être humain » (1996 : 12). Néanmoins, l'auteur précise que si nous sommes tous aptes à parler, nous y parviendrons tous de façon différente (1996 : 174).

Le fœtus fait l'expérience du langage dès les premiers mois de sa vie utérine. Des expériences récentes ont révélé qu'un fœtus de six mois entend parler sa mère (de Boysson-Bardies, 2003) et se familiarise aux caractéristiques prosodiques de la langue de cette dernière. De fait, à sa naissance, un bébé est en mesure de discriminer les caractéristiques phoniques et les combinaisons de signes des langues parlées (de Boysson-Bardies, 2003). Il est également capable de distinguer une voyelle quelles que soient les variations dues au changement d'intonation ou de locuteur. En capacité d'accéder à toutes les langues, et sensible au son, le bébé choisit les traits prosodiques dont il aura besoin pour parler sa langue. Après les premiers babillages qui permettent l'installation des phonèmes les plus faciles à réaliser pour son appareil phonatoire, le bébé organise sa production autour de phonèmes de la langue ciblée. De Boysson-Bardies souligne l'importance de cette étape qui permet au bébé de s'initier aux caractéristiques acoustiques de sa langue et d'entraîner son appareil vocal à les reproduire (1996), et ces

caractéristiques d'intonations et de phonation de la langue de l'enfant sont déjà présentes dans les babillages. De ce fait, la distribution des voyelles, des consonnes et des syllabes, ainsi que l'organisation de l'intonation, est analogue à celle que l'on observe dans la langue concernée (Boysson-Bardies, 1996 ; Kail, 2012). Selon Kail, avec ses babillages, « le bébé-citoyen du monde » devient « l'expert d'une langue » (2012 : 23).

Le bébé commence à moduler sa voix vers ses quatre ou cinq mois, ce qui lui permet de produire ses premières consonnes, ses premières voyelles mais également ses premiers rires. Entre sept et dix mois, a lieu une étape importante caractérisée par la répétition de syllabes : le babillage canonique. Pendant cette période, le nourrisson respecte les contraintes syllabiques et témoigne de sa capacité à moduler tous ces changements d'articulation successifs : il associe des schémas acoustiques à son articulation. Vers ses neuf mois le bébé comprend que les mots ont un sens et que le but du langage est de transmettre ce sens. Cette prise de conscience modifie son rapport au langage, et dès lors, il identifie des mots et les mémorise (Simonin, 2018 : 60).

Selon de Boysson-Bardies (2003), l'enfant prononce ces premiers mots entre ses un an et ses dix-huit mois. À partir de ses dix-huit mois, « la parole devenue langage » (de Boysson-Bardies, 1996 : 217), le vocabulaire de l'enfant s'étend, sa prononciation s'améliore et il produit ses premières phrases. Leurs constructions dénotent une compréhension et un usage pertinent des structures grammaticales (Grosjean, 2015 ; Kail, 2015). Effectivement, à cette période, l'enfant est en capacité de faire usage d'une grammaire adaptée à sa langue en utilisant des articles et en marquant le genre. Il produit ces premières syntaxes en associant deux mots : il repère des groupes de mots dans les énoncés des adultes et essaie de les réutiliser dans des contextes similaires.

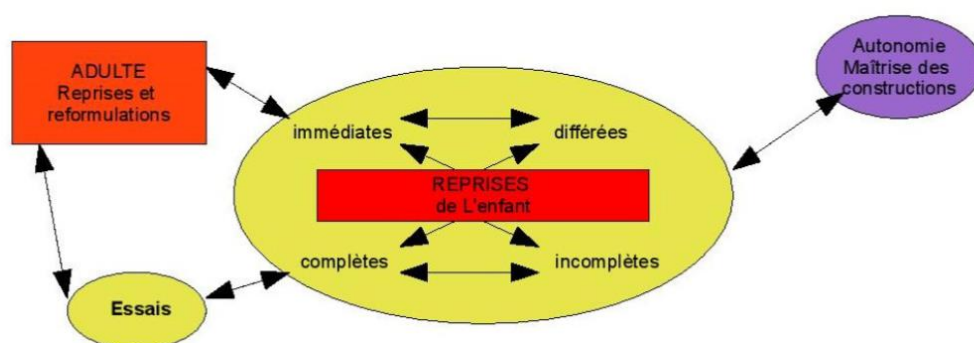
D'après Kail (2012), l'enfant suit une progression des plus petites unités du langage aux plus grandes, des plus simples aux plus complexes : « des sons aux mots, puis aux phrases simples, puis de plus en plus complexes » (2012 : 79). Même si tous les enfants suivent cette progression, le choix des mots est propre à chacun d'entre eux, à leur rapport au langage et à leur milieu. La construction de ce premier vocabulaire dépend donc des situations rencontrées par l'enfant, de son environnement. L'enseignant doit prendre en compte cette variabilité dans son enseignement en évitant les jugements. Sauvage (2014 : 80) considère que l'organisation en

niveaux d'apprentissage mis en place dans notre système éducatif est « en décalage avec la réalité plurielle du développement langagier ».

Toutefois Plessis-Bélaïr (2010) rappelle que malgré ces variations individuelles, « la plupart des enfants arrivent à l'école avec un bagage linguistique suffisant pour comprendre les consignes de l'enseignante et se faire comprendre d'elle » (2010 : 18).

Selon de Boysson-Bardies (2003) dès trois ans et demi, l'enfant est en mesure de maîtriser la structure fondamentale de sa langue maternelle et est capable de parler de manière intelligible, en commettant peu d'erreurs syntaxiques et morphologiques. Par ailleurs, en plus de ces compétences, Plessis-Bélaïr (2010) assure qu'à partir de quatre ans les enfants possèdent une compétence programmatique qui leur donne accès « aux règles de base de la communication orale ». Elle explique aussi que les enfants adaptent leur discours en fonction du locuteur : « il suffit de se rendre dans une classe de maternelle pour réaliser qu'ils ne s'adressent pas à un adulte peu connu de la même manière qu'à un petit copain » (2010 : 18).

Dans le schéma ci-dessous, Canut (2009) rend compte du processus d'appropriation de la langue. Il démontre que l'acquisition ne résulte pas d'une simple imitation (répétitions en écho) mais d'une imitation créatrice, d'une appropriation. Ce processus dynamique permet « la construction de la syntaxe par appropriation d'éléments successifs qui entraînent des remises en jeu et des reconfigurations des connaissances » (Simonin, 2018 : 64). Les reprises sont cruciales pour l'appropriations des schèmes langagiers. Ce processus d'acquisition tel que décrit par Canut démontre que « le bain de langage », généralement utilisé dans l'apprentissage d'une langue seconde, pourtant nécessaire à l'acquisition, n'est pas suffisant. Pour Canut, « le



« Schématisation du processus interactionnel d'acquisition » (Canut, 2009, figure 1)

Figure 6 : Schématisation du processus interactionnel d'acquisition (Canut, 2009).

processus par lequel l'enfant apprend la langue parlée autour de lui ne se fait pas par simple contact ou imprégnation » (2009 : 3).

Les interactions jouent un rôle fondamental dans l'acquisition du langage et des langues chez l'enfant : « c'est par leurs interactions avec les personnes qui s'occupent d'eux et, plus tard, avec leurs pairs que les enfants apprennent le langage » (Bruner, 1983, 1987 ; Florin, 1999.) Selon Vygotski (1985), la communauté donnerait du sens dans le processus d'apprentissage et d'après Bruner et Vygotski, les enfants sont des acteurs dans la construction de leur savoir grâce à leur compétence intellectuelle, sachant que cette construction ne peut se faire sans les informations données par autrui. Pour Bruner, le langage se construit lors des interactions entre l'enfant et ses parents et l'appropriation du langage repose sur l'activité cognitive de l'enfant lors des interactions successives auxquelles il participera avec les différents adultes qui contribueront à son éducation. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est crucial dans ce processus : il aide l'enfant à construire la pensée et le langage. Cette intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant renvoie à la notion d'étayage élaborée par Bruner.

Ce concept désigne le processus « qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983 : 263). Dans cette situation, l'adulte, « expert », aide l'enfant, « novice », dans les tâches qu'il ne peut maîtriser seul, pour lui permettre de se concentrer sur les éléments qui sont dans sa « zone proximale de développement<sup>62</sup> ». Cette zone est l'espace entre les tâches que l'enfant peut réaliser lui-même et celles qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'une personne plus avancée dans ce domaine. Dans cette zone se produit donc l'apprentissage : l'enfant peut développer ses fonctions cognitives supérieures. L'enfant apprend et développe son langage dans la mesure où il comprend et cette compréhension est effective dans la mesure où cette nouvelle information, fournie par l'adulte, n'est pas trop éloignée de ce qu'il maîtrise déjà. Pour Vygotski (1935/1985 : 112) c'est donc le soutien de l'adulte à un moment du développement où l'enfant est réceptif à un apprentissage donné qui est déclencheur du développement langagier de l'enfant :

L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans

---

<sup>62</sup> Vygotski nomme « zone proximale de développement » : « l'écart entre le niveau de résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (1978 : 86).



le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant (Vygotski, 1935/1985 : 112).

Pour Vygotsky (1985), ce n'est pas le niveau de développement qui détermine les capacités d'apprentissage, mais c'est l'apprentissage auprès des adultes qui va déterminer le développement. Selon lui, chaque fonction supérieure se manifeste d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social, puis apparaît lors d'une activité individuelle et devient alors une propriété intériorisée de la pensée de l'enfant. Sa pensée se fonde sur l'idée que l'intelligence émane de la pensée et que le langage est un outil privilégié du développement des fonctions psychiques supérieures. Toujours selon Vygotsky (1985), les interactions de l'enfant avec un adulte « expert » sont donc nécessaires dans la mesure où elles lui permettent d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouveaux mots.

De nombreuses recherches montrent que si l'enfant apprend de façon privilégiée grâce à l'étayage de l'adulte, il peut aussi apprendre avec ses pairs. D'après Sauvage, « sur les bases de la pensée vygotkienne, l'expert ne correspond pas forcément à l'adulte-enseignant et le novice à l'enfant-élève. En classe, les élèves auront l'occasion d'être les experts de domaines très variés : les dessins-animés, les règles de jeux (les cartes Pokémon), une langue maternelle inconnue de l'enseignant (Auger, 2005), une expérience familiale... » (2014 : 62).

Péroz (2016 : 169-170) constate que le modèle d'apprentissage « dialogal adulte-centré » qui repose sur l'idée que « l'enfant apprend à parler avec l'adulte » participe à la construction d'inégalités scolaires et linguistiques entre les élèves. En effet, ce modèle, en privilégiant l'individualisation des interactions adulte-enfant entraîne l'accélération du dialogue maître-élèves et, dans un rapport de conséquence, exclu les élèves les moins rapides ou les moins cultivés. C'est donc conscient des limites des interactions entre l'adulte et l'enfant en classe que Peroz (2016), au sein du groupe de recherche CLEA<sup>63</sup>, propose, en appui aux travaux de Nonnon et de François, des dispositifs basés sur un modèle d'apprentissage « polylogal » qui favorise « la prise de parole des élèves dans un contexte exigeant tant pour le nombre d'élèves présents que pour le support retenu, un texte non illustré lu par l'enseignant » (2016 : 169-170).

Le « Dialogue pédagogique à Évaluation Différée (DPED) » (Peroz, 2010 : 67) a pour objectif de favoriser l'entrée des jeunes locuteurs dans les apprentissages langagiers, linguistiques et sémantiques. Ce projet se fonde sur l'hypothèse que les reprises/reformulations

---

<sup>63</sup> Le groupe CLEA ou « Comment Les Enfants Apprennent à parler à l'école maternelle » est composé d'enseignants-chercheurs en sciences du langage de l'Université de Lorraine et d'enseignants maîtres-formateurs de Moselle, titulaires de diplômes de troisième cycle, doctorat. Ce groupe est une émanation du groupe Praxitexte qui lui-même appartient au Centre de recherche et d'étude sur les médiations (EA 3476) de l'Université de Lorraine.

entre élèves à partir du texte support sont au cœur de l'apprentissage du langage oral à l'école et donc que le travail énonciatif effectué par l'enfant est constitutif d'un véritable apprentissage du langage oral. Ce modèle a été expérimenté de 2010 à 2013 dans des classes de moyenne et grande section de maternelle dans le cadre de séances de langage à partir de supports littéraires, le plus souvent des albums de littérature de jeunesse.

Dans ce dispositif le rôle de l'enseignant est redéfini : il se met en retrait pour laisser de la place aux interactions de ses élèves, il pose peu de questions, il encourage la prise de parole de chacun avec des questions ouvertes et autorise les élèves à répéter ou à reprendre à l'identique les paroles d'un autre. Ici, l'étayage entre pairs se construit sur les erreurs et réactions, sur la réduction des risques de contre-étayage de l'adulte et surtout sur l'écoute. Chaque séance de langage se déroule selon un cadre commun qui se décline sur plusieurs plans didactiques et pédagogiques. Le plan des apprentissages est caractérisé par l'adoption d'un même « format », soit une même structure composée de deux questions. La première, « de quoi vous rappelez-vous ? », permet la restitution chronologique des événements et la deuxième porte sur l'identité et les motivations des personnages, elle favorise la compréhension de l'histoire. Péroz (2016) affirme que la mise en place de ce format « permet aux élèves d'identifier la tâche discursive qu'on attend d'eux, d'autant plus nettement que l'enseignant ne les simplifie pas malgré les difficultés rencontrées » (2016 : 169-170).

Sur le plan didactique, les enseignants racontent ou lisent les histoires non illustrées et expliquent les termes jugés non explicites pour les élèves. Pour Péroz (2016), un texte non illustré dans une séance de langage « appelle clairement le développement d'un discours décontextualisé exigeant en matière de construction de la référence ». D'un point de vue pédagogique, les enseignants adoptent « une posture en retrait favorable à la prise de parole de tous les élèves », de fait, ceux-ci ont la possibilité de reprendre ce qui a déjà été dit pour construire leurs propres interventions. Péroz constate que cette posture en retrait de l'enseignant et le temps laissé pour réfléchir « favorisent d'abord l'écoute entre élèves puis leur collaboration pour traiter des questions posées » (2016 : 170-171).

L'analyse des résultats des séances réalisées pendant les trois ans du projet CLEA démontre les bénéfices de ce modèle d'apprentissage de l'oral à l'école maternelle. En effet, ces pratiques engagent les élèves dans un véritable travail énonciatif qui est à la base de l'apprentissage du langage oral. De plus, les résultats démontrent les effets positifs de ces pratiques sur le développement des compétences cognitives et discursives des élèves, en atteste l'augmentation progressive du nombre de connecteurs temporels et de connecteurs logiques, ainsi que l'usage

du passé composé. Ce dispositif encourage donc les petits parleurs pour qui les activités en groupe classe proposées habituellement peuvent constituer un obstacle majeur dans leur acquisition langagière.

La classe ne permettant pas d'apporter les schèmes sémantico-syntaxiques nécessaires à chaque élève n'apparaît pas favorable à la mise en place d'étayage impliquant des ajustements fins de l'adulte à l'enfant. Dans une volonté de pallier ce problème (1999 : 44), Florin souhaite « instituer des situations de communication équilibrées, négociées de partenaire à partenaire » en classe de maternelle et met en place des ateliers de langages, dans lesquels elle répartie les élèves dans trois groupes en fonction de leur participation verbale. Ces ateliers facilitent la prise de parole et permettent à l'enseignante de diversifier ses modes d'intervention. D'après les évaluations menées, ces ateliers ont eu des effets positifs pour le groupe initialement le plus en difficulté, sur le plan de la maîtrise de l'oral et de l'accès à l'écrit (Doyon & Fisher, 2010 : 54). D'autres dispositifs répondant à cette volonté de redistribuer la parole dans la classe ont émergé ces dernières années. Parmi eux, Doyon et Fisher (2010) citent les travaux de Goulette, qui met en place un type de causerie appelé « J'expose et je cause », où l'enfant qui occupe un rôle de locuteur principal anime une présentation sur lui-même, ses goûts, sa famille, qu'il illustre d'objets de son choix. Ces situations favorisent « l'apparition d'une plus grande variété de fonctions communicatives dans le discours des enfants » (2010 : 55).

En nous appuyant sur les travaux de Tellier (2005, 2008) sur l'enseignement des langues étrangères aux jeunes enfants, nous mesurons l'intérêt pour notre public de mettre en place un étayage basé sur le « geste pédagogique », geste qui joue un rôle crucial dans la mémorisation, notamment celle du lexique et aide à la compréhension d'une histoire en langue étrangère. En effet, engagé le corps renforce la mémorisation : « associer le geste et le mouvement à l'apprentissage d'éléments linguistiques renforce la mémorisation de ces éléments » (Aden, 2013 : 108). D'autant plus que les gestes de l'enseignant sont favorables à la mise en place d'un climat affectif dans la classe : « le geste permet de capter et de maintenir l'attention des apprenants sur l'enseignant » (Tellier, 2010 : 37). Les gestes, et nous parlerons ici d'étayage gestuel, est donc à préconiser pour un public de PS qui construit ses compétences en langue première.

À la suite de ces recherches sur le développement langagier de l'enfant, nous concluons que le rôle joué par l'adulte dans cette appropriation est fondamental. Cet étayage est d'autant plus indispensable dans le cas des jeunes élèves pour qui la langue de l'école n'est pas la langue première. Ce modèle acquisitionnel, s'il fait l'objet d'un consensus dans le domaine des

recherches en psychologie cognitive et en sciences du langage, se heurte à des difficultés lors de sa mise en œuvre à l'école. Par ailleurs, dans une classe de maternelle plurilingue comme la nôtre apparaît un défi majeur : enseigner la langue orale de communication en s'appuyant sur l'oral des langues premières. Nous proposons donc d'approfondir nos connaissances sur la didactique de l'oral en maternelle.

### **2.2.3. La didactique de l'oral en maternelle**

La mise en place d'une didactique de l'oral est sujette à plusieurs difficultés telles que le nombre trop important d'élèves, un recours à la parole très variable en fonction de chaque enfant et des temps de parole limités (Péroz 2016 : 13).

Cette situation a été constatée par l'Éducation nationale dans le rapport sur l'école maternelle en 2011 (Bouysse, 2011 : 124) : « la pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés ». Ainsi, nous nous posons la question suivante : comment la recherche peut répondre à ses difficultés et mettre en place une didactique de l'oral en accord avec le modèle acquisitionnel choisit ?

En amont du traitement de cette question, nous reviendrons sur l'oral, sa définition, l'histoire de sa didactique et ses spécificités.

L'oral s'inscrit au sein des activités humaines et se manifeste sous forme d'échanges, de conversations et d'interactions diverses. Pégaz-Paquet et Cadet (2016) définissent l'oral comme une modalité protéiforme qui « apparaît tout à la fois et parfois de façon concomitante, objet d'apprentissages langagiers, moyen d'apprentissages disciplinaires, ressort de l'activité réflexive et de l'élaboration cognitive, médium de la communication et de l'interaction à l'intérieur de la sphère scolaire et extrascolaire, support de l'entrée dans l'écrit » (2016 : 3-4). L'oral est une modalité complexe à définir et à enseigner de façon structurée. Il s'agit d'« un objet verbal non identifié », selon l'expression formulée par Halté (García-Debanco 1996 : 108). Elle se caractérise par une grande variabilité, et est soumise à de très importantes variations sociolinguistiques. Selon Bidaud et Merghebi (2005 : 20), lors des conversations le langage oral s'inscrit dans un espace d'interaction social : le lieu, le temps, l'intention de communiquer, la place et les intentions des interlocuteurs. L'oral est également caractérisé par des variations stylistiques, soit des caractéristiques non linguistiques. Toujours selon Bidaud et Merghebi (2005 : 20), le discours oral se démarque par la présence des indices prosodiques envisagés comme des canaux de communications parallèles aux messages verbaux qui favorisent l'interprétation du discours.

En outre, un autre aspect de l'oral retient notre attention : sa transversalité. En effet, selon de nombreux chercheurs qui s'inscrivent dans une approche cognitive, tels que Grandaty (1998), Plane (2002) et Debanc (1996), l'oral ne se limite pas à la classe de français et sert à la construction des connaissances dans toutes les disciplines, y compris en français. Cette vision fait écho à la conception du FLSCO dans laquelle la langue de l'école est médium de tous les apprentissages scolaires. Dans un but d'exhaustivité visant à une bonne compréhension de l'oral à l'école, nous rappelons la distinction existante entre une production orale, expression basée sur les répertoires des locuteurs (message issu d'un oral spontané) et « oralisation », qui est l'expression orale d'un texte lu (Pégaz- Paquet et Cadet, 2016 : 10).

Avant la désignation du langage orale comme objectif prioritaire, à partir des années 1970, dans les programmes de l'école, les élèves devaient « apprendre à parler comme un livre » (Pégaz-Paquet & Cadet, 2016 : 9). Si l'oral représentait une des modalités d'évaluation des connaissances, il n'était pas envisagé comme un objet d'enseignement. Cette situation peut être expliquée par le fait que l'oral a mis du temps pour s'imposer face à l'écrit. La redéfinition du couple oral/écrit présente dans les programmes depuis 2015 a permis d'interroger la mise en place d'une didactique de l'oral en maternelle favorisant l'entrée dans l'écrit et la lecture.

Toutefois, les recherches et les rapports de l'IGEN s'accordent pour constater la rareté d'un véritable enseignement de l'oral construit à la maternelle en France (Péroz, 2016 ; Canut & al., 2013). Une faible évolution des pratiques dans le domaine de l'oral est constatée alors même que les recherches ont été très prolifiques ces dernières années. Ces pratiques scolaires sont caractérisées par une parole magistrale de l'enseignant qui occupe plus de la moitié de l'espace conversationnel (Péroz, 2016 : 169-170). En effet, l'oral est envisagé par la plupart des enseignants comme un moyen de communication et non comme inhérent à l'apprentissage. Selon Bautier (2016 : 5 min à 5 min 45 s), les enseignants n'envisagent pas l'oral comme un moyen d'apprentissage car ils ne considèrent pas le langage comme instrument de pensée : « certains usages de la langue sont des impensés : l'idée qu'on puisse utiliser le langage à un certain moment que pour se faire penser, s'aider à construire n'est pas dans le paysage d'un certain nombre d'enseignants (...). Pour les enseignants dès que les élèves savent parler, cette question de construire les savoirs, de les verbaliser, apparaît comme évidente ».

Cette situation est constatée dans d'autres contextes, en atteste les études menées par Doyon et Fisher (2010 : 128) sur les pratiques et conceptions d'enseignantes québécoises. Ces travaux ont montré que les relations langage-pensée, tout comme le rôle primordial des interactions langagières et de la médiation de l'adulte auprès de l'enfant, sont des dimensions très peu

considérées par les enseignantes. Celles-ci centrent davantage leur attention sur la prononciation et l'acquisition lexicale que sur le contenu ou la cohérence des discours produits. Doyon et Fisher (2010 : 128) expliquent ces pratiques par les représentations souvent parcellaires et peu conceptualisées des enseignantes sur le langage. Les enseignements sont fondés sur des représentations personnelles et non sur une connaissance objective du langage. Bautier explique que « les enseignants ne sont pas habitués à reconnaître chez les élèves ce qu'ils font avec le langage » (2016 : 9min 48s à 9m 57s), ils doivent reconnaître que le langage permet la pensée et prendre conscience que toutes les situations sont des situations d'apprentissage. Pour Doyon et Fisher (2010), cette reconnaissance du lien entre parler et penser doit être à la base du travail de tout enseignant :

En effet, réfléchir, raisonner, résoudre des problèmes ne peuvent se faire hors du langage et c'est parce que ces activités, pour se réaliser, font appel à des outils langagiers particuliers (genre, lexique, syntaxe) qu'elles sont l'occasion de progrès dans la maîtrise du langage (Doyon & Fisher, 2010 : 98).

D'après Bautier (2022 : 4min à 4min 29s), si les enseignants ne construisent pas les ressources dans et avec l'oral qui permettront aux élèves de verbaliser la construction des savoirs, de verbaliser ce qu'ils sont en train d'apprendre, il est à craindre qu'une partie d'entre eux passent à côté des savoirs. Partant de ce principe, les pratiques enseignantes qui ne tiennent pas compte du lien langage/pensée participent à la construction d'inégalités scolaires. Pour Bautier, il incombe à l'enseignant de porter une attention particulière à l'investissement de ces élèves dans le langage afin « d'identifier ce qu'il est nécessaire de les aider à apprendre pour qu'ils puissent se saisir des situations scolaires dans leurs visées d'apprentissage » (2018 : 177-178). Dans cette perspective pédagogique, Bautier encourage les enseignants à s'interroger sur les pratiques des élèves en se posant les questions suivantes : « Est-ce que les élèves racontent ? Est-ce que les élèves expliquent ou échangent des opinions ? Que convoquent-ils ? » (2016 : 11min 13s à 12m 30s). Ces questions mettent l'accent sur le langage comme élément de développement des raisonnements, des argumentations, des activités cognitivo--langagières. Selon Canut (2007 : 7), centrer ainsi sa pédagogie sur l'apprentissage du langage nécessite de la part de l'enseignant une véritable réflexion sur lui-même : il doit s'interroger sur ses propres usages du langage en classe.

Grandaty (cité par Doyon et Fisher, 2010 : 60) constate que dans les situations usuelles d'échange scolaire « il n'y a pas de véritables négociations de sens, pas de confrontation ni de co-construction dans et par le langage ». Cela s'explique par la mise en place, par l'enseignant,

d'« un habillage dialogal » qui n'implique pas de dimension dialogique. De fait, cette situation n'implique pas « un discours structuré par confrontation à des paroles provenant d'autres personnes » (2010 : 60). Pour Doyon et Fisher (2010 : 60), il est du devoir de l'enseignant d'instaurer à nouveau cette dimension dialogique dans les interactions avec les élèves.

Bautier (2018) dresse également un constat positif de ce modèle dans un article de la revue *Pratiques*. Si elle reconnaît que les situations de langage présentées dans ce corpus possèdent tous les éléments pour favoriser de nouveaux apprentissages, elle précise néanmoins que cela ne peut se faire sans une prise en compte « des possibilités d'interactions et d'échanges entre les élèves entraînant argumentations, productions et raisonnements, qui deviennent alors collectifs et permettent, de plus, le développement d'une théorie de l'esprit chez chacun » (Bautier, 2018 : 177-178). Par ailleurs, elle démontre que les pratiques de ce modèle font subsister des inégalités entre les élèves, puisque « seuls les élèves déjà à l'aise avec le langage, la compréhension, compréhension non seulement du texte mais également de l'activité cognitive et langagière demandée, profitent de la situation pour apprendre à dire des choses nouvelles et à « faire des choses » éventuellement nouvelles avec le langage » (Bautier, 2018 : 177-178). Les élèves qui se maintiennent dans des restitutions littérales ne peuvent pas être engager dans un usage dialogique du langage, usage pourtant crucial.

Bautier soutient donc la mise en place d'un modèle d'apprentissage de l'oral à l'école basé sur « une construction cognitive collective qui doit être ressource pour chacun » (2018 : 177-178). Ces pratiques de classes collectives doivent permettre « aux productions intersubjectives (le discours produit au sein de la classe entre ses différents acteurs) de devenir des ressources intra subjectives, donc des possibles langagiers et linguistiques, ce faisant cognitifs » (Bautier, 2008 : 134). Cela signifie qu'il est nécessaire de favoriser les contextes d'échange entre élèves.

Plessis-Bélaïr (2010) insiste également sur le rôle fondamental des discussions et conversations menées en classe par l'enseignant dans la co-construction de la compréhension, condition pour que le développement du langage puisse favoriser le développement de la pensée. Parmi ces contextes d'échange, « l'oral réflexif », expression de Chabanne et Bucheton (cité par Plessis-Bélaïr, 2018 : 54), permet à l'élève de verbaliser ses démarches, ses apprentissages et ses compréhensions avec l'aide de ses pairs et le soutien attentif de l'enseignante (Doyon & Fisher, 2010 : 38). D'après Plessis-Bélaïr, « l'oral réflexif, un oral de travail, est un outil intermédiaire qui permet de passer d'un état de pensée à un autre » (2018 : 54).

De ces recherches en didactique de l'oral à la maternelle, nous retenons l'importance de mettre en place des pratiques favorables au travail cognitif du langage prenant en considération le rôle fondamental de celui-ci dans la construction de la pensée. Dès lors, nous priorisons des pratiques enseignantes qui engagent l'élève dans une « construction des ressources dans et avec l'oral » (Bautier, 2022), au sein d'un travail collaboratif basé sur la notion d'étayage entre pairs, impliquant également l'enseignant dans une réflexion sur ses propres enseignements. Effectivement, l'enseignant doit s'interroger sur sa propre pratique du langage mais également sur celle de ses élèves en considérant ce que les élèves font avec le langage. Priorisé l'oral à l'école maternelle est nécessaire pour permettre à l'élève une entrée sereine dans l'écrit et dans les autres disciplines scolaires qui toutes sont des activités langagières.



## **CHAPITRE 3**

### **Contexte et entretiens de l'expérimentation**

En parallèle de nos recherches sur le contexte de Mayotte (Chapitre I) où nous avons recueilli des données historiques, politiques, culturelles et linguistiques concernant l'île et les enjeux éducatifs auxquels elle doit faire face, ainsi que de nos recherches théoriques sur la didactique en contexte bi-plurilingue (Chapitre II). Nous présenterons le contexte dans lequel s'est effectué notre stage, tout d'abord le village et l'école, puis l'adaptation du dispositif « Bilinguisme transitif » au sein de l'établissement. Ensuite, nous dresserons le profil linguistique des élèves de la classe. Ces informations nous permettront de définir et de découvrir notre terrain d'enquête, ses acteurs, ses problématiques.

Notre travail a également consisté à réaliser des recherches sur le terrain. Effectivement, nous proposerons une analyse de données recueillies auprès des parents afin d'approfondir nos connaissances sur la place des langues dans la famille et de comprendre quel rôle jouent les représentations et les discours sur les langues et l'école dans les pratiques linguistiques familiales et scolaire des élèves. Dans ce troisième chapitre, nous tenterons donc d'expliquer notre démarche méthodologique de recueil des données et d'en expliciter les détails.

## 3.1. Présentation du contexte

### 3.1.1. Le village de Combani



Figure 7 : Carte de Combani – Google Map, 2023

L'école maternelle Combani I se situe dans le village de Combani, l'un des quatre villages de la commune de Tsingoni<sup>64</sup>. Cette commune compte treize-mille-neuf-cent-vingt-quatre habitants. Combani est situé au carrefour de deux routes départementales qui relient l'Ouest et le Nord de l'île à la capitale Mamoudzou, sa place est donc centrale dans l'île. Le village est en pleine mutation puisqu'il se prépare à accueillir plusieurs constructions visant son développement économique et culturel, comme la création d'un hôpital, d'un centre culturel et d'un centre commercial.

Concernant sa population, elle est jeune, caractérisée par une forte migration venant des îles voisines, notamment d'Anjouan. Ce phénomène de migration est à l'origine d'une variation linguistique propre à Combani, né d'un mélange de shimaoré et de shindzuani. Des quartiers entiers sont composés de logements de fortunes appelés « banga », l'un d'entre eux, situé derrière notre école, a été détruit durant notre stage. Les habitants n'ont pas tous pu être relogés.

Par ailleurs, le village accueille beaucoup de métropolitains qui travaillent pour la plupart au Groupement du Service Militaire Adapté. Créé en 1989, dans les anciens bâtiments administratifs de la Sucrerie, le GSMA propose une formation dans des filières très variées aux jeunes volontaires mahorais en recherche de réussite professionnelle.

<sup>64</sup> Les villages de la commune de Tsingoni sont M'Roalé, Miréréni, Combani et Tsingoni

En outre, Combani est connue pour avoir souvent été l'épicentre de tensions et de violences. Peu de mois avant notre arrivée, le village a été bloqué, les routes ont été coupées et les écoles ont été contraintes de fermer pendant plusieurs semaines.

### 3.1.2. L'école maternelle Combani I

L'école maternelle Combani I a ouvert ses portes pour la première fois en 1993 ; c'est l'une des premières écoles maternelles de l'île. À la rentrée 2021-2022, elle accueillait quatre-cent-quatre-vingts élèves dans treize classes : deux classes de petite section, quatre classes de moyenne section et six classes de grande section. S'ajoute à cet affectif une classe itinérante qui compte cent-vingt-sept élèves inscrits, encadrée par un enseignant.

Par manque de place, l'école fonctionne selon le système de rotation : les salles de classe accueillent un premier groupe d'élèves le matin de 7 h à 12 h 15, sauf le mardi et le vendredi, et un autre groupe d'élève de 12 h 30 à 17 h 45. Le mardi, les horaires changent, l'école commence à 7 h mais termine à 11 h 15, et la rotation de l'après-midi s'achève à 16 h 45. L'école n'a pas de service de restauration, mais les élèves ont le droit à une collation<sup>65</sup> juste avant la récréation de 10 h. Le temps de récréation est de 30 min.

| Rotations         | Lundi       | Mardi       | Mercredi    | Jeudi                           | Vendredi    |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------------|-------------|
| Première rotation | 7h-12h15    | 7h-11h15    | 7h-12h15    | 7h-11h15+APC <sup>1</sup><br>1h | 7h-12h      |
| Deuxième rotation | 12h30-17h45 | 12h30-16h45 | 12h30-17h45 | 12h30-16h45+<br>APC 1h          | 12h30-17h30 |

Figure 8 : Grille des horaires des rotations

<sup>65</sup> Cette collation est proposée par le rectorat. Elle est financée en partie par le Centre Communale d'Action Sociale.



*Figure 9 : École maternelle publique de Combani I - Google Map, 2023*

## **3.2. Déploiement du dispositif « Bilinguisme transitif » à l'école maternelle Combani I**

### **3.2.1. Expérimentation du dispositif en classe : comparaison avec les préconisations du dispositif**

Dans cette partie, en nous appuyant sur le rapport d'évaluation du dispositif « Bilinguisme transitif » en petite section écrit par Maturafi et Dureysseix, ainsi que sur nos propres observations de classe, nous rendrons compte des pratiques pédagogiques présentes dans la classe. Nous nous pencherons sur les approches pédagogiques préconisées et pratiquées et sur les principes organisationnels retenus sur le terrain.

Notre travail de recherche s'inscrit au sein du dispositif « Plurilinguisme » rebaptisé « Bilinguisme transitif » en 2020. Créé en 2014 par le Vice-Rectorat en réponse à la faiblesse des compétences langagières orales des élèves, ce dispositif expérimental a pour objectif « de prendre en considération le bilinguisme potentiel de l'élève de manière transitive en l'accueillant dans sa langue et en l'amenant progressivement vers la langue de scolarisation, le français » (Maturafi, 2021 : 18). Les enseignements proposés s'appuient sur les compétences linguistiques des élèves en langue maternelle pour favoriser l'introduction progressive de la langue française. Le cadre proposé a une ligne directrice claire : le passage d'une classe en langue régionale à une classe en français. La langue première est alors conçue comme un levier pouvant faciliter l'apprentissage de la langue seconde.

À la suite d'une première expérimentation de la PS à la grande section (GS) de 2014 à 2017 qui a convaincu les équipes pédagogiques des bénéfices de ces enseignements pour la réussite des élèves, le dispositif a été déployé dans trois PS en 2017/2018 et deux PS en 2018/2019 et quatre PS en 2019/2020. Aux rentrées 2020/2021 et 2021/2022, sa mise en place n'a concerné qu'une seule classe de PS. Si dans notre école le dispositif a fait l'objet de plusieurs expérimentations, les manques, besoins et difficultés rencontrés lors de sa mise en place ont limité son déploiement à six écoles sur les onze prévues au départ : « sur les 9 écoles dites concernées par le dispositif au cours de la période, seules six d'entre elles mettent en place un dispositif bilingue en 2021 » (Maturafi, 2021 : 18). Ce morcellement du dispositif et l'expérimentation au cas par cas résultent, selon les conclusions de Maturafi, de l'absence de politique claire et concise, d'un manque de progression adaptée et d'outils pédagogiques

(activités, jeux, albums, comptines) dédiés dans tous les établissements ainsi que de conseils relatifs aux gestes professionnels adaptés en situation de plurilinguisme :

Toutefois en dehors des préconisations et programmes officiels généraux, ni progression adaptée ni outils pédagogiques (activités, jeux, albums, comptines) dédiés n'ont été déployés de concret dans tous les établissements, engendrant donc de fait un morcellement du dispositif et une expérimentation au cas par cas. Un protocole détaillé aurait été nécessaire avec des indicateurs et des préconisations plus explicites et une programmation annuelle (2021 : 21).

Conséquemment à ces différents manques, le protocole initial (cf. tableau 3 : protocole initial du dispositif « Bilinguisme transitif »), qui définissait une ligne directrice, a fait l'objet d'adoption par chaque école (Maturafi, 2021 : 20).

| <b>PETITE SECTION</b>                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Année scindée en deux périodes</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>PÉRIODE 1</b>                      | <p>⇒ <b>Un seul enseignant et une ATSEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant et l'ATSEM parlent uniquement en langue régionale (shimaoré et/ou kibushi)</li> <li>• La prise de parole des élèves se fait dans la langue de leur choix (français, shimaoré ou kibushi)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>PÉRIODE 2</b>                      | <p>⇒ <b>Un enseignant (titulaire de la classe), un maître + (enseignant francophone natif) et une ATSEM</b></p> <p><b>DÉBUT DE LA JOURNÉE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant s'exprime en langue régionale</li> </ul> <p><b>PÉRIODE DE CO-INTERVENTION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant parle en langue régionale et le maître + en français</li> </ul> <p><b>FIN DE LA JOURNÉE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignement se déroule exclusivement en français avec le maître +</li> <li>• L'ATSEM parle en langue régionale, si besoin, pour traduire les propos des élèves</li> <li>• La prise de parole des élèves se fait dans la langue de leur choix</li> </ul> |

Figure 10 : Protocole initial du dispositif « Bilinguisme transitif » en PS

Dans le cadre initialement prévu, l'année scolaire était scindée en deux périodes correspondantes chacune à l'introduction d'une langue ; la première période étant consacrée aux langues régionales prise en charge par le titulaire de la classe ; la deuxième étant marquée par l'introduction de la langue française par un nouvel intervenant, le maître+.

La période de co-intervention, quant à elle, ne s'effectuait pas sur toute l'année scolaire et avait pour objectif, à terme, de mener les enseignants à un usage exclusif de la langue française. À l'école Combani I, ces lignes directrices ont été modifiées, c'est pourquoi l'année n'est pas scindée en deux périodes. La période de co-intervention basée sur le travail en binôme a lieu tout au long de l'année, proposant ainsi une présence constante des deux langues dans les pratiques enseignantes et les progressions sont communes, le but étant d'avoir une continuité entre ce que dispense le titulaire de la classe et le maître+. D'autant plus que les rôles des binômes ont été redéfinis.

Alors que le protocole initial préconise que le maître+ soit un enseignant natif de la langue française et le titulaire une personne ayant comme langue première une langue régionale, les écoles du dispositif ont, elles, fait le choix d'inverser les rôles. Par conséquent, dans notre classe, la maitresse+ a comme langue première le shimaoré et intervient pour dispenser une séance en groupe classe en langue régionale, tandis que le titulaire de la classe délivre l'enseignement en français. Cette mise en place du protocole est donc basée sur une répartition des rôles claires : l'introduction du shimaoré est assurée par le maitre+.

Le rapport de 2021 établit que dans la majorité des écoles du dispositif, l'usage du shimaoré par les maitres+ se fait de moins en moins présent durant l'année scolaire et diminue de 90% à la période mars-juillet : il faut amener progressivement à un usage du français. Dans la classe de PS de l'école Combani I, l'usage du français par la maitresse +est passé de 0% sur la période mars-juillet en 2020-2021 à 60% à la même période l'année suivante. Notre présence est une explication possible au recours plus important à la langue française dans la classe. Effectivement, ne parlant que français, toutes nos interactions de classes, que ce soit avec les élèves ou les enseignantes, se sont faites uniquement dans cette langue. Par conséquent, le maitre+, dont les pratiques linguistiques de classe sont réservées au shimaoré, s'est davantage exprimé en français notamment lors des activités de groupe. Toutefois, les séances ont toujours été dispensées dans les deux langues. Cette situation rend compte de l'influence du binôme enseignant sur l'introduction des langues en classe.

Un an auparavant, en 2021, un changement de binôme avait déjà eu un impact sur l'introduction des langues dans la classe. À la suite du départ de la titulaire de classe native du français, la maîtresse+ a formé un binôme avec une enseignante également shimaoréphone. Celle-ci, d'origine mahoraise, a été fortement sollicitée en shimaoré par les élèves. Par conséquent, une distinction claire des rôles au sein du binôme était plus difficile à mettre en place que dans un binôme composé d'un natif shimaoréphone et d'un natif francophone. En

effet, notre expérimentation a montré que les élèves associaient une langue à chaque enseignant, adaptant leur registre linguistique à leur interlocuteur. Maturafi, dans son rapport, recueillait les propos d'un des intervenants du dispositif qui décrivait ce phénomène et les difficultés d'avoir un titulaire de classe et une maitresse + qui ont la même langue maternelle :

Le mieux, c'est si le titulaire de la classe maîtrise le shimaoré pourquoi pas (...) par contre (...), c'est un peu délicat au niveau de la perception des enfants si c'est une personne parce que euh (...) du coup ils peuvent risquer de se perdre d'un coup il va l'entendre parler shimaoré d'un coup le français (Maturafi, 2021 : 40).

Cette association langue-enseignant faite par l'élève lui permet « d'avoir un référent pour chaque langue, de mieux se structurer en ayant des repères et en faisant des va-et-vient en fonction de l'enseignant qu'il a en face de lui » (Maturafi, 2021 : 41). Notre présence dans la classe aurait favorisé cette structuration, en permettant aux élèves d'associer notre venue à celle d'une nouvelle langue. Ainsi, l'adaptation du dispositif varie selon les pratiques, les possibilités ou les approches choisies par les maitres+ et le titulaire de la classe.

### **3.2.2. Mise en œuvre du dispositif au sein de la classe**

Nous présentons ici les spécificités de la mise en place du dispositif dans notre classe : comment s'organise les enseignements bilingues dans la classe ?

À leur arrivée, les élèves sont accueillis par les enseignants : la maitresse+, le titulaire de classe, et la stagiaire (nous). L'accueil se déroule en deux étapes : les élèves trouvent leur étiquette prénom, puis, avec l'aide d'un enseignant, identifient chaque lettre. Cette phase d'accueil évolue au cours de l'année scolaire. Ce temps d'accueil est très important, car il marque la rupture de l'élève avec son environnement familial, ainsi que son entrée dans ce nouvel espace de socialisation et d'apprentissage. Cette rupture est parfois vécue de façon brutale par ces jeunes élèves, d'autant plus si l'accueil se fait dans une langue peu présente dans son environnement familial.

Consciente des enjeux que représente ce temps d'accueil, l'équipe enseignante préconise un usage libre de la langue par l'élève en fonction de son interlocuteur. Accueillir l'élève dans la langue de son choix est fondamental dans la création d'un environnement de confiance favorisant l'entrée dans les apprentissages. Ce choix encourage chez les élèves la capacité d'association langue-enseignant, évoquée précédemment, qui leur permet de structurer leur usage langagier en fonction de leur interlocuteur et d'établir des connexions bilingues. Nos



observations ont montré qu'au fur et à mesure de l'année, les élèves faisaient un usage plus fréquent de la langue française. Ce phénomène trouve une première explication par le lien de confiance que nous avons tissé avec eux. À partir du mois de mai, l'accueil se fait exclusivement en langue française.

Après ce premier temps d'échange, la titulaire de la classe réunit les élèves devant le tableau et instaure le calme en récitant une comptine en français. Vient ensuite l'appel, où les élèves répondent par : « je suis là ». Cette ritualisation permet aux élèves de retenir une expression courte en français. Puis l'enseignante répartie les élèves présents dans des colonnes au tableau en fonction de la couleur de leur groupe<sup>66</sup> : la classe est divisée en quatre groupes de huit élèves, définis par le binôme enseignant avant notre arrivée. Ensuite, elle présente une par une les planches-prénoms de chaque élève qui doit identifier sa planche et la récupérer auprès de l'enseignante avant de s'asseoir avec leur groupe. Les élèves complètent leur planche en reproduisant au feutre les lettres de leur prénom. Cette étape est également évolutive : à la fin de l'année les élèves recopient leur prénom sur une feuille blanche en prenant pour modèle leur étiquette prénom. Cette première activité permet aux enseignants d'identifier les difficultés rencontrées par chaque élève dans l'expérimentation du geste scriptural. Il s'agit d'une phase d'étayage très importante pour le jeune enfant.

Après cela vient le moment où la maitresse+ réunit les élèves devant le tableau pour un temps de rappel à l'ordre, ou plutôt de mise au travail, qui se fait par le chant, avant de débiter un travail en langage oral à partir d'un album. Il raconte l'histoire en shimaoré et interroge les élèves pour vérifier leur compréhension de l'histoire, par la suite, la titulaire de la classe refait la même séance en français. La première séance est toujours menée en shimaoré par la maitresse+ afin de consolider les compétences dans la langue maternelle pour que celles-ci servent de levier dans l'acquisition du français.

Les séances sont le plus souvent composées de trois étapes principales : lire, raconter et comprendre. Au début de la réalisation de la première étape, l'enseignant n'utilise pas le langage et présente le livre sans parler, il fait appel aux capacités d'analyses visuelles des élèves. Ensuite, il lit l'album et raconte l'histoire en la jouant, souvent avec des personnages afin que l'élève puisse associer les sons aux images. En visualisant une première fois ce qu'il comprend en shimaoré, l'élève pourra plus facilement créer des ponts entre ses connaissances lorsque la même mise en scène sera présentée en français. Enfin, la dernière étape est celle de la

---

<sup>66</sup> L'enseignante attribue à chaque groupe d'élève une couleur.

compréhension de l'histoire : les élèves répondent à des questions à propos de l'histoire. L'enseignant peut demander à certains élèves de raconter devant les autres ce qu'ils ont compris.

Les séances proposées par la maitresse+ et la titulaire de classe ritualisent les apprentissages et participent à la construction d'un oral comme activité principale et transversale à toutes les autres. La fréquence quotidienne et la durée hebdomadaire des séances dispensées par les maitres+ est variable, néanmoins, on compte deux séances par jour d'une durée d'environ trente minutes chacune, qui ont lieu quatre fois par semaine, soit environ quatre heures par semaine. En moyenne, une séance dispensée par la maitresse +dure entre vingt-cinq et trente minutes. Les séances en shimaoré se font tous les jours sauf le jeudi, où la maitresse+ est déchargée. Les séances de cours ont lieu avant la première récréation de chaque rotation et s'il y en a une deuxième, elle est mise en place juste après la récréation. Dans un second temps, les élèves sont répartis dans leur groupe respectifs pour des ateliers de trente minutes : un va en autonomie, un autre avec l'ATSEM (Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) et les deux groupes restants vont faire un atelier en lien avec l'album étudié en classe entière en langue régionale et en français. Ces ateliers sont rotatifs. Les consignes sont données en shimaoré par le maitre+. Les enseignants engagent les élèves dans des activités de rappel du récit. Ces activités offrent aux élèves des supports visuels variés : image, illustration, figurine. Les exercices présentés lors de ces ateliers renforcent les compétences lexicales des élèves en établissant des connexions entre les deux langues afin de contribuer au développement bilingue du langage oral. Ainsi, les élèves sont amenés à verbaliser des actions, des situations ou des lexèmes simples dans les deux langues. L'ATSEM joue un rôle très important dans la mise en place de ces ateliers : elle prend en charge un groupe, accompagne les élèves et participe à l'étayage linguistique.

De surcroît, ces activités par groupe permettent aux élèves qui n'ont pas pu interagir pendant la séance en groupe classe de prendre la parole. Dans le rapport du dispositif, Maturafi révèle les limites de ces activités orales en grand groupe qui « ne permettent pas à l'ensemble des élèves de prendre la parole » (202 : 31). Nous avons effectivement observé que ce sont souvent les mêmes élèves qui participent, laissant peu de place à des élèves plus timides. Le travail en sous-groupe est donc indispensable et répond à l'ambition des enseignants de créer un environnement stimulant, motivant, où tous les élèves sont acteurs dans la construction de leurs apprentissages.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le déroulement d'une journée type, les activités, les enseignants en charge de celles-ci, les langues en usage, ainsi que les objectifs visés.

|                                            | Déroulement de l'activité                                                                           | Enseignants                                                                                            | Langues              | Objectifs                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Début de la journée : temps d'accueil      | Les élèves récupèrent leurs étiquettes, lisent leur nom, épèlent, placent leur étiquette au tableau | Titulaire de classe<br>Stagiaire                                                                       | Français<br>Shimaoré | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritualisation/répétition, autonomie</li> <li>- Identification des lettres</li> <li>- Phonologie</li> </ul>                                                                                                                                                                 |
| Atelier tournant                           | Écriture<br>Travail sur un objectif langagier vu précédemment                                       | Titulaire de classe<br>Maitre +<br>Stagiaire                                                           | Shimaoré<br>Français | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomie dans l'apprentissage</li> <li>- Étayage entre pairs</li> <li>- Réinvestissement du lexique</li> </ul>                                                                                                                                                            |
| Séance de co-intervention<br>Groupe-classe | Activité de compréhension oral à partir d'un album                                                  | Le maitre + commence en langue régionale,<br>le titulaire de classe reprend la même séance en français | Shimaoré<br>Français | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Commencer par un enseignement en shimaoré</li> <li>- Compréhension d'un texte lu (compétence narrative en réception)</li> </ul>                                                                                                                                            |
| Exercice en atelier                        | Atelier de 30 min<br>Répartir les élèves dans quatre ateliers                                       | Maitre +<br>ATSEM<br>Titulaire de classe                                                               | Français<br>Shimaoré | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbaliser des notions et des actions</li> <li>- Cibler et travailler un objectif langagier</li> <li>- Réinvestir le lexique et les tournures syntaxiques</li> <li>- Établir des connexions entre les deux langues afin de contribuer au développement bilingue</li> </ul> |

Figure 11 : Déroulement d'une journée en classe de PS au sein du dispositif « Bilinguisme transitif », à l'école maternelle Combani I, 2022

### **3.3. Description des profils linguistiques et des usages des élèves de la classe**

#### **3.3.1. Les élèves de la classe**

Afin de présenter la composition de la classe, nous avons réalisé un tableau reprenant les informations sur les origines et sur les pratiques linguistiques familiales de chaque élève. Ces informations ont été récoltées par la maitresse+ auprès des parents durant l'année scolaire. Les données concernant les langues des élèves ont été mises à jour durant le mois de juin 2022. Dans ce tableau, les prénoms des élèves sont des pseudonymes choisis en essayant de rendre l'identité culturelle du prénom originel et chaque langue est identifiée par une couleur. Les langues les plus utilisées sont celles citées en première. Le tableau qui suit a été conçu comme un outil pour le travail d'enseignant et a permis d'établir un lien entre langue de la famille et

langue de l'enfant. Dans certains cas, les langues de la famille ne sont pas celles de l'enfant : c'est là où l'école et la socialisation entre jeu.

| Prénom de l'enfant | Origine/lieu de naissance                                                        | Langues parlées à la maison         | Langues de l'enfant                 |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Imania             | Née en métropole<br>Origine mahoraise                                            | Français<br>Shimaoré                | Français<br>Shimaoré                |
| Elasse             | Né à Mayotte<br>Origine mahoraise                                                | Shimaoré<br>Français                | Shimaoré<br>Français                |
| Yemina             | Née à Mayotte<br>Origine comorienne                                              | Français<br>Shingazindja            | Français<br>Shimaore<br>Shimaozungu |
| Eli                | Né à Mayotte<br>Origine anjouanaise                                              | Shindzuani<br>Français              | Shindzuani<br>Shimaore<br>Français  |
| Elio               | Né à Mayotte<br>Origines anjouanaise                                             | Shindzuani<br>Français              | Shindzuani<br>Shimaore<br>Français  |
| Amar               | Né en métropole<br>Origine mahoraise                                             | Français<br>Shimaore                | Français<br>Shimaore<br>Shimaozungu |
| Leya               | Née à Mayotte<br>Parents mahorais                                                | Shimaore<br>Français                | Shimaore<br>Français                |
| Shadi              | Né à Mayotte<br>Origine comorienne (ses deux parents viennent de Grande-Comores) | Shingazidja<br>Français<br>Shimaore | Shingazidja<br>Shimaore<br>Français |
| Zyadi              | Né à Mayotte<br>Parents mahorais                                                 | Shimaore<br>Français                | Shimaore<br>Français                |
| Amine              | Né à Mayotte<br>Parents originaires d'Anjouan                                    | Shindzuani<br>Shimaore<br>Français  | Shindzuani<br>Shimaore<br>Français  |
| Asma               | Née à Mayotte<br>Parents mahorais                                                | Shimaore<br>Français                | Shimaore<br>Français                |

|          |                                                |                                                         |                                                         |
|----------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Sara     | Née à Mayotte<br>Parents malgache              | <b>Malgache</b><br><b>Français</b>                      | <b>Français</b>                                         |
| Alia     | Née à Mayotte<br>Mère malgache, père mahorais  | <b>Malgache</b><br><b>Français</b><br><b>Shimaore</b>   | <b>Malgache</b><br><b>Français</b><br><b>Shimaore</b>   |
| Youssef  | Né en métropole<br>Origines mahoraises         | <b>Français</b>                                         | <b>Français</b><br><b>Shimaozungu</b>                   |
| Alma     | Née à Mayotte<br>Mère mahoraise                | <b>Shimaore</b>                                         | <b>Shimaore</b> (elle parle peu)                        |
| Elya     | Née à Mayotte<br>Parents mahorais              | <b>Shimaore</b>                                         | <b>Shimaore</b><br><b>Français</b>                      |
| Ranija   | Née à Mayotte<br>Parents originaires d'Anjouan | <b>Shimaore</b><br><b>Shindzuani</b><br><b>Français</b> | <b>Shimaore</b><br><b>Français</b>                      |
| Tala     | Née à Mayotte<br>Parents mahorais              | <b>Shimaore</b><br><b>Français</b>                      | <b>Shimaore</b><br><b>Français</b>                      |
| Illyasse | Né à Mayotte<br>Parents originaires d'Anjouan  | <b>Shindzuani</b><br><b>Français</b>                    | <b>Shindzuani</b><br><b>Français</b><br><b>Shimaore</b> |
| Layna    | Née à Mayotte<br>Père malgache, mère mahoraise | <b>Malgache</b><br><b>Français</b>                      | <b>Français</b>                                         |
| Rafa     | Né à Mayotte<br>Parents anjouannais            | <b>Shindzuani</b><br><b>Français</b>                    | <b>Shindzuani</b><br><b>Français</b>                    |
| Nasser   | Né à Mayotte<br>Parents mahorais               | <b>Français</b><br><b>Shimaore</b>                      | <b>Français</b><br><b>Shimaore</b>                      |
| Ayan     | Né à Mayotte<br>Parents mahorais               | <b>Shimaore</b><br><b>Français</b>                      | <b>Shimaore</b><br><b>Français</b>                      |
| Yousser  | Né en métropole<br>Parents mahorais            | <b>Français</b>                                         | N'est pas rentré dans le langage                        |
| Kader    | Né à Mayotte<br>Mère anjouanaise               | <b>Shindzuani</b><br><b>Français</b>                    | <b>Français</b>                                         |

|         |                                    |                               | Shimaore (un petit peu)                   |
|---------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------|
| Rafa    | Né à Anjouan                       | <b>Shindzuani</b>             | <b>Shindzuani</b>                         |
| Farel   | Né à Mayotte<br>Parents mahorais   | Français<br>Shimaore          | Français<br>Shimaore                      |
| Hadi    | Né à Mayotte<br>Parents mahorais   | Shimaore<br>Français          | Shimaore<br>Français                      |
| Ibrahim | Né à Anjouan<br>Parents anjouanais | <b>Shindzuani</b><br>Français | <b>Shindzuani</b><br>Français<br>Shimaore |
| Neila   | Née à Mayotte<br>Parents mahorais  | Shimaore<br>Français          | Français<br>Shimaozungu                   |
| Ihsan   | Né à Mohéli<br>Parents mahorais    | Français<br>Shimaore          | Français<br>Shimaore                      |

*Figure 12 : Origines et répertoires linguistiques des élèves et leurs parents*

La classe est composée de trente-et-un élèves, dont vingt garçons et douze filles. Les langues parlées dans les familles sont : le shimaoré, le français, le shindzuani, le shingazidja et le malgache. Les données concernant les origines des parents interrogés rendent compte des proximités existantes entre les populations mahoraises et comoriennes : « quatre personnes sur dix sont nées aux Comores. Les liens familiaux avec les Comores demeurent prégnants (...) » (Ali Saanda, 2019 : 91). Nous avons constaté que douze élèves ont des origines Comoriennes, soit 38,71% des effectifs de classe, alors que les enfants d'origines Malgache sont au nombre de trois, ce qui représente seulement 9% des élèves. Tous les autres élèves de la classe sont d'origines Mahoraise, nés à Mayotte, soit 54,84%.

La langue française est présente dans le répertoire linguistique de vingt-huit familles. Parmi elles, sept ont fait le choix de pratiques linguistiques familiales en français. Sur ces sept familles, toutes Mahoraises, quatre d'entre-elles ont vécu avec leurs enfants en métropole lors de mobilité. Ce constat questionne la corrélation existante entre la mobilité en métropole et le choix du français comme langue première : dans quelle mesure la mobilité en métropole impacte-t-elle les politiques linguistiques familiales ? Nous aurons l'occasion de répondre à cette question lors de l'analyse plus précise de certains profils d'élèves de la classe.

Par ailleurs, bien que présente dans 90,32% des répertoires linguistiques présentés, son statut est celui de langue première dans onze familles, et de langue seconde dans dix-neuf familles. Si cette langue fait partie de la majorité des répertoires, son usage par la famille n'est pas majoritaire. En outre, les trois familles Malgaches ont toutes fait le choix d'introduire le français en tant que langue seconde. La langue française apparaît en troisième position dans les répertoires linguistiques de trois familles originaires d'Anjouan, passant après le shindzuani et le shimaoré.

Le shimaoré est parlé dans dix-neuf familles, soit dans 61,29% des répertoires présentés. Elle est la deuxième langue la plus utilisée après le français. Cependant, elle est davantage pratiquée en tant que langue première que le français, ainsi c'est la langue première de onze familles (contre sept pour le français), et langue seconde dans six familles. Elle est citée en troisième place dans le répertoire de deux familles, l'une d'origine Malgache, l'autre Anjouanaise. Toutefois, elle est absente des répertoires de douze familles, dont huit sont d'origines Anjouanaises, deux d'origines Malgaches et deux Mahoraises natives de Mayotte. Ce nombre important de locuteurs du shindzuani qui disent ne pas pratiquer le shimaoré s'explique par la proximité linguistique existante entre ces deux langues. Celle-ci leur permet de communiquer en utilisant l'intercompréhension, chacun faisant usage de sa propre langue. Par conséquent, la plupart des shindzuaniophones ne se sont pas shimaoréphones (Cassagnaud, 2009b). De fait, dans notre classe le shindzuani est très présent dans les pratiques familiales : il est parlé par neuf familles et choisi comme L1 dans huit d'entre elles. Cette langue occupe majoritairement le rôle de langue première, contrairement au français, qui compte plus de locuteurs, mais est souvent choisi comme langue seconde par ceux-ci. Ces données peuvent être représentatives de l'affect portée par les shindzuaniophones à leurs langues.

Le shindgazinja est en usage dans deux familles originaires de Grande-Comores. Une seule famille a fait le choix d'en faire la L1 du foyer, l'autre famille privilégie le français. Quant au malgache, il s'agit de la langue la plus pratiquée dans trois familles toutes originaires de Madagascar.

Afin de mieux se représenter ces pratiques, nous avons renseignés les données collectées au sein du tableau ci-dessous.

| Effectif de classe : 31 | Nombre total d'élèves locuteurs | Nombre de locuteurs en L1 | Nombre de locuteurs en L2 | Nombres de locuteurs en L3 |
|-------------------------|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| <b>Français</b>         | 28                              | 7                         | 19                        | 2                          |
| <b>Shimaoré</b>         | 19                              | 11                        | 6                         | 2                          |
| <b>Shindgazidja</b>     | 2                               | 1                         | 1                         | 0                          |
| <b>Shindzuani</b>       | 9                               | 8                         | 1                         | 0                          |
| <b>Malgache</b>         | 3                               | 1                         | 3                         | 0                          |

Figure 13 : Tableau Usages des langues dans les familles de la classe de PS sur l'année 2021-

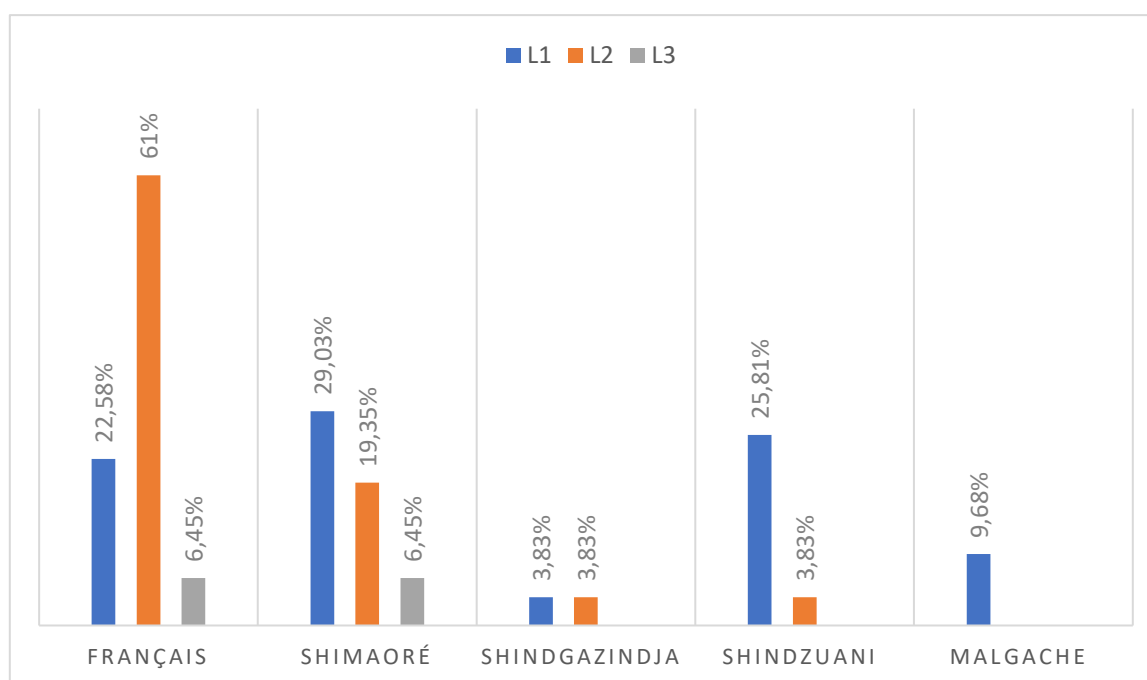


Figure 14 : Graphique Usages des langues dans les familles de la classe de PS sur l'année 2021-2022



### **3.3.2. Usages et statut des langues du répertoire des élèves**

Le français est la langue qui compte le plus de locuteurs : vingt-huit élèves sur les trente-et-un élèves de la classe en font usage. Le shimaoré arrive en deuxième position avec vingt-quatre locuteurs, le shindzuani en compte sept, le shindgazindja deux et le malgache trois ; un seul élève n'est pas rentré dans le langage, ne s'exprimant que par des sons et grognements. S'ajoute à ces langues une variété qui n'est pas présente dans les pratiques familiales déclarées : le shimaozungu. Cette langue est pratiquée par trois élèves.

Si le français compte autant d'élèves locuteurs que de familles locutrices, son statut dans ces pratiques n'est pas le même. Ainsi, le français est première langue dans les pratiques de onze élèves, alors qu'il est pratiqué seulement dans sept familles. Ce sont d'ailleurs les enfants de ces familles qui parlent davantage le français que les quatre autres langues. Par ailleurs, pour les quatre autres élèves, le français fait partie des pratiques familiales et est langue seconde. Parmi ces familles, deux élèves d'origine malgache ont acquis le français et pas le malgache, pourtant présente dans les familles car langue première de leurs parents. Dans ce cas, les pratiques de classes ont exercé une influence sur le répertoire linguistique de l'enfant. Pour ceux qui ne parlent pas shimaoré, le français est la langue la plus parlée, en étant à la fois présente dans les pratiques scolaires et familiales.

De plus, que ce soit dans les pratiques familiales ou celles des élèves, le français est le plus souvent langue seconde dans les usages. Langue seconde dans dix-neuf familles, elle occupe également cette position dans le répertoire linguistique de treize élèves.

Nous avons renseigné l'ensemble des usages linguistiques des élèves dans le tableau et les trois graphiques ci-dessous.

| Total classe :<br>31 élèves | Nombre<br>total<br>d'élèves<br>locuteurs | Nombre<br>de locuteurs<br>en L1 | Nombre<br>de locuteurs<br>en L2 | Nombres<br>de locuteurs<br>en L3 | Elève(s)<br>qui n'est<br>pas rentré<br>dans le<br>langage |
|-----------------------------|------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Français</b>             | 28                                       | 11                              | 13                              | 4                                | 1                                                         |
| <b>Shimaoré</b>             | 24                                       | 10                              | 11                              | 3                                |                                                           |
| <b>Shindgazidja</b>         | 7                                        | 7                               | 0                               | 0                                |                                                           |
| <b>Shindzuani</b>           | 1                                        | 1                               | 0                               | 0                                |                                                           |
| <b>Malgache</b>             | 2                                        | 1                               | 1                               | 0                                |                                                           |
| <b>Shimaozungu</b>          | 3                                        | 0                               | 2                               | 1                                |                                                           |

Figure 15: Tableau usages linguistiques des élèves

### 3.3.3. Usages des langues par les élèves à l'école

Dans la classe, l'usage du français est ritualisé. Il prend place sur des temps précis : l'accueil, l'appel, les séances de co-interventions et les ateliers. Cette ritualisation permet aux élèves d'associer la pratique de cette langue à une situation et à un enseignant. Au début de l'année, ces activités, hormis la séance de co-intervention, se déroulent principalement en shimaoré. Ce n'est qu'à partir du mois de mars que les deux langues se côtoient, le français dominant peu à peu les interactions. Les usages des langues ne sont pas cloisonnés et les pratiques linguistiques sont libres. Nos observations montrent que les élèves ne sont jamais repris lorsqu'ils répondent à un enseignant dans une autre langue que celle entendue. Grâce à cela, l'équipe pédagogique met en place un environnement qui sécurise l'enfant dans ses pratiques linguistiques et favorise son entrée dans le langage.

Concernant les contextes d'usages des langues, nous observons que jusqu'au mois d'avril, en dehors des espaces d'enseignement, le français est peu sollicité par les élèves, contrairement

au shimaoré très présent dans les jeux et les temps de récréation. Ces observations mettent en lumière la corrélation existante entre pratiques des élèves et pratiques de classe. Ainsi, avant le mois d'avril, la langue majoritaire dans les interactions de classes était le shimaoré. Les usages informels s'inscrivent dans la continuité des pratiques de classes où, durant la grande majorité de l'année scolaire, le shimaoré est la langue la plus utilisée, notamment dans les chants et les histoires. Néanmoins, la tendance s'inverse à partir du mois d'avril, soit durant la dernière période de l'année scolaire, où le français, davantage présent dans les pratiques de classe, prend place lors des temps de jeux, tout comme le shimaozungu. Cette variété absente du répertoire des élèves avant leur scolarisation est parlée par trois élèves est très utilisée hors des temps d'enseignements.

Plusieurs élèves pratiquent une autre forme d'interaction dans laquelle chaque locuteur parle sa langue de prédilection et comprend la langue de l'autre. Il s'agit de l'intercompréhension. Les élèves concernés par ces usages sont shimaoréphones et l'utilisent comme une alternative à l'usage du français, notamment dans les interactions avec les enseignants.

### **3.4. Méthodologie du recueil de données**

Dans cette partie, nous décrivons comment nous avons procédé au recueil de nos données en présentant le déroulement des entretiens. Nous donnerons toutes les informations nécessaires concernant notre corpus final, telles que les personnes interviewées, le cadre des entretiens et les difficultés rencontrées.

#### **3.4.1. Questionnements et hypothèse de départ**

Nous sommes donc partis sur le terrain avec diverses questions, ciblant essentiellement, les notions de pratiques linguistiques familiales et de rapport des parents à l'école telles que :

- Dans quelle mesure, la contextualisation des apprentissages, en petite section de maternelle à Mayotte, épaulée par la mise en place d'un bilinguisme transitif, peut-elle être un levier décisif dans le processus d'acquisition de la langue seconde, en contexte plurilingue ?

- Quel est le rôle et l'influence des parents dans ce processus ? Notre hypothèse est que l'école à Mayotte ne peut pas aider les élèves à se construire comme sujets plurilingues sans l'implication des parents et le partage d'un discours linguistique.

L'intérêt de cette recherche est d'offrir aux enseignants des réponses quant aux craintes des parents. L'objectif de cette recherche est de comprendre quel rôle jouent les représentations et les discours sur les langues et l'école dans les pratiques linguistiques familiales et scolaire des élèves. Cette étude de terrain nous a par ailleurs permis d'approfondir nos connaissances sur la place des langues dans la famille et de mieux appréhender leur influence dans le processus d'acquisition.

À travers le discours des parents, nous souhaitons discerner d'une part, de quelle manière leurs représentations des langues et de l'école de la République influent sur leurs propres pratiques et celles de leurs enfants notamment sur l'appropriation de la langue seconde, et d'autre part, dans quelles mesures les pratiques bilingues au sein du dispositif impactent les discours et pratiques linguistiques familiales déclarées. La finalité de notre interrogation consiste à identifier les discours des parents sur les langues de l'école et celles de la famille, d'étudier l'origine de ces discours et leurs influences sur les pratiques des élèves en classe et dans la famille.

Nous formulons l'hypothèse d'une influence réciproque des discours de l'école et de la famille sur les pratiques linguistiques de l'enfant et des parents. Nous postulons que le rapport des parents à leur langue et à l'école influence les pratiques langagières familiales.

- Quelles sont les pratiques linguistiques familiales ?
- Quelles sont les représentations et attitudes des parents autour des langues ?
- Les parents s'inscrivent-ils dans une démarche de transmission du patrimoine linguistique et culturel ?
- Comment leurs représentations influent-elles sur leurs propres usages et les usages scolaire de leurs enfants ?
- Y-a-t-il des divergences discursives entre l'école et les parents ?

Nous finirons par répondre à cette dernière question : dans quelle mesure les pratiques familiales, fruits des représentations des parents sur l'école et les langues, influent-elles sur l'appropriation des langues chez les élèves du dispositif « Bilinguisme transitif » ?

### 3.4.2. Entretiens semi-directifs

Nous avons opté pour une démarche qualitative en choisissant l'entretien semi-directif. Il s'agit d'analyser le sens que les parents donnent à leurs pratiques et « de mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet & Gotman, 2003 : 24). Cette approche centrée sur la personne offre l'opportunité aux parents d'élèves, alors informateurs, de s'exprimer librement sur leur rapport aux langues et à l'école :

Que signifie ce choix de l'interaction ? Que l'intervieweur, au lieu de se retrancher dans la non-intervention ou derrière le texte rédigé de ses questions, est un interlocuteur à part entière : à savoir que s'il n'abandonne pas son rôle : c'est lui qui pose les questions-il participe activement à la production de la parole : il réagit aux propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux, comme dans toute conversation. Par cette dimension, l'entretien voit son caractère formel diminué, sans pour autant se confondre avec une conversation : l'enquêteur a pour visée non de parler mais de faire parler ; il subordonne sa parole à la parole de l'autre et à l'écoute minutieuse qu'il en fait (Calvet et Dumont (dir.), 1999 : 68).

Dans cette démarche, l'informateur est engagé, tout comme l'interviewer, dans une attitude réflexive, « il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement » (Kaufmann, 2013 : 60). L'entretien semi-directif ne permet pas le recueil d'une parole authentique, mais celle d'une parole façonnée par l'interaction de l'interview (Bres, 1999 : 69). Elle permet à un discours élaboré par chacun de se faire et de se dire, avec toutes les contraintes de la situation de l'entretien. Chaque entretien est unique et se construit selon une logique propre impulsée par les interventions du locuteur et de l'allocutaire (Bardin, 2009). L'entretien semi-directif met donc l'accent sur la volonté de communiquer et d'échanger avec un individu afin de construire ensemble du contenu. C'est à travers ces justifications qu'apparaît notre volonté d'opter pour l'entretien semi-directif. En tant qu'interviewer, nous serons alors présente dans l'interaction en sollicitant l'interviewé à parler. Nous tenterons d'instaurer un climat de confiance pour que l'échange se fasse le plus naturellement possible.

### 3.4.3. Conception et réalisation

Les six entretiens individuels auprès des parents se sont déroulés au mois de juin 2022 à l'école maternelle Combani I. Ils ont eu lieu après une prise de rendez-vous à la sortie des classes ou par téléphone. Lors de ce premier contact, les parents ont été informés des objectifs de l'entretien, du thème abordé et de la durée souhaitée. À notre arrivée à l'école, nous avons été introduits auprès des parents par l'enseignante titulaire de la classe, ce qui a permis d'instaurer rapidement une relation de confiance avec les enquêtés.

Quatre des six entretiens ont été réalisés le matin ou en début d'après-midi après que les parents ont eu déposés leurs enfants en classe et deux ont été enregistrés durant le temps de récréation, les parents, l'un enseignant, l'autre ATSEM, ne pouvant se libérer à un autre moment. Le lieu de rendez-vous n'a pas été le même pour tous les entretiens : quatre ont été réalisés dans le bureau du directeur (lors de l'absence de celui-ci) et deux dans notre salle de classe pendant le temps de récréation.

Préalablement à chaque entretien, nous avons rappelé le contexte de notre recherche, expliqué notre démarche et demandé à chaque participant s'il acceptait d'être enregistré. Tous ont donné leur accord. Nous avons également précisé qu'ils étaient libres de ne pas répondre à certaines questions et que leurs dires resteraient confidentiels.

Pour réaliser ces entretiens semi-directifs nous avons suivis une grille de questions qui sert de guide à l'entretien. Les questions sont listées sous forme de thèmes à aborder dans un ordre libre et en fonction des interlocuteurs en présence. L'objectif principal de cette grille est de préparer à l'avance les entretiens et d'avoir une bonne connaissance du guide afin de pouvoir maintenir un échange fluide et de ne pas s'éloigner des thèmes à aborder. L'entretien se déroule sous la forme d'une discussion libre permettant de s'adapter en fonction des profils. Nous prenions des notes au fur et à mesure de la discussion tout en participant à l'interaction. Chaque participant a donné son accord pour être enregistré. Cette grille présentée ci-dessous aborde différents thèmes :

- L'histoire familiale et les mobilités
- Le répertoire langagier et les habitudes sur les langues
- Le rapport à l'institution scolaire

| Guide d'entretien                                                                                                                              | Propositions de formulations de questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Histoire de la famille<br/> <u>position</u> de l'élève dans la fratrie</p>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ D'où <u>venez-vous</u> ? (De quelle origine êtes-vous ?)</li> <li>▪ Avez-vous séjourné dans d'autres pays ? ou en métropole ?</li> <li>▪ Combien avez-vous d'enfants ?</li> <li>▪ De quel(s) âge(s) ?</li> <li>▪ Quelle position l'élève de cette classe occupe-t-il dans la fratrie ?</li> <li>▪ Est-ce que l'élève a été à la crèche (a vécu une première socialisation) ?</li> </ul>                                                                                                                                                                          |
| <p>Langues de la famille comprises parlées entendues comptines, chansons, contes ?<br/> <u>(degré de maîtrise de la langue maternelle)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelle langue parlez-vous ?</li> <li>▪ Quelle langue vous avez parlé en premier avec votre enfant ? Et pourquoi ?</li> <li>▪ Quelle est la langue <u>la</u> plus parlée dans la famille ? Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Pourquoi ?</li> <li>▪ Quelle(s) langue(s) votre enfant comprend-il, parle-t-il, entend-il ?</li> <li>▪ Dans quel contexte votre enfant parle-t-il (sa L1) ? Avec quels interlocuteurs ? avec votre conjoint ? avec vos enfants ?</li> <li>▪ Chantez-vous avec votre enfant, lui racontez-vous des histoires ?</li> </ul> |

|                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dans quelle(s) langue(s) ?</li> <li>▪ Comment votre enfant maîtrise-t-il sa(s) langue(s) première(s) ? La comprend-il bien ?</li> <li>▪ S'exprime-t-il facilement, le comprenez-vous bien ?</li> </ul>      |
| Perception de l'école Scolarité ?                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment s'est passée votre propre scolarité ?</li> <li>▪ Êtes-vous allé en maternelle ? Quelle était la langue d'enseignement ?</li> <li>▪ Quel type de travail avez-vous ?</li> </ul>                      |
| Evolution depuis qu'il est scolarisé dans une classe du dispositif | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentez-vous une différence chez votre enfant dans l'usage de ses langues depuis qu'il est scolarisé dans cette classe ? Est-ce que vous sentez une évolution depuis qu'il est arrivé à l'école ?</li> </ul> |

*Figure 16: Grille d'entretien*

Afin de rendre le contenu thématique des entretiens plus facile et plus lisible, nous renseignons ci-dessous le système de transcription utilisé.



| Signe               | Explication                                                                                                                                                                                  |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E :<br><br>M ou P : | Tour de parole d'un.e participant.e<br>E pour Étudiante (l'interviewer)<br>M et P pour père ou mère<br>(Les lettres devant M et P correspondent à la première lettre du prénom de l'enfant.) |
| XXX                 | Segments inaudibles ou incompréhensibles                                                                                                                                                     |
| ((rires))           | Productions vocales (rires, imitations, prononciation particulière etc.)                                                                                                                     |
| :                   | Allongements vocaliques                                                                                                                                                                      |
| /                   | Pause                                                                                                                                                                                        |
| ↑ ↓                 | Montées↑ et chutes↓ intonatives                                                                                                                                                              |

Figure 17: Tableau système de transcription

### 3.4.4. Public visé et justification de l'échantillon

Pour choisir les parents d'élèves que nous voulions rencontrés, nous nous sommes appuyés sur les trois tableaux qui proposent un classement des élèves en plusieurs groupes en fonction de leur niveau de maîtrise des langues et de leurs pratiques en classe. Nous avons donc choisi les profils des parents en fonction des profils linguistiques de leurs enfants. Un des buts de notre recherche étant d'observer l'influence des pratiques familiales sur le processus d'acquisition des langues à l'école, il apparaissait important de choisir des élèves avec des pratiques linguistiques en contexte scolaire différentes. Le processus de sélection des profils via ce classement n'a pas été communiqué aux parents et sert seulement d'outil pour notre recherche.

Toutefois, la majorité de nos élèves ayant pour langue maternelle le shimaoré, notre échantillon ne rend pas compte d'une grande diversité linguistique. Ce panel demeure néanmoins suffisamment représentatif de la situation sociolinguistique de l'île. Par ailleurs, pour éclairer le rapport des parents à l'école, nous avons décidé de nous entretenir avec des parents d'élèves aux situations professionnelles diverses.

Notre souhait initial était d’obtenir le même nombre d’entretien par groupe. Cependant, n’ayant pu rencontrer tous les parents choisis, nous présenterons six entretiens au lieu des neuf initialement prévus.

Dans le premier groupe, composé d’élèves témoignant d’une bonne compréhension et d’une bonne maîtrise orale des deux langues (compétences de PS acquises), nous avons sélectionné le profil d’Imania, Hadi et Yemina. Ces élèves attestent tous de compétences dans les deux langues de la classe sans pour autant avoir tous la même langue première. En effet, Imania et Yemina ne parlaient pas shimaoré avant leur entrée en petite-section, contrairement à Hadi dont c’est la langue maternelle. Pour comprendre ces situations, il est intéressant pour nous de connaître leurs pratiques familiales et le rapport de leurs parents aux langues et à l’école.

Au sein du second groupe de niveau, dont les compétences en expression oral sont en cours d’acquisition, plusieurs parents ont été contactés, mais seules les mamans de Youssef et Kamila se sont rendues disponibles pour nous rencontrer. Ces deux élèves attestent de compétences dans les deux langues, que ce soit en production ou en compréhension, mais sont néanmoins contenu dans le français. Leurs pratiques du shimaoré étant limitées par un manque de connaissances dans la langue, ils produisent d’avantage d’énoncés en shimaozungu.

Concernant les élèves du troisième groupe, soit ceux qui ne s’expriment que dans une seule langue, nous nous sommes entretenus avec la maman de Ranija, une élève qui s’exprime exclusivement en shimaoré.

Préalablement à chaque entretien, nous avons renseigné avec l’enseignante, sous la forme de questionnaire (annexe), les informations concernant les usages et la maîtrise des langues de chaque élève sélectionné. Nous avons, pour chacun d’entre eux, fait état de nos interrogations face à la problématique de leur entrée dans le langage. Les informations importantes pour chacun des élèves ont été récapitulées sous forme de tableau ; tableaux auxquels nous avons pu nous référer lors de la réalisation des entretiens, nous permettant ainsi d’adapter les questions à chaque profil. Nous présentons ces tableaux ci-dessous, dans la mesure où ils ont servi d’outils durant les rencontres avec les parents.

|                                 |                                                           |                                   |                                   |                          |                                             |                                                           |                                        |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <u>Imania</u><br><u>Groupe1</u> | <b>Langue(s)<br/>la mieux<br/>maîtrisée<br/>en classe</b> | <b>Compréhension<br/>français</b> | <b>Compréhension<br/>shimaoré</b> | <b>Oral<br/>français</b> | <b>Oral<br/>shimaoré et<br/>shimaozungu</b> | <b>Langue(s)<br/>parlée(s)<br/>avec les<br/>camarades</b> | <b>Hypothèse et<br/>questionnement</b> |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|

|  |                                                                                                                             |                          |                                                                                                                   |                                                      |                                                               |                                                      |                                                                                                                                                                                                                    |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>Début de l'année :</b> français<br><br><b>Fin de l'année :</b> shimaoré / français (Elle a appris le shimaoré à l'école) | Excellente compréhension | <b>Début de l'année :</b> pas de réaction/ blocage en shimaoré<br><br><b>Fin de l'année :</b> bonne compréhension | Très bonne maîtrise orale depuis le début de l'année | Très bonne maîtrise orale Elle s'exprime aussi en shimaozungu | Français shimaoré, en fonction de son interlocuteur. | <b>Hypothèse :</b> Présence des deux langues dans les pratiques familiales mais prédominance du français.<br><br><b>Questionnement :</b> Quels facteurs hors de l'école ont favorisé l'appropriation du shimaoré ? |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figure 18: tableau du profil scolaire et linguistique d'Imania

| <u>Youssef</u><br><u>Groupe2</u> | Langue(s) la mieux maîtrisée en classe  | Compréhension français   | Compréhension shimaoré | Oral français                                                                 | Oral shimaoré                                                                                                                                                   | Langue parlée avec les camarades                          | Hypothèse et questionnement :                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | Français<br>Shimaozungu de compensation | Excellente compréhension | Bonne compréhension    | Il sait construire des phrases. Il communique plus en français qu'en shimaoré | Ne sait pas construire de phrase/ fait du <b>shimaozungu</b> Il manque de lexique. Niveau faible en shimaoré. Il s'exprime en shimaozungu avec les enseignants. | Français ou shimaozungu en fonction de son interlocuteur. | <b>Hypothèse :</b> Usage exclusif du français à la maison.<br><br><b>Questionnements :</b> Quel discours est associé au choix de privilégié le français ? Quel est le rapport à la langue de l'école ? |

Figure 19 : tableau du profil scolaire et linguistique de Youssef

| <u>HADI</u><br>Groupe 1 | Langue(s) la mieux maîtrisée en classe | Compréhension français   | Compréhension shimaoré   | Oral français                                          | Oral shimaoré                                 | Langue parlée avec les camarades                                                                                | Observations et questionnement :                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------|----------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | Shimaoré/<br>Français                  | Excellente compréhension | Très bonne compréhension | Bon niveau d'oral. Il a acquis beaucoup de vocabulaire | Bon niveau d'oral depuis le début de l'année. | Français shimaoré en fonction de son interlocuteur. Il reformule, traduit et explique les consignes aux autres. | <b>Hypothèse :</b> Les deux langues en présence dans la classe sont également celle de la famille. Il y a une continuité entre les apprentissages de la maison et ceux de l'école.<br><b>Questionnement :</b> Le discours des parents est-il en faveur de l'usage du shimaoré à l'école ? |

Figure 20 : tableau du profil scolaire et linguistique d'Hadi

| <u>YEMINA</u><br>Groupe 1 | Langue(s) la mieux maîtrisée en classe                                       | Compréhension français   | Compréhension shimaoré   | Oral français                                               | Oral shimaoré                  | Langue parlée avec les camarades                                | Observations et questionnements :                                                                                                                                                                     |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | <b>Début de l'année :</b> français<br><b>Fin d'année :</b> français/shimaoré | Excellente compréhension | Très bonne compréhension | Bon niveau d'oral en français. Elle s'exprime avec aisance. | Bon niveau d'oral en shimaoré. | Français shimaoré en fonction de son interlocuteur Shimaozungu_ | <b>Hypothèse :</b> Les pratiques et discours familiaux sont en faveur de l'usage du français.<br><b>Questionnement :</b> Quel discours ont les parents sur les langues de la classe et leurs usages ? |

Figure 21 : tableau du profil scolaire et linguistique d'Yemina

| <u>KAMILA</u><br>Groupe 2 | Langue(s) la mieux maîtrisée en classe                | Compréhension français                        | Compréhension shimaoré | Oral français                                           | Oral shimaoré                                                                                              | Langue parlée avec les camarades | Hypothèse et questionnement :                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | Français<br>Shimaoré<br><br>Shimaozungu de compétence | Bonne compréhension, mais manque d'attention. | Bonne compréhension    | Bon niveau d'oral. Mais s'exprime peu en classe entière | L'élève parle rarement en shimaoré, répète des mots. À son arrivée en classe elle ne parlait pas shimaoré. | Français et un peu de shimaoré   | <b>Hypothèse :</b> Les pratiques familiales se font en faveur de l'usage du français.<br><b>Questionnements :</b><br>Pourquoi ces usages ?<br>Est-ce que le shimaoré est une langue en usage dans la famille ?<br>Quels sont les discours et représentation à propos de cette langue ? |

Figure 22 : tableau du profil scolaire et linguistique de Kamila

| <u>RANIJA</u>   | Langue(s) la mieux maîtrisée en classe | Compréhension français                                             | Compréhension shimaoré    | Oral français                                                                               | Oral shimaoré                                            | Langue parlée avec les camarades | Observations et questionnements :                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Groupe 3</u> | Shimaoré                               | Très bonne compréhension du français mais manque de concentration. | Très bonne compréhension. | Ne s'exprime pas en français en classe. Quand on lui parle français elle répond en shimaoré | Bon niveau d'oral. Elle ne parle que shimaoré en classe. | Shimaoré                         | <b>Observations :</b><br>Depuis arrivée elle atteste d'une bonne compréhension du français mais ne s'exprime pas dans cette langue.<br><b>Questionnements :</b><br>Quels usages dans la famille pourraient expliquer le non - usage du français pour cette élève. Le français est-il dans les pratiques familiales ? |

Figure 23 : tableau du profil scolaire et linguistique de Ranija

### **3.4.5. Limites et problèmes rencontrés**

La première difficulté rencontrée lors notre recherche concerne l'absence de plusieurs parents lors des entretiens. Nous avons contacté et convenus de rendez-vous avec neuf parents, et seulement six se sont présentés. Soucieux de mener à bien ces interviews que nous avons préparés, nous avons décidé de recontacter les parents désistant afin de convenir de nouveaux rendez-vous. Toutefois, aucun d'eux n'a souhaité donner suite à notre demande. Nous pensons, tout comme nos collègues enseignantes, que ces désistements peuvent être dus à une appréhension de certains parents à s'exprimer en français dans un cadre formel, d'autant plus en présence d'une personne de langue maternelle française. D'autant plus que cette appréhension peut être intensifiée par une méconnaissance de ce type de recherche et de ses attentes. Selon l'enseignante titulaire de classe, les interviewés ont pu douter de leur capacité et légitimité à participer à des recherches universitaires.

Par ailleurs, les parents que nous devions rencontrés présentaient des situations sociales précaires et des parcours scolaires court. Conséquemment à leur désistement, notre échantillon n'a pas pu être représentatif d'une diversité de profils professionnels et sociaux. En effet, quatre des six parents rencontrés ont suivi une formation après le bac.

Dans le but de remplacer ces entretiens et diversifiés nos profils, nous avons pris contact avec deux autres parents. Ces prises de contact arrivant tardivement sur la période de notre stage, nos disponibilités étaient réduites et un seul entretien a pu avoir lieu. Toutefois, nous avons considéré cette entrevue inexploitable pour notre recherche et décidé de ne pas la retranscrire. Effectivement, nous avons rencontré de multiples problèmes de communication avec l'informateur qui semblait ne pas comprendre nos questions et ne développait aucune réponse, répondant seulement par « oui » ou par « non » à nos sollicitations. L'entretien n'a duré que sept minutes et d'une discussion libre, nous sommes passés à un interrogatoire. Nous précisons que l'enseignante titulaire n'était elle-même pas au courant des compétences en français de ce parent. Il s'agit du seul entretien où la langue a été une barrière à la communication et à la compréhension.

Au début de notre travail, nous avons anticipé ce type de problème de compréhension et avons alors envisagé la possibilité d'être accompagné d'un interprète pour certain rendez-vous. Néanmoins, nous voulions avoir une réception direct des discours sans passer par un tiers, ce qui aurait ajouté d'autres biais à l'entretien.

La deuxième difficulté à laquelle nous avons été confronté concerne l'asymétrie des rapports pendant les entretiens. Notre statut d'enseignante chercheuse métropolitaine nous a placé dans une situation asymétrique, soit dans une position hiérarchique dominante où notre interlocuteur a pu se sentir diminué et perdre confiance en lui. D'après nos observations, ce déséquilibre a pu se manifester dans plusieurs réponses de parents formulées en fonction de ce qu'ils percevaient de nos attentes. Nous pensons que certaines questions concernant les pratiques familiales ont pu être reçues par certains parents comme un moyen pour nous de vérifier, voire d'évaluer, leurs pratiques du français. Ainsi, d'après nos observations, certaines réponses ont été données dans l'attente d'une approbation de notre part ou pour nous « faire plaisir ». Pour exemple, nous citons l'entretien avec la maman de Yemina qui explique avoir un recours exclusif au français et sollicite notre avis :

A : Et quand elle était plus petite la première langue, c'était le français ?

MY : Oui

A : Pourquoi ?

MY : Parce qu'ici on est en France si elle sait pas parler c'est grave (rire) (.) Tu es d'accord avec moi ?

Toutefois, ces éléments peuvent être justifiés par d'autres facteurs, comme le caractère inédit et stressant de cette situation.

Par conséquent, cette asymétrie interroge la véracité des informations obtenues : les pratiques familiales décrites sont-elles celles en usage dans les familles ? Nous pouvons cependant nous référer aux informations sur les pratiques des élèves pour vérifier la cohérence des discours. Aussi, si un parent affirme parler une langue à la maison avec son enfant mais que celui-ci ne semble pas la parler ni la comprendre en classe, la véracité des propos du parent peut être questionnée.

Face à cette situation, nous nous sommes interrogés sur notre manière de mener les entretiens : étions-nous jugeant vis-à-vis de telles ou telles pratiques ? Nos explications sur le but et les enjeux de l'entretien avaient-elles été explicites et comprises ?

Par ailleurs, cette asymétrie n'a pas été effective pour tous les entretiens et n'a pas empêché d'établir avec la majorité des parents un rapport de confiance participant à la mise en œuvre d'une situation de communication naturelle et fluide. La prise en compte de ces différents points nous invite donc à ne pas surinterpréter les réponses des personnes interrogées.

En outre, lors de la réalisation des premiers entretiens, les retours en arrière sur certains points ont pu, à certains moments, orienter inconsciemment la discussion. Nos relances n'ont d'ailleurs pas toujours été pertinentes. Au fur et à mesure des rencontres, nos entretiens étaient de moins en moins dirigés. Nous avons retravaillé notre grille à la suite des premières interviews que nous avons conduites.



### 3.5 Analyse des données

L'ensemble des données recueillies a été traité selon la technique de l'analyse thématique. Nous avons choisi deux thématiques : le rapport aux langues et le rapport des parents à l'école. Dans le tableau ci-dessous, nous avons renseigné les informations les plus importantes sur les pratiques linguistiques familiales des parents. Ce tableau permet d'analyser plus finement chaque profil.

| Entretien                    | MI                                          | PY                                | MH                                                    | MK                                                                                                        | MY                                                | MR                               |
|------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------|
| Sexe                         | Femme                                       | Homme                             | Femme                                                 | Femme                                                                                                     | Femme                                             | Femme                            |
| Age                          | 30-40 ans                                   | 30-40 ans                         | 40-50 ans                                             | 20-30 ans                                                                                                 | 30-40ans                                          | 40-50 ans                        |
| Lieu de naissance et origine | Mayotte                                     | Mayotte                           | Mayotte                                               | Mayotte (père comorien)                                                                                   | Grande comorienne Tsije                           | Mayotte (Origine anjounaise)     |
| Mobilité                     | Métropole de 2001 à 2015                    | Métropole durant 3 ans            | Aucune                                                | Métropole dans l'enfance (scolarisation en CP) ; la Réunion pendant 17 ans ; Aix en Provence en métropole | Grand-Coromores puis retour à Mayotte depuis 2019 | Anjouan La Réunion pendant 7 ans |
| Profession/ Etudes           | Etudes supérieures / Travail en secrétariat | Travail dans la fonction publique | Professeure des écoles à l'école maternelle Combani I | BTS/ Assistante de gestion                                                                                | Formation/ Sans emploi                            | ATSEM Puis travail à la mairie   |

Parents interrogés

|           |                                       |                                   |                                      |                                 |                                                                       |                     |                                                        |
|-----------|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------|
|           | L1                                    | Shimaoré                          | Shimaoré                             | Shimaoré                        | Shimaoré                                                              | Shigazindja         | Shindzuani                                             |
|           | L2                                    | Français                          | Français                             | Français                        | Français                                                              | Français            | Shimaoré                                               |
|           | L3                                    |                                   |                                      |                                 | Créole Réunionnais<br>Shingazidja                                     | Shimaoré            | Français<br>(comprend le Malgache)                     |
|           | Langue(s) parlé(es) avec les enfants  | Français > Shimaoré               | Français                             | Shimaoré >                      | Français > Shimaoré<br>(un tout petit peu)(pratique très minoritaire) | Français            | Shimaoré<br>Français<br>Introduction de mots malgache  |
|           | Langues parlé(es) avec son époux (se) | Shimaoré                          | Shimaoré                             | Shimaoré                        | Français<br>Shimaoré >                                                | Shingazidja         | Shigazindja                                            |
| Epoux(se) | Sexe                                  | Homme                             | Femme                                | Homme                           | Homme                                                                 | Homme               | Homme                                                  |
|           | Lieu de naissance                     | Mayotte                           | Mayotte                              | Mayotte                         | Kani-Kéli<br>Mayotte                                                  |                     | Mayotte                                                |
|           | Mobilité                              | Métropole durant plusieurs années | Métropole durant plusieurs années    |                                 |                                                                       |                     |                                                        |
|           | L1                                    | Shimaoré                          | Shimaoré                             | Shimaoré                        | Kibushi                                                               |                     | Malgache                                               |
|           | L2                                    | Français                          | Français                             |                                 | Shimaoré                                                              |                     | Shimaoré                                               |
|           | L3                                    |                                   |                                      |                                 | Français                                                              |                     | Shingazidja<br>(français ?)                            |
|           | Langues parlées avec les enfants      | Shimaoré<br>Français              | Français                             | Shimaoré                        | Français ><br>Shimaoré ><br>Kibushi                                   | Français            | Shimaoré<br>Français<br>Shingazidja                    |
|           | Agés                                  | 10 et 4 ans                       | 7 ; 4 ans et demi ; et 3 ans et demi | 21 ; 15 ; 10 ; 4 ans et 16 mois | 3 ans et demi                                                         | 3 ans et demi       | 6ans et 3 ans et demi                                  |
| Enfants   | Langues parlées                       | Enfant                            | Français > Shimaoré                  | Shimaoré > Français             | Français > Shimaoré >                                                 | Français > Shimaoré | Shimaoré > Français<br>(comprend des mots en malgache) |
|           | 1                                     | Français                          | Français > Shimaoré                  | Shimaoré > Français             | Français > Shimaoré >                                                 | Français > Shimaoré | Shimaoré > Français<br>(comprend des mots en malgache) |

|  |             |                        |                                         |                        |                               |  |                                                              |
|--|-------------|------------------------|-----------------------------------------|------------------------|-------------------------------|--|--------------------------------------------------------------|
|  |             |                        |                                         |                        | Kibushi<br>(quelques<br>mots) |  |                                                              |
|  | Enfant<br>2 | Français ><br>Shimaoré | Français                                | Shimaoré ><br>Français |                               |  | Shimaoré ><br>Français<br>(comprend des<br>mots en malgache) |
|  | Enfant<br>3 |                        | Français ><br>Shimaozungu<br>> Shimaoré | Shimaoré ><br>Français |                               |  |                                                              |
|  | Enfant<br>4 |                        |                                         | Shimaoré ><br>Français |                               |  |                                                              |
|  | Enfant<br>5 |                        |                                         | Shimaoré               |                               |  |                                                              |

Figure 24 : Profil des parents de l'étude

Tout d'abord, nous présentons ici les spécificités de notre échantillon. En étant composé seulement d'un père, notre échantillon est représentatif du manque d'implication de ces derniers dans la scolarité de leurs enfants, phénomène constaté par Pelletier (2017) lors de son étude sur le rapport des parents mahorais à l'école. Ainsi, nos entretiens sont révélateurs des caractéristiques inhérentes à l'organisation matrilocale et matrilineaire de la société mahoraise qui confèrent à la mère un rôle bien supérieur à celle des pères dans la scolarité de leurs enfants.

### 3.5.1 Les mobilités des parents

Une autre spécificité de notre échantillon est la forte proportion de parents ayant vécu en mobilité : cinq parents mentionnent avoir vécu hors du sol mahorais durant plusieurs années (MK, MR, PY, MI, MY). La Réunion, la métropole et les Comores sont les trois lieux de mobilité cités. Seul un parent (MH) dit avoir toujours habité à Mayotte. Ces données sont représentatives d'une forte mobilité mahoraise qui s'est accélérée depuis la départementalisation en 2011<sup>67</sup>. En 2017, d'après l'INSEE, 33% des natifs de Mayotte résident

<sup>67</sup> Selon l'INSEE, entre 2007 à 2017 la part des Mahorais vivant hors de leur région natale a augmenté de 12 points.

en dehors de leur région natale, dont 16% d'entre eux à La Réunion. Pour Leroux (2017), ce phénomène serait corrélé à la problématique de l'emploi, ainsi le nombre d'emplois créés chaque année est bien inférieur au nombre de jeunes sortant du système scolaire et arrivant sur le marché du travail mahorais. Si d'un point de vue général la mobilité s'inscrit dans une dynamique de promotion sociale, d'émancipation économique et culturelle, selon Schierano (2020), la mobilité des Mahorais répondrait toujours à la même question : « la quête d'équité ; une équité promise par la départementalisation, tant convoitée, et qui tarde à venir sur de nombreux plans » (2020 : 45). Les Mahorais chercheraient dans leur mobilité ce dont ils ont droit en tant que français et que le territoire ne peut leur offrir.<sup>68</sup> De fait, les destinations qu'ils privilégient sont La Réunion et la métropole (Leroux, 2017).

Toutefois selon Leroux (2017 : 32), ces deux lieux n'attirent pas les mêmes profils : « À la Réunion, on retrouve une proportion plus importante de jeunes femmes non diplômées, alors que la métropole attire plutôt des personnes diplômées ou souhaitant faire leurs études » (2017 : 32). Nos données confirment ces informations puisque deux des trois départs en métropole ont été motivés par une poursuite d'étude : MK et MI ont effectué leur BTS en métropole, tandis qu'il n'a été fait mention d'aucune poursuite d'étude lors des mobilités à la Réunion des parents MK et MR. S'agissant de MK, scolarisée jusqu'à l'obtention de son baccalauréat à La Réunion, elle est partie poursuivre ses études supérieures en métropole. Les départs à la Réunion ne se font pas dans un désir d'émancipation sociale grâce aux études comme ceux vers la métropole, mais davantage pour des raisons économiques, l'île étant plus riche que le territoire d'origine. Toutefois perçus comme des étrangers dû à leurs spécificités culturelles, les Mahorais installés à La Réunion sont victimes de nombreuses discriminations, pouvant entraîner des troubles émotionnels et psychiques. Schierano rapporte que les Mahorais « sont souvent présentés comme des délinquants qui profitent de leur citoyenneté française afin de bénéficier des avantages sociaux au détriment des Réunionnais » (2020 : 47). MR, qui y a vécu de nombreuses années, s'est confiée sur la souffrance d'être mahoraise à La Réunion et sur son choix de ne pas scolariser son fils dans un environnement jugé discriminant :

MR : non ici sa première année c'est ici :: je l'avais inscrit là-bas mais avec l'Etat // je voulais pas être je sais pas comment là à l'école des races des mahorais des nana j'ai pas voulu rentrer là-dedans // j'ai senti de la discrimination du coup j'ai j'ai pas pu le faire rentrer // je voulais pas que mon fils à ça alors je suis rentrée // si il va aller vivre là-bas ça mais après il sait ce qu'il fait

---

<sup>68</sup> Schierano (2020 : 45) cite à titre d'exemple : l'alignement des dispositifs publics assistanciers, le réaménagement des infrastructures scolaires, hospitalières et routières, la construction des logements sociaux, la résorption de l'habitat insalubre et la protection et valorisation de l'environnement.

mais pas tout petit il sera conscient il peut se battre il peut se faire tout et peut pas se laisser comme ça (L 27-32).

Dans le discours du parent, par l'appellation « école des races des mahorais » l'institution scolaire apparaît comme un lieu privilégié du rejet de la communauté mahoraise cristallisant ces phénomènes discriminatoires. Schierano notifie que les difficultés d'insertion sociales et économiques rencontrées par les Mahorais à La Réunion sont semblables à celles vécues par les Comoriens à Mayotte : « la même rhétorique de discrimination à l'emploi est utilisée à Mayotte pour limiter le recrutement d'étrangers dans l'administration publique, notamment de Comoriens « binationaux » (2020 : 47).

En outre, les solidarités familiales propres à la société mahoraise, renforcées par le contexte des mobilités, ne sont pas favorables à l'inclusion des Mahorais sur le territoire Réunionnais. Effectivement, à leur arrivée sur l'île, les Mahorais s'installent en suivant une logique de réseau familial élargie, de ce fait ils vivent au sein d'une communauté (INSEE, 2017). MR s'est inscrit dans ce schéma en s'installant chez ses sœurs :

MR : oui j'étais dans une communauté mahoraise (.) j'étais chez ma sœur (.) MES sœurs (L 34).

Quant aux mobilités vers les Comores, elles concernent les parents qui ont des origines Comoriennes. Ces départs ne s'inscrivent pas dans une dynamique de promotion sociale et d'émancipation économique comme les mobilités précédemment présentées, mais sont motivés par des liens familiaux<sup>69</sup>. Il ne s'agit donc pas pour les Mahorais d'origine Comorienne de mobilité en faveur d'une ascension sociale et professionnelle, mais de mobilité familiale. Dans ce contexte, MY et MR ont vécu respectivement à Grande Comores et Anjouan avec leur famille restée sur place.

### **3.5.2. Répertoires linguistiques plurilingues**

Tous les parents sont locuteurs du shimaoré et du français. Quatre d'entre ont pour langue maternelle le shimaoré et pour langue seconde le français (MK, MI, MH, PY). Si tous parlent français, c'est avec des degrés de maîtrise orale diverse. Une mère (MY), originaire de Grande-Comores et dont la langue native est le shingazidja, rencontre des difficultés de compréhension

---

<sup>69</sup> Selon les données de 2021 du FMI et de la Banque Mondiale, les Comores sont dans une situation économique et sociale préoccupante, avec 45% de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté. Il s'agit de l'un des pays les plus pauvres du monde. Le pays est classé 156/189 dans l'indice de développement humain.

et aurait sûrement été en plus grande sécurité linguistique en présence d'un interprète. Ses réponses démontrent qu'elle ne saisit pas toujours le sens des questions posées :

MY : « je comprends pas » (L 64).

Nous n'avons pas obtenu d'informations sur le contexte de son apprentissage du français.

Font également partis des répertoires linguistiques de plusieurs parents les langues comoriennes : le shingazidja parlé à Grande-Comores et le shindzuani variété d'Anjouan. Deux parents sont locuteurs du shingazindja (MK et MY), tandis qu'un parent (MR) est locuteur des deux variétés. Dans leur discours, MK et MY, mentionnent parler le « comorien » et non le shingazindja, aussi appelé Grand-Comorien en français. L'utilisation de ce terme généralisant peut apparaître comme une minorisation des pratiques linguistiques maternelles en niant les variétés linguistiques comoriennes. Toutefois, une autre interprétation à cet usage est possible, elle serait liée au contexte de l'entretien : le parent, n'ayant pas connaissances de nos savoirs sur les langues comoriennes, a pu préférer faire usage d'un terme généralisant pour faciliter notre compréhension. Cette hypothèse est confirmée par l'utilisation très fréquente par MR des termes français : « langue comorienne » et « anjouanais », remplacée au fur et à mesure de notre discussion par les termes « shingazindja » et « shindzuani ».

Parmi les autres langues des répertoires linguistiques figurent le créole réunionnais, le malgache. Le shibushi n'apparaît pas dans le répertoire linguistique des parents rencontrés, mais est cité comme langue native de l'époux de MK. N'ayant pas la même langue maternelle, ces parents parlent shimaoré entre eux. Il en est de même pour MR, locutrice du shingazindja et du shindzuani, qui parle une seule langue avec son mari : le shindzuani. En outre, nous remarquons que la langue choisie par certains parents pour communiquer avec leurs enfants n'est pas celle en usage au sein du couple. En effet, MI et PY parlent avec leur conjoint respectif leur langue native, le shimaoré, mais s'adressent à leurs enfants en français ; MY parle shingazindja avec son mari et français avec sa fille ; MR fait usage du shingazindja avec son mari et du shimaoré en présence de ses enfants. Ces pratiques différenciées en fonction des interlocuteurs créent une rupture des interactions au sein des pratiques familiales. Ces parents ont fait le choix de ne pas transmettre leur langue maternelle à leurs enfants dans leur foyer, en cloisonnant les usages linguistiques : d'un côté la langue du couple et de l'autre la langue familiale. Toutefois, deux parents, MK et MH, ont fait le choix contraire et font usage de la même langue durant les interactions de couple et celles de la famille : le shimaoré pour MH et le français pour MK, langue partagée avec son mari kibushiphone.

## **3.6. Rapports des parents aux langues : discours sur les langues**

### **3.6.1. Le choix du français dans les pratiques familiales**

Ces entretiens nous apprennent que le français est la langue majoritairement présente dans les usages de quatre familles. Il s'agit de la première langue introduite par ces parents auprès de leurs enfants. En effet, à la question « Quelle langue avez-vous parlé en premier à votre enfant ? », ces quatre parents (MI, PY, MK et MY) ont répondu « le français », à l'instar de la mère de Kamila :

MK : le FRANçais / dès le début c'était le français parce que de toute façon le shimaoré avec MES parents avec l'entourage / elle allait l'entendre (L 26-27).

Cette priorisation du français sur les autres langues se lie dans plusieurs discours où le français est souvent mentionné en premier quand il s'agit de présenter les langues parlées. Pour exemple, lorsque PY est interrogé sur son répertoire linguistique et celui de sa femme, il cite d'abord la langue française puis le shimaoré :

PY : je parle français et shimaoré

E : et quelle langue parle la maman de Youssef ↑

PY : elle parle comme moi :: français shimaoré (L 19-21).

Ces exemples démontrent la place très importante que la langue française, en tant que langue de la famille, a pris dans les pratiques linguistiques individuelles des parents, devenant la langue la plus parlée par certains d'entre eux pourtant natifs d'une autre langue. La langue seconde, en l'occurrence le français, acquiert une place privilégiée en devenant la première langue de la famille. Dans le répertoire de MK, elle est la langue :

MK : qu'on utilise à la maison pour se faire comprendre (L 64-65).

Ces politiques linguistiques en faveur du français dans les usages familiaux sont très marquées dans le discours des parents PY et MY. Elle se traduit par un usage exclusif de cette langue, en témoigne le discours de PY à propos de son fils :

PY : il parle que français :: et avec les mamies aussi :: à la maison il parle exclusivement français (L 32-33).

Ici, le terme « Exclusif » signifie exclusion des autres langues des pratiques linguistiques familiales. En effet, MY et PY rejettent toutes autres langues que le français :

MY : si je :: suis avec Yemina je parle : : JAMAIS de langue sauf le français (L 45).

PY interdit à son fils l'usage du shimaoré :

PY : on le reprend/ on veut qu'il refasse EN français on veut PAS de shimaoré ↓ (L 40-41).

Dans ces deux discours, l'injonction à parler français se manifeste par une exclusion, un rejet de la langue maternelle dans les pratiques des enfants.

De plus, ces parents délèguent le devoir de transmission de leur langue maternelle à d'autres membres de la famille, voire à d'autres contextes d'apprentissage. Cela peut être un moyen pour eux d'éviter la question du choix des langues dans les pratiques linguistiques familiales en priorisant l'usage du français dans leur propre pratique. Pour PY, par exemple, c'est à l'école coranique que son fils apprendra le shimaoré :

PY : il parle shimaoré avec les enfants dehors ::: quand il aura l'âge d'aller à l'école coranique il l'apprendra shimaoré et il le parlera aussi avec les enfants des voisins (L 35-36).

Dans ce contexte, ce n'est pas l'enseignement du shimaoré qui est visé mais celui du coran, par conséquent, l'enfant ne pourra bénéficier d'un véritable apprentissage de la langue régionale. Quant à MK, le shimaoré est transmis à sa fille via les pratiques de son entourage :

E : ok // et vous quelle langue vous avez décidé de lui parler en premier ↑

MK : le FRANçais / dès le début c'était le français parce que de toute façon le shimaoré avec MES parents avec l'entourage/ elle allait l'entendre (L 26-28).

Ainsi, pour MK et PY l'usage du shimaoré dans leurs pratiques familiales n'est pas une priorité puisque cette langue sera entendue et transmise dans d'autres contextes. Parmi eux, les parents citent également les interactions entre enfants de la même famille. Ces discours font entendre que la place réservée au shimaoré dans les pratiques linguistiques de l'enfant est secondaire, relayée à des pratiques informels.

*A contrario* du shimaoré, le français est présent dans tous les répertoires. Alors même qu'elles privilégient l'utilisation du shimaoré à la maison, MH et MR n'excluent pas le français de leurs usages. Néanmoins, le rôle qu'elles lui attribuent est celui d'une seconde langue, dont l'introduction se fait ultérieurement à celle du shimaoré. Pour MH, le français ne doit pas être parlé à l'enfant avant sa scolarisation et notamment avant son entrée en langue maternelle :

MH : XXX entre deux ans et 3 ans ::: quand l'enfant commence à parler à sortir des mots mais avant non ↓ (L 18-19).



Par ailleurs, MH préconise une introduction progressive de la langue via des mots, des imagiers, par exemple le lexique des vêtements ou des objets du quotidien. MH en fait avant tout usage lorsque ses enfants lui demandent du vocabulaire ou des précisions sur telle ou telle pratique. Toutefois, elle précise que si le français peut être présent dans ses pratiques lorsque ses enfants le sollicitent, ce n'est cependant pas son rôle de transmettre cette langue :

MH : écoute je sais pas ::: en tout cas moi le français je je :: je sais pas comment te dire ça ne me vient pas très souvent de parler français à la maison :: c'est pas mon rôle de lui parler français ::: je décide de lui parler en français je décide ça je veux qu'il sache :: (L 49-51).

Ce rôle, selon elle, appartient à d'autres contextes d'apprentissage, comme l'école et les interactions entre amis. Ici, le français n'est pas seulement la langue des interactions scolaires mais revêt une dimension affective et sociale, en étant pratiqué dans la sphère privée. Hadi parle français avant tout :

MH : avec ses camarades :: ses camarades ou ses grands frères s'ils lui parlent en français :: si on lui parle français il répond en français et s'il n'a pas le vocabulaire qu'il faut il répond en shimaoré :: donc très souvent quand il est avec ses cousins cousines il leur parle en français s'il a le vocabulaire pour répondre ↓ (L 66-69).

Ces données démontrent ce que Cassagnaud (2011) avait déjà constaté : le français prend place dans les pratiques quotidiennes extrascolaires là où on pensait que son usage n'était réservé qu'au cadre scolaire.

### **2.6.2. Le choix du shimaoré : langue de l'affect de l'identité**

Dans plusieurs entretiens, le shimaoré reste pourtant la langue de l'affect, énoncée avec les adjectifs possessifs : « ma langue », « sa langue maternelle ». *A contrario* de la langue française, pourtant parlée par tous les parents mais « peu investie d'affects et désirée pour des raisons davantage stratégiques, sociales ou économiques » (Canut, 2007 : 90). Au-delà de sa valeur sociale et de sa dimension affective, le shimaoré porte une valeur identitaire forte. Ainsi, les parents MR, MH et MK reconnaissent le rôle essentiel joué par le shimaoré dans la construction de l'identité mahoraise :

MK : / et son identité C'EST ELLE elle est mahoraise ça fait bizarre de dire je suis française mais je ne parle pas français et bien c'est la même chose (L 133-134).

MH : ::: cette langue maternelle elle est très très importante c'est là qu'on se construit (L 115).

Ces propos renvoient au discours de Cassagnaud qui présentait la langue maternelle comme « l'un des éléments premiers qui entrent dans la construction et la définition de l'identité individuelle et sociale » (2011 : 54).

Selon MH, ne pas parler sa langue maternelle reviendrait à faire un déni identitaire :

MH : ::: je suis fière je suis mahoraise cette langue là c'est mon identité ::: moi je me suis dit quand mon fils aller à l'université ou va aller après les études à Mayotte il va aller ailleurs on va lui demander d'où tu viens ↑ je viens de Mayotte :: où c'est Mayotte ↑ comment on parle à Mayotte ↑ quelle langue on parle à Mayotte ↑ alors il doit savoir répondre à comment on dit en shimaoré bonjour par exemple ::: il faut qu'il soit capable de transmettre leur langue et leur identité :: de ne pas réussir à parler la langue maternelle c'est comme si on est dans le DÉNI (L 36-42).

Ce qui se lie derrière les discours de ces parents, c'est la revendication d'une appartenance à un groupe par rapport à un autre. En effet, MR, MH et MK revendiquent être Mahorais avant d'être français :

MR : c'est une MAHORAISE avant d'être française c'est une MAHORAISE / (L 45).

Ces mots font échos à ceux entendus par Cassagnaud lors de son étude de terrain sur la représentation des langues à Mayotte : « Être mahorais c'est parler shimaoré » (2010 : 584). Au contact de la langue française, le shimaoré, langue locale, occupe « une fonction intégrative » qui lui permet d'affirmer l'appartenance à un groupe et « une fonction identitaire » (Cassagnaud, 2010 : 584). L'usage de cette langue permet d'affirmer de l'appartenance à un groupe. Par conséquent, ne pas avoir connaissance de cette langue peut conduire à la marginalisation voire à l'exclusion du groupe. C'est par peur que sa fille se retrouve dans cette situation que MK souhaite que celle-ci connaisse sa langue maternelle :

MK : et je veux que mes enfants aussi apprennent cette langue pas que plus tard parce que je vois des copines qui ne connaissent pas la langue maternelle et elles ne la comprennent pas elles arrivent même pas elles : : essaient mais ça fait Bizarre mais c'est MAINTenant qu'elles veulent apprendre mais ça fait quand même bizarre et je ne veux pas que ma fille se trouve dans cette situation / (L 129-133).

Dans le discours de MH, cette revendication identitaire se manifeste par une volonté de transmission du patrimoine linguistique et culturel. Elle transmet le shimaoré à son fils afin qu'il puisse présenter sa culture, sa langue à ceux qui ne la connaissent pas. Il s'agit ici d'un devoir de représentation identitaire :

MH : ::: je suis fière je suis mahoraise cette langue là c'est mon identité ::: moi je me suis dit quand mon fils aller à l'université ou va aller après les études à Mayotte il va aller ailleurs on va lui demander d'où tu viens ↑ je viens de Mayotte :: où c'est Mayotte ↑ comment on parle à Mayotte ↑ quelle langue on parle à Mayotte ↑ alors il doit savoir répondre à comment on dit en shimaoré bonjour par exemple (L 36-41).

Pour les parents MH, MR et MK, faire usage de sa langue maternelle c'est porter haut les couleurs de son identité, être fier d'être Mahorais. De ce fait, il est fondamental pour ces mères que leurs enfants puissent parler shimaoré. Pour MI et MK, bien qu'elles aient privilégié l'usage du français dans leurs politiques linguistiques familiales, il s'agit d'un devoir. Pour MK, il s'agit même d'une obligation :

MK : c'est obligatoire pour moi parce que moi moi-même j'ai appris ma langue maternelle :: (L 126).

Cet usage permet de maintenir le dialogue intergénérationnel (Déprez, 2011 cité par Thamin 2021). Derrière ces discours se cachent la crainte d'un oubli de la langue maternelle au profit de la langue dominante : le français. Revendiquer son identité par l'usage de sa langue maternelle c'est œuvrer à la préservation de celle-ci, et MH confie avoir fait le choix de cette politique linguistique avec ses enfants pour :

MH : ce choix là parce que moi je suis native mahoraise et ma langue est plus importante pour l'apprendre à mes enfants pour pas qu'ils l'oublient parce qu'avoir des origines ::: je suis fière je suis mahoraise cette langue là c'est mon identité (L 35-37).

En tant qu'enseignante, elle sensibilise les parents à ce devoir de transmission :

MH : (...) je dis toujours aux parents d'arrêter de dire que votre langue c'est pas une langue à apprendre ARRETER vous imaginez dans vingt trente ans vous apprenez plus que les langues des autres et vous mettez les vôtres à la poubelle (L 125-128).

Cette peur de l'oubli est partagée par MI :

MI : oui très important on voulait qu'elle entende quelle comprenne même si on parlait surtout français (.) fallait pas oublier (.) (L 37-38).

Selon ces mères, il faut transmettre sa langue maternelle pour ne pas oublier ses racines, son identité. Les entretiens cités dans cette sous-partie s'inscrivent dans un discours clair : « être Mahorais implique un devoir de transmission du patrimoine linguistique ».

Au terme de ces deux analyses sur le rapport des parents au français et au shimaoré, une question se pose : quels facteurs ont influencé les discours des parents ? L'une des premières

hypothèses que nous allons approfondir est celle d'une influence des discours de l'école sur les politiques linguistiques de ces parents : Quelles sont les conséquences du discours de l'école sur les pratiques des parents ? Dans quelles mesures les expériences des parents avec l'école, qu'il s'agisse de leur propre expérience ou de celles vécues par leurs enfants, influencent-elles leur pratiques linguistiques et discours sur les langues ?

### **3.6.3. Influences du rapport des parents à l'école sur les pratiques familiales**

Au cours de nos entretiens, nous avons constaté que les politiques linguistique familiales sont influencées par le rapport qu'entretiennent les parents à l'école, et notamment à l'enseignement du français au sein de cette institution. C'est le cas de MR, scolarisée à Mayotte durant ses études secondaires, qui a rencontré des difficultés scolaires dû, selon elle, à l'interdiction du shimaoré en classe :

MR : // on parlait QUE français / c'était INterdit de parler le mahorais / on parlait à la récréation // c'est pourquoi je vous dis on introduisait pas le mahorais on avait du mal à suivre beaucoup à notre âge ils avaient du mal beaucoup sont à la maison hein / c'est ce qu'on nous disait le jour de bac c'est pas le shimaoré qu'on va écrire (L 114-117).

Face à ces difficultés, MR explique avoir eu recours au shimaoré pour accéder au sens de ce qui lui était demandé :

MR : [...] j'ai compris le sens en shimaoré je vais l'imaginer dans ma tête en SHImaoré là je vais le dire en français / (L 118-119).

Ses compétences en langue maternelle lui ont servi d'appui pour construire ses connaissances en français. C'est à l'aune de sa propre expérience d'apprentissage du français que s'est construit sa politique linguistique en faveur du shimaoré.

La décision de MK de privilégier le français dans ses pratiques avec sa fille peut être lue comme une conséquence de sa propre expérience d'apprentissage du français à l'école. De fait, scolarisée en langue française à la Réunion, MK a rencontré des difficultés à parler cette langue qui n'était pas celle du foyer :

MK : ils parlaient que français et après avec le shimaoré je pense parce que j'étais vraiment très petite que j'étais un peu comme les enfants qui ne disent rien pendant toute l'année qui ne parlent pas parce qu'il y avait que le shimaoré le comorien à la maison si je me souviens bien au début je parlais presque pas en fait (.) (L 94-98).

Elle lie ses difficultés en français comme la conséquence de l'usage du shimaoré et du comorien à la maison. De plus, elle craint que l'usage de plusieurs langues soient préjudiciable à l'apprentissage du français par sa fille ; crainte dont elle nous a fait part au cours de l'entretien :

MK : oui par contre elle a fait de gros progrès mais : : mais comparé au début d'année on ne comprenait RIEN de ce qu'elle disait et avec son père on se disait que justement c'est parce qu'il y a TROP de langues autour d'elle (L 54-56).

Pour MK comme pour PY, l'usage des langues maternelles pourrait ralentir le processus d'acquisition de la langue française :

PY: (...) quand on a parlé français ça nous a servis de leçon avec notre grande avec qui on a parlé shimaoré elle s'intéressait plus au shimaoré qu'au français (.) elle commençait à se détourner du français du coup on s'interdisait [...] (L 25-26).

Ici, le choix d'un monolinguisme familial se fait dans la peur que le bilinguisme empêche la réussite scolaire de l'enfant. Ce discours qui renvoie au mythe d'un plurilinguisme gênant pour l'acquisition des langues est depuis longtemps diffusé par certains acteurs de l'éducation. MR mentionne la présence de ce type de discours dans les pratiques scolaires actuelles à Mayotte. En effet, en tant qu'ATSEM, il lui a été interdit de parler le shimaoré avec les élèves dont elle s'occupait :

MR : on nous INterdit même de le parler le shimaoré (.) on nous interdit même de parler avec les enfants le shimaoré en classe parce que : : à la maison déjà ils disaient qu'à la maison déjà on parle le shimaoré et à l'école ils parlent le français et après ils vont mélanger les deux et on trouvait que les enfants ne comprenaient RIEN et pourtant ils étaient bien intelligents (.) (L 123-127).

L'hostilité vis-à-vis de l'utilisation de la langue maternelle à l'école est justifiée par l'idée que chaque langue à sa place : le français est la langue de l'école et le shimaoré est, et doit rester, la langue de la maison. Selon cet imaginaire, cette séparation des pratiques empêcheraient les enfants de mélanger les langues.

Ces discours en faveur d'une politique linguistique monolingue impactent les pratiques linguistiques familiales. Nous en avons un exemple avec le témoignage de MI, qui, en métropole, sous les recommandations de deux acteurs de l'éducation convaincus des bienfaits du monolinguisme pour la réussite scolaire, a fait le choix d'un usage exclusif du français à la maison. Craignant que leur fils soit retardé dans l'acquisition du français, langue de scolarisation, les parents ont arrêté de lui parler en shimaoré :

MI : on a parlé français parce qu'on avait eu une expérience à l'école en métropole avec son frère où la maîtresse et la directrice avaient dit qu'il mélangeait les deux langues :: elles m'ont dit de lui parler PLUS français :: alors à la maison avec mon mari on a parlé QUE français ::: aujourd'hui j'ai un sentiment de regret que mon fils ne parle pas shimaoré surtout quand j'ai vu qu'ici Imania avait appris le shimaoré à l'école :: ça m'a encouragé à lui parler :: j'étais vraiment contente ::: (rire) (L 24-29).

À travers ces propos, le discours de l'école est clair : l'utilisation de la langue première à la maison nuit à l'apprentissage de la langue seconde et par conséquent à la réussite scolaire de l'enfant. Le mélange des langues est perçu comme le signe d'une confusion linguistique.

Toutefois, si les pratiques et discours de l'école impactent les pratiques familiales en faveur d'un monolinguisme, elles peuvent également avoir l'effet inverse et permettre l'introduction d'autres langues dans les usages familiaux. Dans le cas de MI, si le discours entendu lors de la scolarisation de son fils a entraîné l'exclusion du shimaoré des usages familiaux, c'est un autre discours de l'école qui a permis sa réintroduction. Effectivement, c'est en constatant les bénéfices de la scolarisation d'Imania en PS dans le dispositif bilingue que ses parents ont fait le choix de parler shimaoré avec leurs enfants. Par ailleurs, cette décision a été portée par l'envie d'Imania de partager ses connaissances linguistiques avec son frère qui ne parle que français. Dans cette situation familiale, l'enseignement bilingue mis en place par l'école a rassuré les parents quant aux bénéfices de ces usages dans les pratiques scolaires, eux qui craignaient que la cohabitation de deux langues nuise à l'appropriation du français. Le témoignage de MI permet de mesurer l'impact des discours de l'école sur les pratiques des parents. Si une relation école-famille de ce type peut exercer une influence sur les politiques linguistiques familiales en faveur des langues minorisées, elle peut aussi contribuer à l'estime de soi et à la capacité d'agir de parents fragilisés par les discours sur les langues en mobilité.

Pour MH, professeure des écoles, et MR, ATSEM, c'est leur expérience en tant qu'actrice de l'éducation en maternelle qui a joué un rôle fondamental dans leur choix de privilégier l'usage du shimaoré dans leurs pratiques familiales. En effet, au cours de leur expériences professionnelles elles ont mesuré les bénéfices de l'usage de cette langue régionale sur les apprentissages des élèves. Elles ont constaté que l'introduction du shimaoré en classe facilite la compréhension :

MH : on peut introduire le shimaoré à l'école pour se faire comprendre parce qu'un enfant qui arrive sans le français comme langue maternelle il est très difficile de lui parler ce français là ::: (L 105-106).

MR : [...] ça passe par la langue si vous l'expliquez quelle date on est aujourd'hui quel jour c'est pas en français et si vous le dites en mahorais il comprend déjà c'est UN pas que l'enfant est sorti à l'école qui a su qu'aujourd'hui c'est le 6 / il suffit de mettre un mot en mahorais bah il va comprendre tout le calendrier (L 132-135).

Elles constatent également que cet usage a un effet positif sur le comportement des élèves. En effet, elles rapportent que le recours au shimaoré en classe permet de débloquent des situations et de rassurer les jeunes élèves parfois paniqués face à ce nouvel environnement linguistique. Mis en confiance, l'élève se sent compris :

MH : parce que moi j'ai vu et je le vois toujours chez les maternelles où on a pas accès à la langue maternelle et là les enfants pleurent TOUTE une période donc dès que le système est venu où on peut utiliser la langue maternelle avec ces enfants qui arrivent qui n'ont aucune notion que tu sais même pas quelle langue ils parlent on a vu beaucoup de différence (.) parce que sinon les enfants ils passent un mois à pleurer :: ils ont peur :: quand le maître ou la maîtresse parle la langue maternelle de l'enfant lui il se dit AH il peut me comprendre/ je peux parler avec lui (L 109-115).

MR constate également un changement de comportements chez ses élèves lorsqu'elle utilise le shimaoré en classe :

MR : même la maîtresse me dit OH quand tu es avec eux ils sont gentils ils t'écoutent et tout et parce qu'il comprend ce que je leur dis (L 129-130).

Selon l'ATSEM, lorsque le jeune apprenant a accès au sens de ce qu'il entend, il adopte une attitude favorable à l'apprentissage. Maturafi (2021) avait elle-même fait le même constat lors de l'évaluation du dispositif bilingue : « L'usage du shimaoré permet de débloquent des situations et permet l'instauration d'une véritable communication en classe » (2021 : 43).

La vision de la langue régionale à l'école par MR et MH est celle d'un levier pour l'acquisition du français à l'école. En effet, pour MH le but de l'apprentissage de la langue maternelle à l'école est

MH : d'arriver à cette langue française pour qu'elle soit comprise et que les enfants aussi réussissent très bien dans la scolarité ::: (L 107-108).

Ce discours renvoie à la notion d'interdépendance de Cummins (2015), notion selon laquelle les langues se construisent ensemble, les unes par rapport aux autres. Ainsi, ces deux actrices de l'éducation soutiennent que les acquisitions faites en langue seconde prennent sens dans la mesure où elles entrent en résonance avec les acquis construits dans la première langue. Elles

dénoncent l'impossibilité pour les élèves d'acquérir du vocabulaire en langue seconde si celui-ci n'est pas connu en langue maternelle :

MR : vous pouvez lui faire apprendre jusqu'à je sais pas comment vous allez pas :: si elle ne connaît pas sa langue mahorais là et va pas arriver son français (L 48-49).

Une fois acquis en langue maternelle, le vocabulaire pourra facilement être transféré en langue seconde.

MH : je commence toujours toujours par le shimaoré car je suis professeure des écoles et je vois aussi les difficultés qu'il y a :: surtout ça parce que quand je constate qu'un enfant qui arrive en maternelle en petite section tu lui montres une cuillère c'est un ustensile qui se trouve à la maison l'enfant ne connaît pas le nom en sa langue maternelle alors comment on peut lui apprendre que ça c'est une cuillère ::: c'est surtout ça il faut lui apprendre tout ce qui fait partie de la maison :: tout ce qui est dans la cuisine ::: (L 56-61).

Selon ces deux interviewés, l'utilisation de la langue première est facilitante pour les apprentissages en langue seconde. Ces politiques linguistiques choisies par ces deux actrices de l'éducation s'inscrivent donc dans la continuité de celles en vigueur au sein du dispositif. Par conséquent, il sera intéressant pour nous d'analyser l'influence de cette situation sur les usages de leurs enfants scolarisés dans la même classe. Nous nous interrogerons sur les apports de ces politiques linguistiques scolaires et familiales dans les pratiques des élèves : dans quelle mesure cette continuité des pratiques linguistiques est-elle favorable à l'acquisition des langues chez le jeune élève ? Nous postulons que les politiques linguistiques familiale jouent un rôle crucial dans l'appropriation des langues chez le jeune enfant.

#### **3.6.4. Le rôle des parents dans le processus d'acquisitions des langues des élèves**

Intéressons-nous au cas des élèves dont les pratiques linguistiques familiales sont monolingues : Imania, Yemina, Youssef et Kamila. Si à leur entrée en classe seul le français composait leur répertoire linguistique, à la fin de la période scolaire tous parlaient également shimaoré. Au sein de ce dispositif, ces quatre élèves ont développé des compétences dans les deux langues, une meilleure compréhension des consignes, mais également une plus grande facilité à s'exprimer avec les enseignants et les camarades. Ces éléments attestent des effets positifs de l'accueil bilingue dans l'acquisition du shimaoré par ces élèves. Le cas d'Imania est une illustration parfaite de cette situation : élève mutique à son arrivée, la présence du français dans la classe l'a rassuré et conforté dans ses pratiques linguistiques, favorisant une entrée plus



assurée en langue régionale allant même jusqu'à un transfert de ses compétences en L1 à la L2 (Cummins, 2009). Lors de l'entretien, MI sa mère, mentionnait les progrès linguistiques de sa fille :

E : est-ce que vous sentez une différence chez votre enfant dans l'usage de ses langues depuis qu'il est scolarisé dans cette classe ↑ Est-ce que vous sentez une évolution depuis qu'il arrivé à l'école ↑

MI : OUI depuis qu'elle est à l'école on parle plus shimaoré à la maison et avec elle aussi souvent et elle apprend le shimaoré à son frère (rire) là elle lui apprend à compter et elle a aussi progressé en FRANÇAIS (L 46-51).

Hormis ses progrès linguistiques, le dispositif a aussi permis à Imania d'adopter un comportement d'élève. Selon la maitresse +, elle est plus concentrée, plus assidue et moins éparpillée.

Par ailleurs, en plus de ces deux langues, Imania parle shimaozungu. Elle en fait usage fréquemment, que ce soit avec l'enseignante ou avec ses camarades. Elle ne l'utilise pas pour compenser un manque de connaissance dans l'une des deux langues déjà connue. Construit le plus souvent à partir d'emprunt à la langue française, ses mélanges linguistiques sont, selon la typologie d'emprunt élaborée par Maturafi (2019), d'influences phonologiques et lexicales. L'influence lexicale se lie par l'apparition de nouveaux concepts, le plus souvent des termes liés à l'école. L'influence phonologique se manifeste par un recours fréquent à des formes allongées ainsi que par le remplacement d'une voyelle inexistante en shimaoré et en kibushi par un autre son vocalique (comme le « i »). Selon Dureysseix (2020), ces emprunts facilitent l'acquisition lexicale en français tout en rassurant les élèves et permettent de construire une compétence métalinguistique : la conscience phonologique. En ayant recours à ce mélange de langue, Imania apprend à identifier les spécificités de chacune des langues en présence et développe sa compétence métalinguistique, clé pour la construction des apprentissages langagiers (Candelier, 2008).

Prenant en compte ces spécificités, nous avons nommé son usage du shimoazungu : « shimaozungu de compétence », dans la mesure où il est le résultat de ses compétences acquises dans ses deux langues.

Les bénéfices de ce dispositif se font également ressentir dans les pratiques de Kamila, comme en témoigne les propos de sa mère :

MK : // maintenant elle a plus de vocabulaire en français // elle apprend vite (L 109-110).

L'élève a acquis plus de vocabulaire en français et en shimaoré grâce à l'école. De plus, tout comme Imania, elle a adopté un comportement d'élève et ose entrer en communication dans les deux langues. Pour ses deux élèves dont les compétences se développent dans les deux langues, nous parlerons de bilinguisme additif pour qualifier leur pratique (Abdelilah-Bauer, 2006 : 36).

Quant à Youssef, le bilan évaluatif réalisé par l'enseignante en fin d'année démontre qu'il n'a pas réussi à faire une véritable entrée dans le shimaoré, ses connaissances dans cette langue étant trop fragiles. Dans l'impossibilité de s'exprimer en shimaoré, il a recours à des emprunts appelés « mahorismes » (Delabarre, 2010 ; Dureysseix & Salone, 2020). Il produit donc un shimaozungu, que nous nommons « shimaozungu de nécessité », dans la mesure où son usage compense un manque de compétence dans la langue régionale. L'influence entre ces deux langues est avant tout phonologique et se manifeste par une substitution vocalique. Néanmoins, cette année de scolarisation lui a permis de consolider ses acquis en français.

Notre hypothèse est que les politiques linguistiques familiales ont influencé les pratiques de ces jeunes élèves. En effet, ce qui distingue ces profils c'est leur politique linguistique familiale : l'une excluant tout autre langue que le français, l'autre reconnaissant l'importance du recours à la langue maternelle dans d'autres contextes que celui de l'école. Si Youssef fait un usage exclusif du français hors des murs de l'école, Imania et Kamila ont, quant à elles, la possibilité de s'exprimer en shimaoré dans d'autres contextes que celui de la maison.

Nous postulons que les discours des parents MI et MK sur les langues, ainsi que l'accueil positif réservé au dispositif, ont permis à leurs enfants une entrée plus aisée en shimaoré, langue qu'ils ne parlaient pas avant leur scolarisation.

Déjà favorable à l'usage du shimaoré et reconnaissant l'importance de cet usage dans la construction identitaire, les parents MI et MK ont reçu positivement l'enseignement bilingue proposé en classe de PS. Par conséquent, une continuité discursive entre l'école et la famille s'est mis en place. À la suite de la scolarisation de leur fille Imania, ses parents ont décidé de favoriser l'usage du shimaoré à la maison, ce qui a permis à celle-ci de développer des compétences dans les deux langues et de consolider ses apprentissages. Par ailleurs, la sensibilisation aux caractéristiques prosodiques du shimaoré durant sa vie utérine ont pu faciliter son appropriation (de Boysson-Bardies, 2003).

Au même titre que l'école joue un rôle crucial dans le développement harmonieux du bilinguisme et qu'elle favorise les transferts de la L1 à la LS, les parents jouent également un rôle dans ce processus d'acquisition (Cummins, 2009). Nous pouvons en déduire que l'accueil

favorable qui a été fait de l'enseignement bilingue par ces familles a été fondamental dans le développement du bilinguisme chez ces enfants.

L'hypothèse d'une influence des pratiques familiale sur les pratiques scolaire, et donc sur le processus d'acquisition des langues, a été confirmée par l'étude du profil d'Hadi.

Dans le cas de cet élève, la famille et l'école ont la même politique linguistique : l'élève fait un usage libre de ses langues, ce qui lui permet de se sentir en confiance dans ses usages. Les données recueillies lors de l'entretien avec l'enseignante confirment les bénéfices d'une convergence des discours dans l'appropriation des langues par cet élève.

Nos recherches démontrent alors que la valorisation de la langue première par l'école et les parents est un préalable au développement harmonieux du bilinguisme et favorise les transferts de la L1 à la LS (Cummins, 2009 ; Auger & Le Pichon, 2021). Il est donc crucial que ces deux instances, familiale et scolaire, se considèrent et accueillent les langues de l'enfant. Il apparaît fondamental qu'elles s'accordent sur un même discours linguistique. Et ce discours doit permettre à l'élève de s'appuyer sur ses compétences déjà construites en première langue pour favoriser la construction d'un bilinguisme harmonieux (Auger & Le Pichon, 2021).

Le cas de Youssef met en lumière les conséquences d'une politique linguistique familiale réticente à l'inclusion des langues premières. La famille de l'enfant ne reconnaît pas la valeur du shimaoré qu'elle considère comme non légitime et rejette l'enseignement bilingue, ce qui nuit à la construction d'un bilinguisme harmonieux chez l'enfant. Face à un discours « glottophobe » vis-à-vis du shimaoré, Youssef ne peut pas consolider ses connaissances acquises dans cette langue (Hélot, 2014). Par ailleurs, selon Auger & Le Pichon, l'interdiction et le manque de reconnaissance peut avoir des conséquences psychologiques, sociales, culturelles et scolaires importantes chez l'élève plurilingue et « perturber gravement les conditions dans lesquelles il construit son image de lui-même » (2021 : 40). Le risque de cette discontinuité entre pratique scolaire et pratique familiale est le développement chez l'enfant d'un bilinguisme soustractif ce qui implique la perte de la langue maternelle, ici, le shimaoré, à mesure que la langue de l'école se développe : « Dans la bilingualité soustractive, la deuxième langue, plus prestigieuse que la langue maternelle, vient remplacer celle-ci et est apprise au détriment de la langue maternelle » (Hamers, 2005 : 279).

En conclusion, nous affirmons que l'attitude favorable des parents est une des conditions contextuelles nécessaires pour que réussisse la mise en place d'une politique inclusive des langues. La réticence parentale à l'inclusion des langues premières, fondée sur le souci de

réussite scolaire en français, est l'un des freins rencontrés sur le terrain à la mise en place d'une didactique du plurilinguisme.

Les parents jouent donc un rôle crucial dans le processus d'acquisition des langues de leurs enfants. Ils constituent un levier pour aider les élèves plurilingues à apprendre. Il est donc indispensable qu'ils prennent conscience du rôle joué par la L1 dans l'acquisition de la LS afin qu'ils développent avec leurs enfants les échanges dans leur première langue. Néanmoins, cette prise de conscience ne peut se faire sans l'appui et la reconnaissance du répertoire linguistique des parents par l'école. Il est de ce fait primordial de créer un pont entre pratique scolaire et pratique familiale. L'établissement de ce lien peut se faire par l'implication des parents dans la vie de l'école lors de temps d'échange. Dans notre école, ces temps de rencontre sont nombreux : la journée des langues maternelles, la journée des langues européennes, les entretiens parents-enseignants et les visites de classe. D'autres activités, qui ne sont pas réservées aux langues, favorisent les échanges avec les parents et permettent à ceux-ci d'entrer dans l'école et de s'impliquer : la couture des vêtements et la journée la gastronomie. Par ailleurs, les entretiens avec les parents sont un bon moyen de valoriser les langues de la famille, de permettre aux parents de situer leur usage des langues, de l'analyser, de prendre conscience de leur bagage linguistique (amorcer une interrogation). Ils permettent également de construire un lien de confiance avec les familles.

En informant les parents sur les bénéfices d'un enseignement bilingue, l'école participe à déconstruire le mythe d'un plurilinguisme gênant pour les l'acquisition des langues. L'enjeu est de faire comprendre que cet appui sur les langues de leurs enfants participe à leur réussite scolaire en favorisant le développement de l'ensemble des compétences langagières, dont celles en français ; compétences visées en priorité par de nombreux parents, qui préfèrent son usage à celui de leur langue maternelle. L'entrée facilitée dans les apprentissages qui passent par l'inclusion de la langue première dès l'arrivée à l'école constitue un argument central dans le discours tenu aux parents qui peuvent être septiques face à l'usage de plusieurs langues dans le cadre scolaire.

Le déploiement d'une politique linguistique inclusive des langues des élèves en maternelle nécessite donc la légitimation par l'école des langues régionales mahoraises afin de participer à une vision positive des parents d'élèves sur l'inclusion des langues régionales à l'école.

## **Conclusion**

Le constat général posé pour les élèves de notre échantillon est celui d'un développement des compétences langagières dans les deux langues de la classe (shimaoré et français). Ainsi, les compétences acquises se sont transférées d'une langue à l'autre. Pour certains, le transfert s'est fait du shimaoré à la langue de scolarisation, en atteste leur recours plus faible en fin d'année à la langue régionale. Néanmoins, pour six d'entre eux, le transfert s'est fait dans le sens inverse, du français au shimaoré.

Nos observations et analyses ont également démontré que l'usage du shimaoré en classe permet de débloquent des situations et d'instaurer une véritable communication. La quasi-totalité des élèves de la classe sont entrés dans le langage. En effet, en fin d'année, nous avons constaté que nombreux sont ceux qui sont capables de faire des phrases en français et en shimaoré. Ils s'expriment davantage, voire avec aisance. Mis en confiance, les élèves sont plus à même de prendre la parole, de s'exprimer dans la langue de leur choix. L'expérimentation au sein de ce dispositif a montré que le recours au shimaoré permet de mettre fin au repli sur soi et au rejet.

## **CHAPITRE 4 : Outil didactique**

Ce chapitre sur notre outil didactique est divisé en trois parties. La première présente sa conception afin d'éclairer sur les choix effectués pour chaque activité. Le deuxième fait état des difficultés rencontrées au cours de l'expérimentation. La dernière partie propose des modifications pour obtenir de meilleurs résultats.

### **4.1. Conception**

Notre outil didactique, expérimentation de la politique de prise en compte du bi-plurilinguisme des élèves en PS, s'inscrit dans le dispositif « Bilinguisme transitif » mis en place par le Vice-Rectorat de Mayotte en 2014. Il est composé de trois séquences. La première est une séquence d'éveil aux langues intitulée « La semaine des langues européennes : Rencontre en Pologne ». Les deux autres séquences sont construites à partir de deux albums : « Bébés chouettes » de Patrick Benson paru en 1992 et « La couleur des émotions » d'Anna Llenas paru en 2012.

Ces deux séquences prennent appui sur les travaux didactiques élaborés au sein de l'équipe éducative durant les sept années de déploiement du dispositif dans l'école. Rassemblés, optimisés et expérimentés, ces travaux ont permis la production d'un livret bilingue français-shimaoré à destination des enseignants de PS, que nous avons réalisé conjointement avec Maturafi et Attoumani. Ce livret, commandé par le Rectorat et le CUFR, est une réponse programmatique aux manques d'outils didactiques et de matériels soulignés par les acteurs du dispositif (Maturafi, 2021). Ainsi, dans le rapport d'évaluation du dispositif paru en 2021, ces acteurs faisaient part « du besoin impérieux de formation, d'outils et de suivi régulier » (Durreysseix, 2021 : 7). C'est donc dans un souci de prioriser l'accompagnement des enseignants dans la gestion et la mise à profit du bi-plurilinguisme de leurs élèves, que s'inscrit cette commande. Conçu comme une aide pour les enseignants, ce livret propose des séquences bilingues ainsi que des conseils pour l'accueil en L1 et l'utilisation de la L2 en classe. Il permet de mieux comprendre le fonctionnement des langues mais également de comprendre comment se perfectionner dans sa langue et comment l'enseigner. Le rapport d'évaluation du dispositif démontrait que connaître une langue n'était pas suffisant pour l'enseigner. Ce livret permet

donc de rassurer et de mettre en confiance les enseignants sur leur compétences linguistiques en renforçant leurs connaissances sur les langues enseignées.

À la rentrée 2023, le dispositif « Bilinguisme transitif », et avec lui la méthode du co-enseignement, sont abandonnés au profit de ce nouvel outil bilingue. Destiné à une expérimentation sur deux années à partir de la rentrée 2023, le livret a été présenté à tous les enseignants de PS de l'île. Parmi eux, dix ont souhaité participer à sa mise en œuvre et dispenser un enseignement bilingue dans leur établissement. Afin de les former au mieux à cet outil, les enseignants bénéficient d'une formation adaptée dispensée par Maturafi et Attoumani. L'enjeu de cette formation est d'accompagner les enseignants dans la gestion du bi-plurilinguisme des élèves et d'éviter une lassitude et un découragement de leur part, comme cela a pu être le cas lors de la mise en place du précédent dispositif (Maturafi, 2021).

Nous tenons à distinguer le dispositif « Bilinguisme transitif » et le livret de séquences bilingues. Le dispositif « Bilinguisme transitif », basé sur un fonctionnement en co-enseignement, prône un bilinguisme transitif avec un accueil initial en shimaoré et une introduction graduelle du français au cours de l'année. Notons qu'à ce jour, aucune traduction en kibushi n'a été faite, alors que le livret présente sous la forme de progression annuelle des séquences bilingues en shimaoré et en français. Si ces projets mettent tous deux en place un enseignement bilingue, la mise en œuvre choisie n'est pas la même. Le livret ne prône pas un bilinguisme transitif, mais donne des éclairages linguistiques et didactiques pour permettre à un enseignant qui à la connaissance d'au moins une des deux langues enseignées de faire cohabiter les deux langues dans la classe. Dans cette configuration, l'introduction du français en classe ne se fait pas de manière transitive.

Contrairement aux autres classes bénéficiaires du dispositif, la nôtre proposant des séquences faites dans les deux langues, le shimaoré a été présent dans les usages des enseignants jusqu'à la fin de l'année. Les outils bilingues produits pendant ces expérimentations se prêtaient aisément aux exigences du livret à paraître.

Parmi les cinq séquences que nous avons produites, quatre ont fait l'objet d'une expérimentation en classe. À la suite de ces mises en place, plusieurs ajustements ont été réalisés.

Nous allons vous présenter notre travail en deux parties. Tout d'abord, nous présenterons la première séquence : l'éveil aux langues, conçue dans le cadre de la semaine des langues européennes. Dans un second temps, nous reviendrons sur les spécificités des séquences 2 et 3,

dont la conception s'inspire de la méthode de compréhension d'album « Naramus » (Cèbe et Roux).

## **4.2. Séquence 1 : « La semaine des langues européennes » : rencontre en Pologne**

### Présentation

Cette séquence s'inscrit dans le cadre de la semaine des langues vivantes, projet national décliné par le rectorat de Mayotte en semaine des langues européennes, ce qui a donné lieu à une représentation dans notre école le 8 avril 2022. Dans celle-ci, chaque classe de la PS à la GS a choisi de présenter un pays européen et d'introduire dans ses pratiques de classe une des langues parlées dans ce dernier. Notre choix s'est porté sur la Pologne et sur le polonais, langue qui compte le plus de locuteurs dans ce pays.

Cette séquence comprend sept activités qui correspondent chacune à une séance. Ces sept séances se déroulent sur une période de deux semaines. Le temps alloué à chaque activité, soit d'environ trente à quarante-cinq minutes est doublé car l'activité est conduite deux fois : d'abord en shimaoré puis en français. La durée totale des séances varie donc entre 1h et 1h30.

Dans le cadre de ce projet académique porté par l'ensemble des écoles du premier degré de l'île, les enseignements devaient répondre à plusieurs objectifs définis par l'Académie :

- Savoir dire le mot « Paix » dans plusieurs langues.
- Savoir dire « Bonjour » et « Au revoir » dans plusieurs langues.
- Connaître le drapeau de l'Union Européenne + le drapeau du pays étudié.
- Situer ou repérer le continent Européen sur une carte.
- Connaître le nom du pays et la langue parlée (ex : Allemagne /allemand).
- Faire des guirlandes avec les drapeaux des Pays + drapeau Européen.
- Montrer des images du Pays (Repas, habits, danses, bâtiments etc...).
- Écouter des extraits sonores de la langue parlée (comptine/chant/radio) – « Radio Garden ».

Toutefois, certains objectifs ne correspondent pas à ceux fixés par le programme d'enseignement de l'école maternelle. En effet, « situer ou repérer le continent Européen »



n'apparaît pas dans le BO comme un objectif pour ce niveau. En revanche, le BO de 2021<sup>70</sup> préconise que les élèves fassent l'expérience de l'espace, cette expérience « porte sur l'acquisition de connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés par les enfants au cours de leurs activités ». Par conséquent, dans un souci d'adapter notre outil aux prérogatives du BO, il a été décidé, par l'utilisation de représentations planes, d'amener les élèves à mettre en relation des perceptions en trois dimensions et des codages en deux dimensions faisant appel à certaines formes géométriques. Via ces différents supports, les élèves ont restitué leur déplacement et fait leur propre expérience de l'espace « monde ». À travers cette séquence construite en français en shimaoré et en polonais, nous mettons au cœur des apprentissages la diversité linguistique et l'importance des interactions et de l'étayage dans l'acquisition du langage et des langues (Moro, 2012).

Dans cette configuration bilingue français/shimaoré, le polonais est introduit sous forme d'activités d'éveil aux langues. Celles-ci ont pour but de favoriser les jeux entre les langues et d'éveiller la sensibilité linguistique des élèves. Par ailleurs, centrée sur l'oralité, cette séquence favorise les échanges et réflexions avec les autres et permet de pratiquer divers usages du langage oral tels que raconter, décrire, évoquer, reformuler, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. L'enseignant sollicite la capacité des élèves à comprendre, à apprendre et également à vivre ensemble en coopérant.

Nous avons choisi d'introduire le polonais au sein de ces activités d'éveil aux langues via la figure d'un personnage fictif nommé « Paulina », une jeune élève polonaise venue partager sa langue avec les élèves de notre classe. La personnification de cette langue à travers la figure de cette petite fille a facilité l'entrée dans la langue et motivé les élèves dans les apprentissages. Aussi, ils ont démontré beaucoup d'enthousiasme à retrouver chaque jour Paulina durant ces deux semaines d'expérimentation.

Chaque séance a été précédée d'un moment dédié à la création d'un environnement propice à l'apprentissage, avec lecture, chant et comptine. De cette manière, les élèves assis par terre face au tableau revenaient au calme et recentraient leur attention sur l'enseignant.

---

<sup>70</sup> Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021, en ligne :

### 4.2.1. Séance 1 - Activité 1

Nous présentons ici nos observations et analyses de la première séance de cette séquence telle que nous l'avons conduite en français. Le but de cette activité est d'amener les élèves à décrire et à raconter ce qu'ils voient. Afin d'installer notre rôle et notre place dans le binôme enseignant, nous avons choisi de ne pas débiter cette séquence par une activité d'éveil aux langues et de privilégier l'usage du français.

Dans cette séances les élèves :

- Découvrent un globe.
- Situent Mayotte.
- Réalisent un trajet, un parcours à partir de sa représentation.
- Utilisent des marqueurs spatiaux adaptés dans des descriptions.

Cette séance intitulée « Découvrir le monde » se déroule en deux phases : « Découverte du globe » et « Découverte de la carte de Mayotte ». Lors de la première phase les élèves découvrent un globe, un nouvel objet qu'ils vont pouvoir observer, décrire et manipuler. L'objectif visé n'est pas que les élèves comprennent la fonction de cet objet et la notion de « monde » mais qu'ils puissent s'exprimer, décrire et raconter ce qu'ils voient. Pour faciliter l'exercice de description, nous faisons appel à leurs connaissances sur les couleurs acquises durant la séquence précédente à partir de l'album « Pop et les couleurs ». Cet exercice descriptif n'est donc pas nouveau pour les élèves. Après cette première étape, nous reprenons les éléments décrits en les identifiant : « la mer est bleu, la terre est verte ». Cette phase explicative permet d'étayer les descriptions amorcées par les élèves et d'introduire Mayotte. Placer une gommette sur l'île permet aux élèves d'identifier clairement ce point sur le globe. Nous exécutons ces actions plusieurs fois pour permettre aux élèves de pouvoir les répéter par la suite.

Cette phase d'étayage laisse place à une étape cruciale : la restitution des données. Les élèves sont invités à reproduire à l'aide du globe les actions que nous avons conduites : différencier la mer et la terre et placer une gommette sur Mayotte. Durant ce temps de manipulation, l'étayage entre pairs est favorisé, aussi l'enseignant s'efface pour donner la possibilité aux élèves de se guider et de s'entre-aider. Répéter les actions par plusieurs élèves favorise la mémorisation et les apprentissages. Par la manipulation et l'observation, les élèves reproduisent les différents mouvements réalisés par leurs camarades et par l'enseignant. Cette première phase se déroule en trois étapes :

- Étape 1 : « Description : les élèves décrivent ce qu'ils voient »
- Étape 2 : « Explication de l'enseignant (étayage par l'enseignant) »
- Étape 3 : « Reconduite des actions de l'enseignant par les élèves (étayage entre pairs) : les élèves, acteurs de leurs apprentissages ».

Ces étapes sont reprises lors de la deuxième phase de cette activité. À partir d'une carte en relief de Mayotte, les élèves décrivent ce qu'ils voient, identifient la mer et la terre, puis l'enseignant décrit la carte et situe des villes connues des élèves (c'est l'étayage). Ensuite, c'est aux élèves de se situer dans l'espace de la carte et de situer ces mêmes villes. Le but de cette dernière étape est de permettre aux élèves de réutiliser les marqueurs spatiaux temporels précédemment utilisés par l'enseignant. L'objectif travaillé dans cette étape est la réalisation d'un trajet, un parcours à partir de sa représentation. L'intérêt de cette activité se situe dans la contextualisation des apprentissages, la réalité de l'enfant étant au cœur des apprentissages. La contextualisation des enseignements favorise la prise de parole des élèves. Nous avons pu constater que lorsque nous sollicitons les élèves pour situer leur village sur la carte tous participaient : chacun d'entre eux a pu représenter le trajet de sa maison à l'école sur la carte. En revanche, lors de la mise en œuvre de la même activité avec le globe, les élèves ont été très peu nombreux à participer. Nous concluons alors qu'un enseignement contextualisé engage davantage l'élève que des enseignements décontextualisés, d'autant plus si le support utilisé ne rend pas compte d'une réalité connue de l'enfant mais d'un concept abstrait. Ce dernier point explique pourquoi nous avons rencontré des difficultés lors de la première expérimentation de cette séance, où notre seul support était le globe, et dans laquelle nous posions, à l'origine, des questions liées à sa fonction. Le but était de faire découvrir différents pays aux élèves et de les faire « voyager sur ce globe » en leur demandant, après démonstration de l'enseignant, d'y placer plusieurs pays européens, dont la Pologne. Or, la mise en œuvre a démontré que ces objectifs n'étaient pas adaptés au niveau des élèves de PS. Le taux de participation fut effectivement très faible et les élèves très agités. Le problème principal résidait dans le fait que les thèmes abordés étaient trop éloignés des représentations des élèves. À la suite de ce premier essai peu concluant, nous avons introduit la carte de Mayotte et réduit le temps passé sur la description du globe. L'objectif était de faire parler les élèves, favoriser la prise de parole. Par ailleurs, lors de cette deuxième mise en œuvre, d'autres obstacles se sont présentés à nous, obstacles que la première expérimentation ne nous avait pas permis d'appréhender. Parmi ceux-ci, le plus important est lié à l'engouement que cette séance a créé chez nos élèves. Ainsi, tous

volontaires pour participer et présenter leur trajet entre la maison et l'école, ils ne s'écoutaient plus et étaient très agités et bruyants.

Après analyse de cette séance, nous préconisons que cette activité soit réalisée avec un petit groupe d'élèves, de façon à ce que chacun puissent participer à temps égal dans un environnement calme et propice aux apprentissages.

Si, lors de la première expérimentation, les deux phases de cette activité ont été réalisées à la suite l'une de l'autre, nous avons choisi pour la deuxième mise en œuvre de débiter la deuxième phase après la récréation.

L'usage de ces supports permet de faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils voient et de les faire parler entre eux : le choix des outils, le globe et la carte, favorisant le processus descriptif. Les mêmes informations sont demandées aux élèves mais sur des supports différents. Ces répétitions syntaxiques favorisent l'appropriation des schémas langagiers. De ce fait, plus qu'une imprégnation en langue française, cette activité favorise l'imitation d'un geste répété plusieurs fois par les élèves. Cette activité favorise l'étayage qui est crucial à l'acquisition du langage et des langues. Le but recherché est la création d'un dialogue avec les élèves qui puisse servir à la co-construction des apprentissages.

#### **4.2.2. Séance 2 - Activité 2**

Cette activité vise plusieurs objectifs : savoir nommer les continents sur le planisphère et associer chaque continent à une forme, mémoriser le lexique. L'activité se déroule en trois phases.

La première phase est un rappel de la séance précédente : les élèves décrivent le globe et situent Mayotte. Durant ce rappel, nous nous sommes mis en retrait afin de laisser chaque élève interrogé réaliser l'exercice seul. Si au début ils étaient tous intimidés, ils ont pu compter sur l'aide de leurs camarades pour les mettre en confiance et les guider. Cet exercice a donc été réalisé collectivement, en favorisant l'étayage entre pairs. Les élèves ont été très impliqués et attentifs aux réalisations de leurs camarades. Cette étape s'est déroulée dans la bienveillance et l'écoute. Nous avons alors constaté que les connaissances abordées précédemment étaient acquises par une grande majorité d'entre-deux. En outre, le fait que cette activité ait été mise en œuvre en début de matinée a fortement contribué à sa réussite, les élèves étant très attentifs et calmes, contrairement à l'après-midi.

Ensuite, vient la deuxième phase intitulée « Découvrir les continents sur le planisphère et le globe ». L'objectif de cette phase était de créer un planisphère en replaçant les continents sur une carte blanche. Notre intention était de permettre aux élèves de s'approprier les éléments du globe en les « sortant » pour mieux les appréhender et les mettre en perspective dans un autre contexte. Avant de laisser plusieurs élèves réaliser l'activité devant les autres, nous avons donné les consignes. Toutefois, ces consignes étant compliquées, nous aurions dû prévoir plusieurs démonstrations pour mieux expliciter nos attentes. Nous avons pu constater lors de la mise en œuvre qu'aucun élève n'a réussi à accomplir l'activité, car ils ne comprenaient pas ce qui leur était demandé. Nous avons donc écourté l'étape de mise en relation des deux supports. Un autre obstacle à cette mise en œuvre était la difficulté pour les élèves de faire le lien entre le globe et le planisphère, ainsi que de se représenter les continents, cette compétence correspondant davantage au niveau de cycle 2. En effet, la majorité d'entre eux n'a pas saisi la correspondance entre ces deux supports. Dans le cadre d'une prochaine expérimentation, nous conseillons à l'enseignant de présenter plusieurs fois les étapes de cet exercice aux élèves afin de les aider à mieux comprendre les consignes.

Initialement, nous avons envisagé de placer les continents sur une feuille blanche sans contours. Cependant, lors de la mise en place de cette séance, nous avons constaté que sans les contours, les élèves n'arrivaient pas à comprendre la correspondance. L'ajout des contours des continents sur le planisphère a créé un lien et une correspondance visuelle plus claire.

Dans cette séance, le shimaoré est introduit via « La chanson des continents » qui a été créée spécifiquement pour cette séance. Alors que nous décrivions les continents, l'attention des élèves commençait à baisser et nous avons spontanément improvisé cette chanson en français, avant d'être rejoints par la maîtresse + en shimaoré. Cette chanson inclut un couplet en français suivi d'un couplet en shimaoré. L'usage des langues est libre dans cette interprétation, que ce soit de la part de l'équipe éducative ou des élèves. Ainsi, nous n'avons pas repris les élèves lorsqu'ils chantaient cette chanson en shimaoré, alors que nous la chantions en français.

L'interprétation de cette chanson a créé un moment de joie et de complicité avec les élèves, renforçant ainsi le lien qui n'avait pas encore eu le temps de se développer, étant donné que nous venions d'arriver. Par la suite, cette chanson a été réinterprétée dans diverses activités, notamment lors des mises en train et moments d'accueil.

La troisième phase avait pour objectif de faire associer les continents à leur formes respectives et d'identifier leur couleur. Après avoir expliqué les consignes, les élèves ont identifié la couleur de chaque continent et ont observé les associations entre les continents en

blanc et ceux en couleur. Ils ont d'abord trouvé la forme, puis la couleur. Pendant ce temps, nous avons chanté la chanson des continents, en désignant chaque continent lorsque nous chantions son nom. Tous les élèves ont participé et ont pu nommer un continent ainsi que sa couleur. Ils étaient attentifs et le fait que nous ayons réalisé les actions les ont aidé à rester concentrés, ce qui leur a permis d'écouter, d'analyser et de décrire de manière plus précise. Par ailleurs, bien que la signification du terme « continent » leur échappe, la chanson et les formes ont permis de faciliter la compréhension des élèves et ont aidé à la mémorisation des noms.

Une particularité de cette séance réside dans sa durée. Étant la plus longue de la séquence, elle a été répartie sur deux jours. Les deux premières phases ont été menées au cours d'une même matinée, tandis que la troisième phase s'est déroulée le matin suivant.

Pour une future mise en œuvre, nous recommandons de réaliser cette activité en petit groupe. En effet, comme lors de la première séance, il a été difficile de maintenir l'attention de tous les élèves. Ils étaient agités et ne se sont pas écoutés mutuellement. Une activité en petit groupe favoriserait la participation des petits parleurs.

### **4.2.3. Séance 3 - Activité 3**

La troisième activité a pour but de solliciter les connaissances précédemment introduites et d'encourager les élèves à décrire leurs actions et à se situer dans l'espace.

L'activité est composée de deux phases. La première est un rappel, durant lequel les élèves récapitulent les combinaisons « couleur/continents ». En autonomie dans cette réalisation, ils discutent entre eux, analysent et observent. Cette phase a été caractérisée par la participation active des apprenants. L'objectif de ce rappel est aussi de faire mémoriser des structures linguistiques que les élèves pourront répéter et réutiliser de manière récurrente par la suite. Des exemples de telles structures étaient donnés, comme : « l'Afrique est jaune », « l'Amérique est rouge », « l'Europe est orange ».

Dans la deuxième phase, « Placer Mayotte sur le planisphère », les élèves sont chargés de placer Mayotte sur la carte et de décrire son emplacement. La principale difficulté pour eux était de décrire avec précisions la situation géographique de l'île et notamment de la situer par rapport aux continents. Encore une fois, cette difficulté interroge la faisabilité de certains objectifs de cette séquence pour un niveau de PS.

Une fois Mayotte placée, la chanson des continents a été chantée à nouveau, mais cette fois en incluant Mayotte dans la chanson. Après cette première étape, le but était de rappeler ce qui

avait été travaillé lors de la séance précédente, notamment les villes de Mayotte. Nous avons été agréablement surpris de constater que les élèves les avaient toutes mémorisées.

Dans l'ensemble, l'activité s'est bien déroulée pour les élèves car elle reposait principalement sur un rappel des notions précédemment abordées. Cependant, la gestion de la participation a été un défi pour nous étant donné que tous voulaient participer. Néanmoins, certains élèves, plus timides ou moins enclins à s'exprimer, restaient silencieux. Cela a entraîné une concentration de la parole sur quelques élèves pendant cette séance, et nous avons eu du mal à interagir avec tous de manière équilibrée, sauf durant le chant.

De fait, les rappels à partir des séances précédentes nous offrent l'opportunité d'évaluer la compréhension des élèves et d'identifier les aspects qui peuvent être perçus comme plus complexes. Ces activités de rappel nous ont donc permis d'adapter les séances suivantes en fonction de ce qui était bien compris et de ce qui ne l'était pas. Grâce à ces rappels, nous avons pu apporter des ajustements à notre séquence au fur et à mesure de son déroulement.

#### **4.2.4. Séance 4 - Activité 4**

Cette séance se déroule en cinq phases :

- Phase 1 : « Rappel »
- Phase 2 : « Rencontre avec Paulina »
- Phase 3 : « Faire voyager Paulina »
- Phase 4 : « Écouter une chanson en Polonais »
- Phase 5 : « Dire « bonjour » et « au revoir » en trois langues »

Pour introduire cette séance, nous avons choisi de la présenter sous forme d'un voyage en avion, avec pour objectif de faire atterrir notre avion en Europe et d'introduire ainsi notre séance. Nous avons utilisé cette approche ludique en chantant avec les élèves pour les emmener à la découverte de l'Europe. Cette étape revêt une importance cruciale, car elle marque l'introduction du personnage de Paulina, créé pour représenter la Pologne.

Au début la deuxième phase, nous avons pris le temps d'expliquer les aspects à observer sur Paulina, ce qui a encouragé les élèves à participer activement en décrivant sa tenue. Ensuite, nous avons procédé à l'étape explicative, qui s'est avérée complexe car la notion de pays était difficile à appréhender pour les élèves. Leur compréhension s'est principalement limitée au fait que Paulina venait d'un endroit différent. Nous avons volontairement recentré l'activité sur la

description physique de Paulina. La rencontre avec ce personnage était également l'occasion d'introduire sa langue : le polonais. Le premier mot prononcé par Paulina est « Dziendobre » qui signifie « bonjour » en polonais. Les élèves l'ont salué dans la langue de leur choix, soit en shimaoré, en français ou en polonais. Répétées plusieurs fois, ces salutations ont beaucoup amusé les élèves qui ont montré un vif intérêt pour ce personnage : ils ont posé de nombreuses questions à propos de sa famille et de ses langues. Pour vérifier la compréhension de ces termes par les élèves, nous nous sommes servis du carton représentant Paulina : lorsqu'il était retourné, cela signifiait qu'elle rentrait chez elle, les élèves lui disaient alors « au revoir » en polonais, en français et en shimaoré ; lorsqu'il était de face, cela indiquait qu'elle nous saluait et qu'il fallait alors lui dire « bonjour » dans les trois langues.

La découverte de cette langue s'est poursuivie avec l'écoute de la chanson « Bananowa piosenka ». Le but de cette quatrième phase était de faire découvrir cette langue et d'éveiller à la diversité linguistique. Pendant l'écoute, les élèves ont dansé, ils ont tous chanté le mot « banana » à la place de « Bananowa », la proximité phonétique jouant certainement dans leur compréhension.

La phase suivante, intitulée « Faire voyager Paulina », impliquait de reprendre le même voyage que celui que nous avons entrepris au début de la séance, mais cette fois, il s'agissait de faire voyager Paulina sur tous les continents. Pour cela, nous avons utilisé la chanson des continents que nous avons adaptés en incluant Paulina, en mentionnant les continents en shimaoré et en français en fonction de ses déplacements. Les élèves appelés à faire voyager Paulina sur les continents étaient très impliqués et à l'écoute de nos indications. Ce qui a été particulièrement intéressant dans cette mise en œuvre a été la manière dont les élèves ont réussi à s'approprier le personnage de Paulina et à interagir avec lui en classe, créant ainsi une connexion entre lui et leur propre réalité et contexte.

Cette séance, plus que les autres, a impliqué les autres enseignantes : il s'agissait d'une séance de co-enseignement en simultanée puisque la maîtresse + est intervenue à maintes reprises pour décrire les actions en shimaoré.

#### **4.2.5. Séance 5 - Activité 5**

L'objectif principal de cette séance était de mémoriser et d'interpréter une chanson en trois langues : shimaoré, français et polonais. Elle a été créée à partir d'une comptine polonaise trouvée et traduite en shimaoré par les enseignantes et conçue de manière à équilibrer les parties en shimaoré, en polonais et en français.



La séance a débuté par une phase de rappel où le personnage de Paulina voyage à travers tous les continents en partant de Mayotte. L'enseignant s'est retiré pour laisser les élèves s'exprimer et réutiliser leurs connaissances. Ils ont salué Paulina dans les trois langues et l'ont déplacé sur la carte.

Lors de la deuxième phase, Paulina a été de nouveau sollicitée pour présenter une chanson qui raconte l'histoire d'un ballon qui grandit progressivement. Durant l'interprétation qui a suivi la première écoute, les gestes ont été associés aux paroles en français et en shimaoré. Les répétitions de l'exercice ont permis aux élèves de se familiariser avec la chanson et ont favorisé sa mémorisation pour la représentation du 8 avril 2022.

En fin de séance, nous avons retourné Paulina afin de signaler qu'il fallait lui dire au revoir. Fait intrigant : les élèves nous appelèrent "Paulina" tout au long du stage, nous identifiant à ce personnage. Paulina est donc devenue une figure à part entière dans la classe.

En conclusion, cette séquence a été un succès en atteignant pleinement son objectif de mémorisation et d'interprétation de la chanson multilingue. Les élèves ont été engagés et impliqués tout au long de l'activité.

#### **4.2.6. Séance 6 - Activité 6**

La séance 6, dernière séance de cette séquence, est composée de trois phases distinctes. La première phase est un rappel ; la deuxième phase vise à expliquer et comprendre la notion de violence ; et la troisième phase consiste à réaliser l'écriture du mot « paix » en polonais sur les drapeaux européens.

Dans la première phase, intitulée « Le voyage de Paulina », les élèves ont montré de l'intérêt pour l'activité proposée, en nous sollicitant à plusieurs reprises pour déplacer Paulina sur la carte. Nous nous mettions en retrait, permettant aux élèves de faire l'action par eux-mêmes. Ils ont présenté Paulina au tableau et ont chanté la chanson en déplaçant le personnage de continents en continents. Les élèves se sont exprimés dans les trois langues, montrant ainsi leur aisance à utiliser différentes langues et à participer activement à l'activité. Les apprenants qui étaient moins actifs au début de la séquence sont devenus plus impliqués à ce stade.

La deuxième phase était plus complexe, car elle abordait des notions éloignées de celles habituellement traitées en PS. Elle est liée au contexte de la guerre en Ukraine qui a débuté en février 2022, juste avant la mise en œuvre de la séquence. Certains élèves, témoins d'événements graves dans leur quotidien dû à l'insécurité croissante sur l'île, étaient concernés

par ces problématiques liées à la violence – d’où la nécessité d’aborder la notion de paix. Celle-ci a été apprise en shimaoré, en polonais et en français.

La troisième phase consiste à écrire le mot « paix » sur les drapeaux de l'Union européenne. Cette phase s'est déroulée en ateliers en raison du grand nombre d'élèves et cela a posé quelques défis pour la gestion des groupes. Certains élèves ont terminé plus rapidement que d'autres, ce qui a nécessité une attention particulière des enseignants. De façon à réutiliser les compétences acquises lors de l'activité d'accueil durant laquelle les élèves apprennent à identifier les lettres de leur prénom, ils doivent identifier le mot « paix » dans les trois langues et l'épeler.

Un conseil pour une prochaine mise en place serait d'envisager un exercice en rotation d'ateliers, où chaque groupe écrirait dans une langue spécifique, puis passerait à un autre atelier pour décorer chaque panneau de drapeau. Cela pourrait réduire le temps d'écriture individuel tout en permettant à chaque élève de s'essayer à toutes les langues.

## Conclusion de la séquence 1

L'objectif recherché dans cette séquence est de permettre aux élèves de manipuler et d'interagir avec leur environnement, de se réappropriier les connaissances proposées. Dans ce but, tout le matériel et les outils conçus ont été rendus tangibles, palpables, pour que les élèves puissent les manipuler et travailler de manière autonome. Même en dehors des moments d'enseignement, ils étaient encouragés à prendre les morceaux des continents et à les positionner sur la carte pour poursuivre et approfondir leur apprentissage. Bien que cela puisse entraîner parfois la perte ou l'usure de certains morceaux, l'objectif était de leur donner les clés pour les guider et les soutenir dans leur exploration et expérimentation. Le matériel produit, demeurant sur place, a permis aux élèves de réemployer leurs apprentissages et de reproduire leurs actions, notamment les continents du planisphère.

Par ailleurs, la finalité de cette séquence n'est pas l'enseignement du polonais, mais l'ouverture d'un espace « plurilingue » dans la classe (Perregaux, 1995 cité par Billiez, 2011 : 150) qui valorise et légitime toutes les langues au même niveau. Cette séquence a offert des espaces d'expression à des élèves qualifiés de « petits parleurs ».

En se sentant engagés dans des activités où ils ont pu relier l'usage des langues à des tâches concrètes à réaliser, telles que faire voyager Paulina et construire le planisphère, les élèves ont trouvé du sens à leurs apprentissages. Cela a aussi permis la création de nouveaux espaces propices à l'étayage entre pairs. Ces nouveaux espaces permettent à ces apprenants de se sécuriser, en prenant confiance en eux, ce qui favorise les apprentissages dans la langue de scolarisation. Par ailleurs, dans cette séquence, l'étayage de l'adulte est nécessaire à l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouveaux mots (Vygotsky, 1985).

L'échéance de la représentation du 8 avril 2022 nous a contraint à adopter un rythme soutenu, sans aisance ni souplesse dans la planification des séances. En dépit des défis rencontrés, la conception de la séquence a permis d'atteindre le résultat escompté.

### **4.3. Séquence 2 et Séquence 3 : « Bébés chouettes » et « Les Monstres des couleurs »**

Ces deux séquences s'articulent autour de la compréhension d'album : « Bébés chouettes » pour la séquence 2 et « La couleur des émotions » pour la séquence 3. Les deux albums ont été traduits en shimaoré par Maturafi et Attoumani. Ainsi deux versions de chaque album sont présentées aux élèves : l'une en français par l'enseignant titulaire de la classe (ou le stagiaire) et l'autre en shimaoré par la maitresse +. La portée de notre outil est double : il s'agit d'un outil pour notre classe, mais également d'un outil qui doit convenir à tous les élèves de PS. Ces séquences ont été mises en place selon les prérogatives du dispositif : chaque activité conduite en shimaoré par la maitresse + est reconduite par le titulaire de classe en français. Pour leur conception, nous nous sommes appuyées sur la méthode de compréhension d'album « Naramus » ainsi que sur l'outil des « Boîtes à histoires » conçu par DULALA.

Nous présentons ces séquences telles que nous les avons écrites pour le livret. Elles prennent appui sur les ressources créées par l'équipe pédagogique durant les premières années de déploiement du dispositif. Dans cette mise en forme, les consignes, les questions ainsi que les réponses attendues sont traduites en shimaoré. La traduction a été réalisée par Maturafi et Attoumani. Nous avons fait le choix de présenter notre outil selon cette mise en forme, pour, d'une part rendre compte du travail didactique effectué pour le livret et, d'autre part, par volonté de faire apparaître le bilinguisme de nos séances.

Nous avons réalisé ces séquences en trois étapes : conception, expérimentation et modification. Chacune des séances a été conçues en français avant de faire l'objet d'une expérimentation qui a abouti à plusieurs modifications lors de sa restitution dans le livret. C'est donc à partir de nos observations que nous avons ajusté les questions. Lors de ces expérimentations nous avons pu nous rendre compte des questions qui posaient des difficultés et nous nous sommes avant tout penchées sur la réalisabilité des séquences. Par ailleurs, si nous voulions présenter notre outil tel qu'il avait été mis en place, il aurait été nécessaire de traduire chaque séance en shimaoré. Néanmoins, ce travail qui requiert des compétences en traduction, aurait exigé un temps de travail trop conséquent.

Ces deux séquences sont composées de quatre séances qui comportent chacune une activité :

Séance 1 : « Activité 1 : Lecture et compréhension de l'histoire »

Séance 2 : « Activité 2 : Représentation de l'histoire »

Séance 3 : « Activité 3 : Chronologie de l'histoire »

Séance 4 : « Activité 4 : Création de sa propre histoire »

Construites selon le même modèle, ces séquences débutent par une lecture de l'album, se poursuivent par une mise en scène de l'histoire, puis par la restitution de l'histoire et enfin elles se terminent par une étape d'appropriation de la narration par les élèves.

Un temps de retour au calme précède la mise en œuvre de chacune des séances. Pour ce moment de calme, favorable au travail, nous avons réunis les élèves devant le tableau. Assis tous ensemble, nous débutons ces phases par des chants, des comptines. Le but était d'installer un espace calme favorable à l'écoute et à la lecture.

#### **4.3.1. Séance 1 - Activité 1 : Lecture et compréhension de l'histoire**

Cette activité permet de faire travailler les compétences narratives en réception. Dans un premier temps, nous avons présenté l'album sans parler en montrant une à une chaque illustration de l'histoire. Tout le lexique inconnu est réexpliqué et défini pour combler l'écart de compétences linguistiques entre les élèves. Nous craignons que cette étape soit trop longue et que les élèves ne soutiennent leur attention, mais les expérimentations ont démontré le contraire. En effet, ils ont été très attentifs et ont observé les images en silence, nous avons alors pu prendre notre temps pour présenter chaque album. Avec cet exercice, les élèves apprennent à traiter l'information des images en focalisant leur attention sans la disperser. Ils développent également leur imagination et apprennent à observer attentivement des images. La deuxième étape, la lecture du texte sans les images, permet aux élèves de traiter l'information du texte en maintenant leur attention et en dissociant le texte et l'image. Dans un premier temps, l'histoire est d'abord lue en shimaoré puis en français ; le but étant d'acquérir le plus de vocabulaire dans la langue de scolarisation tout en consolidant les acquis de la langue maternelle.

L'objectif pour les apprenants est de se représenter mentalement ce qui est lu par l'adulte. Ils associent alors les images vues précédemment au texte. De ce fait, cette activité appelle le développement d'un discours décontextualisé exigeant en matière de construction de la référence. Les élèves apprennent à traiter l'information et à mettre le vocabulaire en mémoire. La réalisation de cette étape a démontré que les élèves étaient disposés à écouter avec attention un texte lu.

C'est seulement lors de la troisième étape que chaque album est présenté dans sa globalité : le texte et les images ne sont pas dissociés. Les élèves peuvent alors se représenter

les récits dans leur entièreté. Durant ces trois étapes, ils adoptent une position d'observateur dans laquelle ils analysent. Ils pourront s'appuyer sur ces observations pour répondre aux questions posées lors de la quatrième étape. Celles-ci proposent des structures similaires qui participent à la mémorisation. Chaque illustration de l'album fait l'objet d'un questionnaire. Le but visé est la compréhension explicite de l'histoire. L'essentiel est de rendre explicite ce qui est implicite dans le récit. Les élèves sont engagés dans un véritable travail énonciatif qui est à la base de l'apprentissage du langage oral. Le temps laissé pour réfléchir favorise l'écoute entre élèves ainsi que leur collaboration pour traiter des questions posées. La mise en œuvre de ces séances atteste des effets positifs de cette pratique sur le développement des compétences discursives des élèves. D'un point de vue pédagogique, nous avons adopté une posture en retrait favorable à la prise de parole de tous les élèves ; de fait, ceux-ci ont eu la possibilité de reprendre ce qui a déjà été dit pour construire leurs propres interventions. Cette séance a reçu un taux d'engagement très important. Néanmoins, toutes les questions n'ont pas pu être posées car les élèves ont anticipé ce qui leur était demandé, à savoir l'histoire. La narration ne s'est donc pas opérée telle que nos illustrations étaient censées la guider. Toutefois, leurs interventions, bien qu'inadaptées aux questions, attestaient leur compréhension.

#### **4.3.2. Séance 2 - Activité 2 : Représentation de l'histoire**

Cette activité consiste à raconter une histoire avec l'aide de l'adulte. Cet objectif principal a été réalisé au détour d'une séance orale dans laquelle les élèves étaient les principaux locuteurs. Cette activité a connu deux mises en place différentes, au sein des deux séquences, et nous en ferons ici une synthèse : les deux séquences commencent chacune par la présentation des images du livre pour une meilleure mémorisation de l'histoire. Dans le cadre de la séquence 3, chaque image fait l'objet de questionnement par l'enseignant. Une fois encore, les élèves ont anticipé les réponses et ont accompli plus rapidement que prévu cette phase descriptive. Accoutumés à cet exercice, ils ont assimilé les structures demandées et réinvesti leurs connaissances sur les couleurs acquises lors de la séquence sur « Pop et les couleurs ». L'objectif de ce début d'activité est d'extraire les émotions des livres au profit de l'appropriation des élèves. Pour la séquence 2, « Bébé chouette » a été lu une nouvelle fois en parallèle d'une association entre émotions et gestes. Cette didactique de l'investissement corporel est connue pour améliorer la mémorisation (Aden, 2013). Cette technique est également fondatrice dans la mise en place de cette activité dans la séquence 3, où les élèves associent d'eux-mêmes une émotion à chaque monstre : le monstre de la colère peut être imité en fronçant les sourcils ou en faisant une grosse voix. Lors de ces mises en œuvre, les élèves

ont pu développer leur autonomie et proposer leurs propres interprétations des émotions. La suite de cette activité se déroule selon une didactique inspirée du théâtre d'objet, repris par DULALA, et appelé « Raconte-tapis ». Dans cette activité de narration, l'histoire est racontée à l'aide d'objets, de façon à favoriser les interprétations libres des spectateurs. Nous représentons le décor de l'album sous la forme d'un tapis en tissu posé à même le sol, qui constitue un terrain d'aventure pour le personnage de l'histoire que nous animons et mettons en scène. Cette technique favorise la construction de l'imaginaire et de la créativité chez l'élève et les échanges oraux entre pairs. Au cours de l'expérimentation, les élèves ont écouté de façon active et ont manifesté l'envie de manipuler les objets. Cette méthode a permis de renforcer l'écoute et l'intentionnalité de la mémorisation du lexique, puisque les structures produites ont été les mêmes pour chaque étape de l'histoire. Ensuite, ces éléments sont mis à disposition des élèves afin qu'ils puissent rejouer entre eux l'histoire hors des temps d'enseignements : accueil, récréations. Les élèves deviennent alors narrateur par le jeu et développent leurs compétences narratives en production. Dans le cas de la séquence 3, la réappropriation se joue également grâce à la réalisation d'un support plastique conçu par les élèves : le coloriage d'un monstre des émotions. *In fine*, en racontant l'histoire de ces manières, les élèves se sont interrogés sur les ressentis de chaque personnage, les ont fait leurs, se sont identifiés. Les apprenants attestent, au terme de cette expérimentation, d'une compréhension fine de l'histoire en allant au-delà des informations littérales de l'album. Notre outil permet le développement de l'écoute, de la coopération et construit des compétences narratives en compréhension et production.

### **4.3.3. Séance 3 - Activité 3 : La chronologie de l'histoire**

Dans une narration chronologique, les élèves racontent l'histoire. Le texte et l'image sont dissociés, seules restent les illustrations. Ces éléments sont décrits par les élèves, qui doivent ensuite les utiliser et les mettre en relation pour reconstituer la chronologie du récit. Cette dissociation est rendue possible grâce au contenu des dernières séances, où la compréhension fine du texte, et notamment de l'implicite, a été acquise. Par ailleurs, cette activité prend aussi le rôle de diagnostic et de contrôle des compétences en cours d'acquisition. Dans le cadre de l'activité 3 de la séquence 2, la première phase se déroule de manière collective, où les élèves sont invités à présenter leur chronologie à leurs camarades, se faisant eux-mêmes enseignants et nous permettant de rester, par conséquent, en retrait. Après expérimentation, il apparaît nécessaire de prendre un compte de manière plus significative les élèves identifiés comme des « petits parleurs », peu communicant quelques soit leur langue, avec davantage de démonstrations impliquant ces élèves-là, ce qui favoriserait leur prise de parole. Sans toutes ces

précautions, ladite parole a été rapidement monopolisée par les élèves considérés comme des éléments moteurs et déjà très avancés dans leurs apprentissages.

La deuxième phase se déroule en autonomie, où l'élève, seul, reconduit la chronologie. Le passage d'une réalisation de groupe à un travail individuel peut être constitutif de difficultés pour l'élève qui n'est pas en mesure de mener l'exercice à bien sans l'étayage des pairs, bien que les enseignantes demeurent disponibles et à l'écoute. Ces difficultés ont été ressenties par plusieurs élèves qui n'avaient pas compris les consignes mais ne le manifestaient pas jusqu'à notre venue. En réponse à ce problème, nous proposons d'identifier ces profils et de les prendre en charge avant la mise en œuvre de la seconde phase de l'activité en leur présentant la chronologie réalisée en groupe afin qu'ils s'y réfèrent. Le principal avantage de cette mise en place était que tous les élèves produisaient la même activité en même temps dans cet atelier semi-dirigé.

L'activité 3 de la séquence 2 reprend la même amorce que la précédente activité décrite par la présentation des illustrations. Les mêmes émotions étant mentionnées dans les deux activités, les élèves réinvestissent plus aisément leurs connaissances, puisqu'ils ont démontré une meilleure compréhension des attendus. En outre, et afin de guider les élèves dans la mise en récit des images, nous réutilisons la figure du personnage fictif narrateur, incarné cette fois-ci par la petite fille présente dans l'album.

Un des obstacles rencontré réside en la difficulté, pour les élèves de comprendre la notion du « monstre embrouillé » et de la mettre en relation avec ce qui le compose, soit l'ensemble des monstres des émotions. Alors que nous pensions que cette activité serait relativement à la portée des élèves en autonomie, c'est à nous qu'est revenue la tâche d'expliquer l'origine du « monstre embrouillé ». Cette précision, cette définition, aurait dû se faire dès la lecture en activité 1, et aurait remédié à cette problématique. La difficulté d'associer les émotions aux couleurs dans le « monstre embrouillé » nous a contraint à orienter plus que nous le voulions les élèves qui restaient hagards.

De notre côté, le principal obstacle fut le manque de préparation pour la réalisation de cette activité, qui requiert une plus grande rigueur dans sa mise en œuvre. En effet, l'exécution était un peu confuse. Nous aurions dû répéter et chorégraphier notre intervention. Des compétences théâtrales sont en effet requises. Enfin, l'activité gagnerait à être scindée, car notre mise en place, que nous pensions originellement sur une seule journée, s'est en réalité étendue sur deux jours.



#### **4.3.4. Séance 4 - Activité 4 : Création de sa propre histoire**

Proposée dans les deux séquences, cette activité propose, à travers une réalisation plastique, une restitution de l'histoire. À nouveau, l'élève s'approprié la narration. Si lors de la séquence 2, cette activité est produite individuellement par chaque élève, dans le cadre de la séquence 3, elle se base sur un travail collectif qui contribue au développement de l'étayage entre pairs. Bien que leurs modalités de mise en place diffèrent, le fonctionnement est toujours celui des ateliers tournants. Cette disposition nécessite une logistique suffisamment efficiente pour gérer les groupes, étant donné les trois acteurs qui l'encadrent. Ces derniers doivent effectivement gérer, en plus de leur groupe, la globalité du dispositif. L'écueil s'est trouvé dans la mise en retrait des groupes ou des élèves qui n'étaient pas demandeurs d'aide. Sans sollicitation de leur part, ils étaient parfois laissés en autonomie, ce qui fut surtout le cas des « petits parleurs ».

Avant la mise en place, l'activité descriptive permet de vérifier l'acquisition des notions précédemment abordées et des compétences narratives. La séance 2 de la séquence 2 a nécessité davantage d'explications, car les prérequis étaient nombreux : les élèves devaient réaliser en amont un coloriage « Les Bébé chouettes », un collage sur les plumes de Maman chouette et la création de la forêt, puis un assemblage de tous ces éléments. Il était donc indispensable de rappeler, au début de chaque atelier, les consignes pour chacune des réalisations. En dépit de sa densité, cette activité a répondu aux attentes de sa conception, en suscitant un intérêt de la part des élèves, concentrés et à l'écoute. Le premier point négatif est celui mentionné précédemment, où l'organisation, contrainte tant par le temps que par le nombre réduit d'encadrants, n'a pas permis d'offrir aux élèves un étayage personnalisé. Dans le cadre des deux séquences, la multiplication des consignes a également été un frein à la mise en place de cette activité 4, d'où une conception étalée sur deux jours pour la séquence 3. Alors que nous prévoyions une mise en place sur une journée, toutes ces consignes ont été reçues par les élèves comme une avalanche d'informations qui ne leur était pas décemment possible de traiter dans le temps imparti que nous avons décidé. Il est impératif de noter qu'une étroite collaboration entre les membres de l'équipe éducative est primordiale, tout comme une préparation rigoureuse du matériel nécessaire qui, somme toute, est conséquent.

Les deux langues étaient parlées durant l'activité : lorsque la maîtresse + ou l'ATSEM s'adressaient aux élèves, c'était en shimaoré, lorsque nous nous adressions aux élèves, c'était en français. Les élèves adaptaient alors leur registre en fonction de leurs interlocuteurs. Les usages des langues étaient donc libres, favorisant la communication de tous. En vu d'une

exploitation, nous conseillons d'afficher en guise d'exemple la production de chaque étape et de ne pas négliger la monstration face aux élèves.

#### **4.4. Contraintes organisationnelles et matérielles**

Le système de rotation a constitué un véritable obstacle au bon déroulement de notre expérimentation. En effet, pendant les rotations de l'après-midi, les élèves, levés pour la plupart avant 7h, étaient fatigués, donc peu attentifs et excités. Plus d'une fois, nous avons vu des élèves tomber de fatigue. Rappelons également que contrairement à la plupart des enfants de PS scolarisés en métropole, nos élèves ne font pas de sieste, mais ils ont la possibilité de se reposer durant un temps calme (l'école ne dispose pas de salle de sieste où de matelas pour les élèves). À la fin de l'année scolaire, il est arrivé que des élèves s'endorment pendant les temps calmes et que nous débutions les séances sans eux. Certaines fois, les conditions nous ont amenés à reconduire des séances qui avaient eu lieu en après-midi sur une matinée, car les élèves étaient trop dissipés pour écouter. Ce fut d'ailleurs le cas lors de la mise en œuvre des activités 1 et 2 de la séquence 1 d'éveil aux langues : les élèves étaient trop agités et bruyants pour participer aux exercices qui nécessitaient de leur part un travail de manipulation et de réflexion.

Ces facteurs nous ont poussé à repenser notre outil, à l'adapter aux spécificités de ce contexte et notamment à prendre en compte le rythme des élèves lors de nos expérimentations. Pour les après-midis, nous avons privilégié des activités de production ou des chants, comptines, danses, aux activités qui réclamaient une attention soutenue. De ce fait, nous avons programmé les séances de lecture et de compréhension en matinée avant la récréation de 10h, moment où les températures sont plus basses et l'environnement de travail plus agréable. Néanmoins, ces aménagements ne sont pas sans conséquences puisqu'ils ralentissent la mise en œuvre de notre outil. En effet, en reprogrammant certaines séances en matinée nous avons pris du retard sur notre progression générale.

L'inattention des élèves et leur dispersion est aussi dû à la durée des séances bilingues, puisqu'il s'agit d'une séance menée dans deux langues différentes. Relevant le défi de maintenir l'attention des élèves sur le temps de deux séances, nous avons décidé de faire une pause entre chaque activité.

En outre, le comportement agité des élèves est aussi une conséquence de l'effectif de la classe. À cause de ce dernier, porté à trente-trois élèves, nous avons éprouvé des difficultés à faire preuve d'autorité. Il était en effet difficile pour nous de nous montrer sévères et de prendre

des sanctions à l'égard de ces élèves qui sont les sujets d'une expérimentation qui nous tient à cœur. Cette situation est aussi le résultat d'une impréparation à enseigner dans ce contexte avec toutes les spécificités qui lui sont associées. Par ailleurs, en tant que stagiaire nous ne sentions pas d'assumer ce rôle d'autorité, déjà tenu par deux adultes dans la classe : la maitresse + et le titulaire de classe. Nous pensons qu'il était également compliqué pour les élèves de comprendre notre position puisqu'ils avaient déjà deux professeurs depuis le début de l'année. Toutefois, cette configuration n'a pas empêché d'établir une relation de confiance avec les élèves.

Alors que notre outil nécessitait de faire parler les élèves, nous n'avons pas réussi à échanger avec tous lors des mises en œuvre. La cause était le nombre élevé d'élèves et le fait que certains très à l'aise à l'oral dominaient les prises de parole et ne laissaient pas la place aux plus timides pour s'exprimer. Ainsi, durant les moments de lecture, de compréhension, les échanges se faisaient souvent avec les mêmes élèves.

Nous évoquons également les contraintes matérielles : par manque de places assises et de tables, certains élèves réalisaient les activités en atelier assis par terre avec pour office de table un banc. Une grande capacité d'adaptation de la part de l'équipe pédagogique mais aussi des élèves eux-mêmes est requise.

La gestion du temps et notamment de notre emploi du temps a pu être parfois compliqué. L'une des difficultés était de tenir le programme de l'année scolaire et d'élaborer des séquences pour le livret. Si les séquences 2 et 3 apparaissent dans notre outil, d'autres ont été écrites spécifiquement pour le livret sans qu'elles aient fait l'objet d'expérimentation en classe. Par ailleurs, le co-enseignement requiert plus de préparation de la part du binôme enseignement, qui doit prévoir la mise en place, s'accorder sur les activités et les objectifs.

## Conclusion générale

Partant d'une problématique d'ordre linguistique que rencontre le territoire de Mayotte, avec un taux d'illettrisme ou d'analphabétisme en français de l'ordre de 59 %, une situation diglossique où l'apprentissage du français revêt d'un idéal normatif, nous avons choisi de nous questionner sur les moyens de s'adapter à ce contexte plurilingue afin de développer des pratiques enseignantes favorables à un enseignement/apprentissage du et en français permettant aux élèves bi-plurilingues d'acquérir la langue seconde. En d'autres termes, nous nous sommes tout d'abord demandé : comment l'école à Mayotte, aujourd'hui, peut-elle aider les élèves à se construire comme sujets plurilingues tout en s'appropriant la langue de scolarisation ?

Si cette question détermine le premier champ de notre étude, l'enseignement du français en contexte plurilingue à Mayotte ; notre stage de mars 2022 à juin 2023 au sein d'une classe de PS participante du dispositif « Bilinguisme transitif », recentre notre recherche sur le co-enseignement bilingue en maternelle et plus précisément sur l'élaboration d'un outil didactique qui puisse permettre à nos élèves de s'appuyer sur leurs acquis langagiers en langue première pour construire la langue seconde. Nous avons donc pris en considération les spécificités des langues et cultures en présence afin de proposer un outil didactique qui soit une réponse concrète aux manques de ressources rapportés par les acteurs du terrain.

En préambule de nos recherches didactiques, nous avons brossé le portrait d'un territoire plurilingue où les contacts entre les langues sont de natures diglossiques. Les contextes formels et institutionnels imposent le français comme moyen de communication, tandis que les contextes informels sont réservés aux langues locales, le kibushi et le shimaoré. Pour inverser cette situation une politique linguistique en faveur d'un bilinguisme doit être mise en œuvre. La loi Molac de 2021, les travaux de standardisations en shimaoré et en kibushi, ainsi que de nombreuses recherches en sociolinguistiques vont dans le sens d'une politique linguistique plurilingue qui permet d'envisager un renouvellement didactique particulièrement dans le cadre éducatif. Cependant, celui-ci se heurte à plusieurs difficultés propres au système éducatif, telles que : son essor démographique, sa population enseignante aux parcours divers et l'accueil très important d'élèves allophones.

Étant nous-même confrontés à la plupart des difficultés citées, nous en avons tenu compte lors de l'élaboration de notre outil et avons privilégié une didactique de l'oral bi-plurilingue qui

prend appui sur plusieurs travaux menés en didactique plurilingue en contexte d'enseignement/apprentissage en classe de maternelle.

Si nos travaux ont confirmé nos hypothèses sur les bénéfices d'un accueil bilingue, les entretiens menés auprès de plusieurs parents d'élèves ont abouti aux mêmes conclusions et révélé leur rôle fondamental dans l'acquisition des langues par leurs enfants. Les résultats probants de notre expérimentation démontrent que la valorisation du bilinguisme et du plurilinguisme des élèves pourrait être étendue à d'autres établissements à condition d'être accompagnée par des formations à la didactique plurilingue pour les enseignants. Toutefois, les informations obtenues durant les entretiens ne peuvent faire l'objet d'affirmations et de conclusions généralisables.

Afin de conclure et de répondre à notre problématique de recherche, nous pouvons affirmer qu'un co-enseignement bilingue contextualisé en maternelle qui, de fait, prend en compte à la fois la culture et les langues des élèves mahorais, en petite section de maternelle à Mayotte, épaulée par la mise en place d'un bilinguisme transitif, est un levier décisif dans le processus d'acquisition de la langue seconde. Dans sa continuité, ce travail pourrait être approfondi, notamment en proposant des mises en œuvre adaptées pour le secondaire. Par ailleurs, si cette option est retenue, un accompagnement des enseignants sera nécessaire via notamment des formations sur la didactique du plurilinguisme. Une autre possibilité est d'envisager la création de nouveaux outils en partenariat avec le CASNAV de Mayotte afin que ceux-ci soient diffusés par les enseignants FLS de l'île auprès des EANA.

## Index des figures

---

|                  |                                                                                                                                      |     |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figure 1</b>  | Carte linguistique de Mayotte langues parlées par village.....                                                                       | 16  |
| <b>Figure 10</b> | Protocole initial du dispositif "Bilinguisme transitif" en PS.....                                                                   | 94  |
| <b>Figure 11</b> | Déroulement d'une journée en classe de PS au sein du dispositif "Bilinguisme transitif" à l'école maternelle<br>Combani I, 2022..... | 99  |
| <b>Figure 12</b> | Origines et répertoires linguistiques des élèves et leurs parents .....                                                              | 102 |
| <b>Figure 13</b> | Tableau des usages des langues dans les familles de la classe de PS sur l'année 2021.....                                            | 104 |
| <b>Figure 14</b> | Graphique des usages des langues dans les familles de la classe de PS sur l'année 2021-2022 .....                                    | 104 |
| <b>Figure 15</b> | Tableau des usages linguistiques des élèves .....                                                                                    | 106 |
| <b>Figure 16</b> | Grille d'entretien .....                                                                                                             | 112 |
| <b>Figure 17</b> | Tableau système de transcription.....                                                                                                | 113 |
| <b>Figure 18</b> | tableau du profil scolaire et linguistique d'Imania .....                                                                            | 115 |
| <b>Figure 19</b> | tableau du profil scolaire et linguistique de Youssef .....                                                                          | 115 |
| <b>Figure 2</b>  | tableau de progression des effectifs scolaires de 2016 à 2019 à Mayotte Projet académique Rectorat 2021 ...                          | 37  |
| <b>Figure 20</b> | tableau du profil scolaire et linguistique d'Hadi .....                                                                              | 116 |
| <b>Figure 21</b> | tableau du profil scolaire et linguistique d'Yemina.....                                                                             | 116 |
| <b>Figure 22</b> | tableau du profil scolaire et linguistique de Kamila .....                                                                           | 117 |
| <b>Figure 23</b> | tableau du profil scolaire et linguistique de Ranija.....                                                                            | 117 |
| <b>Figure 24</b> | Profil des parents de l'étude .....                                                                                                  | 123 |
| <b>Figure 3</b>  | La continuité éducative et culturelle du public scolaire mahorais (Madi, 2011 : 123) .....                                           | 47  |
| <b>Figure 4</b>  | Schéma double iceberg de Cummins représentant la compétence bilingue.....                                                            | 59  |
| <b>Figure 5</b>  | Chronologie de l'acquisition du langage oral chez l'enfant de 0 à 3 ans (Barouillet, 2007 : 6).....                                  | 77  |
| <b>Figure 6</b>  | Schématisation du processus interactionnel d'acquisition (Canut, 2009) .....                                                         | 79  |
| <b>Figure 7</b>  | Carte de Combani - Google Map, 2023 .....                                                                                            | 90  |
| <b>Figure 8</b>  | Grille des horaires des rotations.....                                                                                               | 91  |
| <b>Figure 9</b>  | École maternelle publique de Combani I - Google Map, 2023.....                                                                       | 92  |

## Bibliographie

Abdelilah-Bauer B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.

Aden J. (2013). « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Langages* 2013/4 (N° 192). p. 101-110.

Ahamadi, S. (1999). *Mayotte et la France de 1841 à 1912*. La Réunion : Éditions du Baobab, Collection Mémoires.

Ali Saanda, N. (2019). *La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en Métropole*. Thèse de doctorat en science de l'éducation. Université Lumière, Lyon 2.

Allibert, C. (1984). *Mayotte plaque tournante et microcosme de l'Océan Indien occidental : son histoire avant 1841*, Paris, Éditions Anthropos.

Akinci, M.-A., Laroussi, F., et Yagmur, K. (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. Une approche quantitative. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte*, (p.37-52). Rouen, PURH.

Akkari A. & Changkakoti N. (2009). « Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes ». *La revue internationale de l'éducation familiale* 2009/1 (n° 25), p. 103-130.

Armand F. (2016). « L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe ». In M. Potvin, M.-O. Magnan & 185 Larochelle-Audet J. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation, p.172-182.

Assemblée nationale. (2018). Reconnaissance du shimaore et du kiboushi comme langues régionales. *Journal officiel de la République française* n°32, 5415, p. 7175,

Auger N. & Sauvage J. (2009). « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle ». *Les Cahiers Pédagogiques* 473, p. 42-43.

Auger N. Le Pichon-Vorstman, E. (2021), *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, Paris : ESF Éditeur.

- Balsiger, C., Kolher, D.B, De Pietro, J.-F., Perregaux, C., (dir.), (2012), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs
- Bautier E. (dir.). (2006. rééd. : 2013). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éditions de la Chronique sociale.
- Bautier.E. Académie Aix-Marseille. (2022, 03 janvier). *L'oral en maternelle : Intervention de Mme Bautier* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BZ4i5TqIDxE>.
- Bautier, É. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? *Pratiques*, 177-178. En ligne. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4055>. (consulté le 18 novembre 2022).
- Barateau, M. et Domp martin-Normand, C. (2015). *Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle*. In Simon, D.-L., Domp martin-Normand, C., Galligani, S. & Maire-Sandoz, M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions, 67-187.
- Barrouillet P., Billard C., De Agostini M., Démonet F., Fayol M., Gombert J.-E., Habib M., Le Normand M.-T., Ramus F., Spenger-Charolles L. & al. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, Bilan des données scientifiques*. INSERM.
- Bertile, V. (2020). Les langues d'outre-mer : des langues de France ? Approche juridique. *Glottopol n°34. Les langues de France, 20 ans après*, 118-131.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris: Gallimard.
- Bezault, E. et Guyader, G. (2015). La boîte à histoire pour le développement de la littératie et de l'éveil aux langues. *forumlecture.ch*, n°3
- Billiez, J. & Moro, M-R., (coord.) (2011), *L'enfant plurilingue à l'école*, *Revue transculturelle L'Autre*, Grenoble, Éditions La pensée sauvage, n° 35, 12, 2.
- Blanchet A. & Gotman A. (1992, 2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchet P. (2014). « La « maîtrise de la langue » confrontée aux pratiques socio-linguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque ». *Diversité n° 176*. p.39-47.



- Blanchy-Daurel, S. (1990). *La vie quotidienne à Mayotte*. Paris : L'Harmattan, Collection Repères pour Madagascar et l'océan Indien.
- Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179, 67-84.
- Boiron V. & Kervyn B. (2012). « Ecole maternelle et recherche en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique ». *Repères* 46/2012. p. 131-148.
- Boisseau P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Boysson-Bardies B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Editions Odile Jacob
- Bouysse V., Claus P., Szymankiewicz C. (2011). *L'école maternelle*, Rapport n° 2011-108.
- Brisset, L. Durand, A. et Bernabé, Y. (2020). *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna*. Ministère de l'éducation nationale, du sport et de la recherche : Inspection générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche.  
<https://www.education.gouv.fr/evaluation-des-dispositifs-favorisant-la-prise-en-compte-dessituations-de-plurilinguisme-dans-les-308428>
- Bruner J.S. (1983, réédition : 1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cadet L. & Pegaz-Paquet A. (2016). « La question de l'oral ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (n°195), p. 3-8. Cadet L. & Pegaz-Paquet A. (2016). « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (n° 195), p. 9-22
- Candelier, M. (2003a). *Janua Linguarum. La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (Éd.). (2003b). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Candelier, M. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.-T. (2008). *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). In J. Simonin & S. Wharton (Éd.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 179-221). Lyon, France : ENS éditions.

Calvet, J.-L. (1999). *La Guerre des langues*, Paris : Payot.

Calvet, J.-L. (2002). *Linguistique et colonialisme*, Paris : Payot, "Petite bibliothèque ; dernière publication".

Canut E. (2009). « Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire ». Congrès FNAME, *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?* En ligne. [Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire \(ac-besancon.fr\)](http://www.ac-besancon.fr) (consulté le 22/05/2023).

Canut E. (2007). « L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant ». Résumé de la conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, le mercredi 21 mars 2007.

Canut E., Espinosa N. & Vertalier M. (2013). « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle ». *Linx* 68-69 | 2013. En ligne. <http://journals.openedition.org/linx/1489> (consulté le 15 mars 2023).

Canut E., Bruneseaux-Gauthier F. & Vertalier M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy, CRDP de Lorraine.

Canut E. & Espinosa N. (2016). « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant ». *Le français aujourd'hui* 2016/4 (N° 195), p. 93-106.

Carol R., Behra S. & Macaire D. (2016). « Les enfants allophones à l'école maternelle : interactions langagières et appropriation du français ». Krüger A.-B., Thamin N. & Cambrone-Lasnes S. (dir.) *Diversité linguistique et culturelle à l'école*. Paris : L'Harmattan. p. 47-68.

Cassagnaud, J. (2007a). *Dynamique des représentations et des pratiques langagières en milieu plurilingue : Le cas des jeunes, vivant dans un banga, à Mayotte [Thèse]*. Rouen.

Cassagnaud, J. (2007b). Langue « branchée » d'aujourd'hui, créole de demain ? Dans Laroussi, F. *Mayotte : une île plurilingue en mutation*. (p.167-210). Mayotte. Éditions Baobab

Cassagnaud, J. (2007c). *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*. Paris. Connaissances et savoirs.

Cassagnaud, J. (2010). Jeux et enjeux de langues pour les jeunes de Mayotte. Paris. Connaissances et Savoirs.

Cassagnaud, J. (2011). La construction identitaire à l'école : le cas de Mayotte. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte. (p. 53-63). Rouen. PURH.

Castellotti V. (2008). « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? ». En ligne. <https://hal.science/hal-01390211/document>. (consulté le 10 octobre 2022).

Castellotti V. & Moore D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. En ligne. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf) (consulté le 12 mai 2022)

CASNAV, Kervyn, B. et Sandoz, M.-O. (2018-2021). Alphado [projet de recherche]. Rectorat de Mayotte.

Chanfi, A. (2009). La coexistence shimaore/kibushi à Mayotte : quels fonctionnements diglossiques ? Dans F. Laroussi (dir.), *Mayotte, une île plurilingue en mutation* (p. 67-104). La Réunion : Les Éditions du Baobab.

Chaussy, C. ; Merceron, S. & Geney, V. (2019). A Mayotte, près d'un habitant sur deux est de nationalité étrangère. Insee Première, n°1737. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3713016#>. (consulté le 10 août 2023).

Colombel-Teuira, C. et Fillol, V. (2020). Expériences de recherches-collaboratives au service de l'éducation en situation postcoloniale : enjeux, scientificité et légitimité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2. En ligne. <http://journals.openedition.org/rdlc/7619>. (consulté le 11 décembre 2022).

Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne. <https://rm.coe.int/168069d29c>. (consulté le 17/06/2022)

Cummins J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum* (n°19).p.15-18

Cummins J. (2005). Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education : Possibilities and Pitfalls.

- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? In I. Nocus, J. Vernaudo et M. Païa (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses Universitaires de Rennes, 41-63.
- Cuq, J-P. (1991). *Le Français langue second-Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Didier.
- Delabarre, E. (2009). Réflexion sur les langues maternelles dans le cadre de l'enseignement du FLS pour Mayotte. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Langues, identités et insularité : regards sur Mayotte*, Mont-Saint-Aignan, PURH, p. 117-126.
- Domp martin-Normand C. (2011). « Eveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social ». *L'autre* 2011/12 n°2. p.162-168.
- Doyon D. & Fisher C. (dir.). (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, G. (2005). Mayotte, une exception géopolitique mondiale. *Outre-Terre*, vol. n° 11, no. 2, 2005, pp. 515-527. En ligne. <https://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2005-2-page-515.htm> (consulté le 14 avril 2023).
- Dureysseix, F. (2021, juin). Graphie des langues en territoire insulaire : quelle(s) écriture(s) de et pour Mayotte ? [communication]. Dans Pivot, B. (dir.), *Langues et territoire* 5. Université de Montpellier 3.
- Dureysseix, F. (2021). *L'école à Mayotte : des langues et cultures des élèves aux enjeux et pistes didactiques*. Besançon : Conférence CASNAV.
- Dureysseix, F. (2022). « Littératie en français et inclusion des langues des élèves à Mayotte : outils pour la formation des enseignants du premier degré », *Repères*, 65 | 2022, 59-75.
- Ferguson, C. A. (1959a). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.
- Florin A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Gaillat, T. (2019, février). Enseignement et apprentissage du et en français en milieu mahorais : principes et mise en œuvre [communication]. CUFR.
- García, O. (2009). « Emergent Bilinguals and TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages): What's in a name ? ». En ligne.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00172.x> (consulté le 21 décembre 2021).

García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In J. Beacco, H. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Ed.), *L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (pp.11-26). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Ghimenton, A. & Wharton, S., (2013), Acquisition, développement plurilingue, dans *Sociolinguistique du contact*, Simonin, J. & Wharton, S. (eds), Lyon, ENS.

Goï, C. (2005). Des élèves venus d'ailleurs. Les cahiers VEI. Tours : CRD

Goï, C. et Bruggeman D. (2013). L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques. En ligne. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference\\_Goi\\_Bruggeman\\_263016.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf) (consulté le 20 février 2023).

Grandguillaume, G. (2009). Langue maternelle et langue d'enseignement : comment les concilier ? Dans F. Laroussi (dir.), *Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte* (p. 107-115). Rouen : Publication des Universités de Rouen et du Havre.

Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues : le monde des bilingues. Paris : Albin Michel

Halté, J.-F. (2002). « Pourquoi faut-il oser l'oral ? » Cahiers pédagogiques n°400, p. 38

Hamers, J. et Blanc, M. (1983). Bilinguisme et bilinguisme. Mardaga. Bruxelles.

Hamers J. F. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. » In Prudent L.F., Tupin F. & Wharton E. (Eds.) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Ed. Peter Lang. p. 271-292.

Hélot C. (2001). « Apprendre à parler et parler pour apprendre. De la Langue de la Maison aux Langues de l'Ecole ». Les Cahiers du CIRID n° II. En ligne. <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2001-CIRID-Apprendre-a-parler.pdf>. (consulté le 30 mars 2023).

Hélot C. & Rubio M.- N. (dir). (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Éditions Erès. p. 41-59.

Kail M. (2012). L'acquisition du langage. Paris : Presses Universitaires de France.

Kervran M. (2006). « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ». In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°38, 2006. p. 27-35.

Klein C. (dir.) (2014). Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde. Maternelle et début du cycle 2. Paris : CNDP.

Krüger, A.-B., (2018), Accueillir les élèves avec leur langues et cultures en maternelle : vers une coéducation entre école et famille, Limoges, Lambert Lucas.

Lambert W. E. (1974). « Culture and language as factors in learning and education ». In Aboud F. E. & Meade R. D. (éds) Cultural factors in learning and education, Bellingham, WA, Western Washington State University.

Laroussi, F. (2005). Entretien sur les enjeux du plurilinguisme à Mayotte. Mayotte- Hebdo n°224.

Laroussi, F. (2006). La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Colloque Bilinguisme et interculturalité. Mayotte. [www.ac-mayotte.fr](http://www.ac-mayotte.fr).

Laroussi, F. (2009a). Mayotte, une île plurilingue en mutation. Mayotte. Éditions du Baobab.

Laroussi, F. (2009b). Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte. Rouen. Publications des PURH.

Laroussi F. Lienard. F. ( dir ). (2011). Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ? Que faire d'intelligent avec les langues maternelles ? Publications des universités de Rouen et du Havre-Collection Dyalang (p. 259-277)

Laroussi, F. (2016). Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte ? dans C. Hélot, et J. Erfut. L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques. Lambert-Lucas, p.130-144.

Launey, M. (2011). Que faire d'intelligent avec les langues maternelles ? In F. Laroussi et F.

Launey N. & Platiel S. (2010). Vitalité du conte : à l'école du conte oral, en Guyane Ou comment s'appuyer sur la tradition orale pour développer la sociabilité et les structures mentales des enfants. Synergies France n° 7 – 2010. pp. 137-144. <https://gerflint.fr/Base/France7/nicole.pdf>. (consulté le 12 avril 2023).

Leconte F. (2011). Appropriation des langues et construction des identités en contextes plurilingues et pluriculturels. Habilitation à diriger des recherches (Vol. 1). Université de Rouen.

Leconte, F. (2011). Cultures d'apprentissage : quels éclairages pour Mayotte ? In F. Laroussi et F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 297-308.

- Legoff, N. « Les Comores et l'aléa cyclonique dans le contexte des changements climatiques : la vulnérabilité différenciée d'Anjouan et de Mayotte », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 10 Numéro 3 | décembre 2010. En ligne. <http://journals.openedition.org/vertigo/10497>. (consulté le 29 août 2023).
- Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 277-296.
- Leroux, C. (2017). La mobilité des jeunes Mahorais en métropole : l'action des missions locales. *Cahiers de l'action*, 49, 31-37.
- Lüdi, G. (1995). *Parler bilingue et traitements cognitifs. Intellectica* (n°20), 139-156.
- Lüdi, G. ; PY, B. (2013). *Être bilingue*. Bern Berlin Bruxelles : P. Lang.
- Malbert, T. (2018). Familles et écoles à Mayotte : entre tradition musulmane et rapport à la laïcité. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 5(2), 53-64
- Maandhui, O., (1997), Apprentissage au pluriel à Mayotte : la famille, l'école coranique, l'école publique, *mémoire de DEA psychologie et sciences de l'éducation*, Bordeaux.
- Maandhui, O. (1998), Les sources de blocage dans l'apprentissage du français, mémoire de maîtrise, Université Bordeaux II.
- Matthey, M. (2021). Diglossie. *Langage et société*, N° 174(3), 111-114. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0112>.
- Maturafi, L. (2019). Le français et le shimaoré à Mayotte : influences réciproques [thèse de doctorat]. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Maturafi, L. Dureysseix, F. *Rapport d'évaluation des dispositifs bilingues en maternelle 2014-2021 et Proposition de plan d'action pour le plurilinguisme dans l'Académie de Mayotte*.
- Martinez, P. ; Moore, D. & Spaeth, V. dir. (2008), *Plurilinguismes et enseignement. Identité en construction*, Paris : Riveneuve éditions.
- Mbom, C. (2011). Le français comme ressort du développement de Mayotte. In Laroussi, F., & Liénard, F. (Eds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Moro M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard Editions.

- Ngalasso-Mwatha, C. (2011). Le français comme ressort du développement de Mayotte. Dans *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* Mont-Saint-Aignan. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Perregaux C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, 29. p. 147-166.
- Perregaux, C. (Éd.). (2010). Créole 18-19. Les Sacs d'histoires « allument » les écoles. Genève : Université de Genève.
- Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. *Pratiques*, 169-170.
- Plessis-Bélaïr G. (2010). « La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle ». In Doyon D. & Fisher C. (dir.). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 13-41.
- Prioret, M. dir. (2021). *L'école à Mayotte. Approches plurielles*. Sépia.
- Rectorat de Mayotte. (2020). *Projet académique 2020-2023*. Académie de Mayotte. En ligne. <https://www.ac-mayotte.fr/attachments/article/59/PROJAC%20VFinale.pdf>. (consulté le 13 octobre 2023).
- Rezzoug D. & Moro M.-R. (2011). « Oser la transmission de la langue maternelle ». *L'autre* 2011/12 n°2. p.153-161.
- Rispail M. (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Editions de l'Université de Saint-Etienne
- Rombi, M.-F. (1983), *Le Shimaoré (île de Mayotte, Comores), première approche d'un parler de la langue comorienne*, SELAF, Paris.
- Salone, J.-J., Dureysseix, F. (2021). Aspects linguistiques et mathématiques du patrimoine de Mayotte : de l'accueil des élèves dans leurs langues à la formation initiale des enseignants. Dans C. Haiche et C. Mendonça Dias (dir.), *Plurimaths. Pratiques du plurilinguisme et enseignement des mathématiques*. Lambert-Lucas.
- Saussure, F. de (1916. rééd.: 1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages.
- Sauvage, J. (2014b). « Acquisition et didactique du FLS : Processus psycho-sociaux et interactionnisme socio-discursif ». *Etudes de linguistique appliquée* 2014/2 (n°174), p. 157-164.



Schierano, P. (2020). « Être Mahorais » à La Réunion. Assimilation, résistance et dynamiques ethnogénétiques d'une communauté en transition. *Carnets de Recherches de l'océan Indien* °5, p.37 à 58. En ligne. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02921510v1/document>. ( consulté le 5 mars 2023).

SÉNAT. (2018, décembre). Lutte contre l'illettrisme à Mayotte : réponse du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Journal officiel du Sénat*, article 6228. En ligne. <https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180304157.html>. ( consulté le 05 mai 2023).

Simonin M.C. & Thamin N. (2018). « Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue », *Diversité* 192, La recherche en éducation. Vers de nouvelles interfaces, p.131-136.

Simon D.-L & Moro M.-R. (2011). « L'enfant plurilingue à l'école ». *L'autre* 2011/12 n°2. p.144

Simonin M.C. (2018), Apprendre le français comme langue seconde à l'école maternelle. Mémoire de Master 2 Recherche en éducation, ESPE de Besançon.

Smeets, O., Young, A. & Mary, L., (2015), « Pour une approche pédagogique plurilingue. Les Enfants bilingues émergents en Petite Section ». *Mélange CRAPEL* 36, p.11- 26.

Tellier M. (2005). « L'utilisation des gestes en classe de langue : Comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ? » Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog, Toulouse. pp.CD ROM.

Tellier M. (2010). « Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce ». In Corblin C. & Sauvage J. (dir.) *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan. p. 31-54.

Thamin N. (2015). « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle : pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté ». In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions.

Thamin N. (2020). « Co-construire des pratiques professionnelles en contexte de maternelle : formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme ». *Recherches et applications. Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives* n°67 (Galligani & Glad, dir.). pp.111-121.

Verdelhan-Bourgade, M. (2005). Rapport de la mission. Enseignement du français, langue seconde et langues régionales à Mayotte.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Cle.

Young A. & Mary L. (2016). « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2016/1 (N° 73), p.75-94.

### **Textes officiels :**

Eduscol (2015). Ressources maternelles. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie 1- L'oral – Fiches-repères. En ligne. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress\\_c1\\_langage\\_fichesrepere\\_456406.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fichesrepere_456406.pdf).

MENJS. (2019, a). Circulaire de rentrée 2019. Les priorités pour l'école primaire. Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm>

MENJS. (2019, b). Recommandations pédagogiques. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. Bulletin officiel n°22 du 29 mai. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

Rectorat de Mayotte. (2020). Projet académique. Académie de Mayotte 2020-2023. <https://www.acmayotte.fr/attachments/article/59/PROJAC%20VFinale.pdf>

Conseil départemental de Mayotte, Rectorat de Mayotte, CUFR et SHIME. (2021). Convention pour la diffusion, la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales mahoraises.

### **Sitographie :**

CASNAV de l'Académie de Besançon, KRÜGER, A-B., THAMIN, N., (2019), BILEM (Bilinguisme en maternelle). Ressources pour l'accueil des élèves allophones en maternelle. Site internet : <http://bilem.ac-besancon.fr/>

INSEE Mayotte (2020). Synthèse démographique, sociale et économique. Mamoudzou. En ligne. [Dossier complet – Département de Mayotte \(976\) | Insee](#). (consulté le 8 novembre 2022).

INSEE Mayotte (2021). Réussite du baccalauréat 2021. En ligne. [Réussite au baccalauréat - session 2021 | Insee.](#) (consulté le 16 février 2022).

INSEE Mayotte (2019). Mayotte, un territoire riche de ses langues et de ses traditions. Enquête Pratiques culturelles à Mayotte en 2019. En ligne. [Mayotte, un territoire riche de ses langues et de ses traditions - Insee Analyses Mayotte - 33.](#) (consulté le 31 mai 2023).

INSEE Mayotte (2019). Résultat statistiques de Mayotte. Recensement de la population. En ligne. [Mayotte, un territoire riche de ses langues et de ses traditions - Insee Analyses Mayotte - 33.](#) (consulté le 21 juillet 2022).

INSEE Mayotte (2023). Infos clés Mayotte. En ligne. [Insee Mayotte | Insee.](#) (consulté le 05 septembre 2023).

SÉNAT. (2018, décembre). Lutte contre l'illettrisme à Mayotte : réponse du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Journal officiel du Sénat*, article 6228. En ligne. <https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180304157.html>. (consulté le 05 mai 2023).

ELODIL : <https://elodil.umontreal.ca>.

EOLE : <http://eole.irdp.ch/eole/>.

DULALA : <https://dulala.fr>.

## 5. ANNEXES

Transcription de l'entretien avec MI

*((00 : 2 : 23)) Début de l'entretien*

E : de quelle origine vous êtes ↑

MI : je suis mahoraise /↓

E : quelle est l'origine du papa d'Imania ↑

MI : il est mahorais aussi comme moi // né à Mayotte ↓

5 E : est-ce que vous avez vécu hors de Mayotte ↑ en métropole ↑

MI : oui oui :: oui je suis allée en métropole en 2001 j'ai fait mes études en métropole ::: j'ai rencontré mon mari le père des enfants là-bas et je suis rentrée en 2015 avec mon mari

E : combien d'enfants avez-vous ↑ quelle est la place d'Imania dans la fratrie ↑

MI : on a deux enfants :: Imania c'est la petite sœur ::: elle a un grand frère ↓

10 E : et quels âges ont-ils ↑

MI : Imania a quatre ans et son frère il a 10 ans ↓

E : est-ce qu'ils sont nés à Mayotte aussi ↑

MI : Imania oui mais pas son frère il est né en métropole ↓

E : est-ce que Imania a été préscolarisé crèche ou toute petite section ↑

15 MI : non elle n'était pas à l'école avant :: elle allait chez la nourrice ↓

E : maintenant je vais vous poser des questions sur les langues :: quelles langues parlez-vous ↑

MI : je parle français et shimaoré :: mais ma première langue c'est le SHIMAORE

E : quelles langues le père d'Imania parle-t-il ↑

MI : il parle comme moi shimaoré et français

20 A : et à la maison quelles langues vous parlez ↑ et avec le papa ↑

MI : on parle plus français car son frère parle que français mais entre nous son père et moi on parle shimaoré

E : quelle langue vous avez le plus parlée avec Imania ↑ pourquoi ce choix ↑

MI : on a parlé français parce qu'on avait eu une expérience à l'école en métropole avec son

25 frère où la maitresse et la directrice avaient dit qu'il mélangeait les deux langues :: elles m'ont dit de lui parler PLUS français :: alors à la maison avec mon mari on a parlé QUE français ::: aujourd'hui j'ai un sentiment de regret que mon fils ne parle pas shimaoré surtout quand j'ai vu qu'ici Imania avait appris le shimaoré à l'école :: ça m'a encouragé à lui parler :: j'étais vraiment contente ::: (rises)

- 30 E : donc avant l'école Imania ne pratiquait pas le shimaoré † est-ce qu'elle était amenée à l'entendre †  
MI : si elle entendait car tout de suite je parlais shimaoré avec elle ::: même quand elle était dans mon ventre :: en métropole il y a un bon suivi on m'avait dit qu'il fallait lui parler qu'elle entendait tout :: et quand elle était bébé je chantais des chansons en shimaoré et son père fait  
35 de la musique il compose en shimaoré :: donc elle entendait toujours cette langue  
E : c'était important pour vous de lui parler shimaoré † pourquoi †  
MI : oui très important on voulait qu'elle entende quelle comprenne même si on parlait surtout français : fallait pas oublier ::  
E : dans quelles circonstances elle parle français †  
40 MI : elle parle français avec la nourrice qui parle que français et avec les autres enfants aussi et avec son frère et à l'école  
E : comme s'est passé votre scolarité † c'était dans quelle langue †  
MI : ça s'est bien passé c'était en français à l'école  
E : vous avez éprouvé des difficultés à apprendre le français †  
45 MI : non non pas vraiment  
E : est-ce entez-vous une différence chez votre enfant dans l'usage de ses langues depuis qu'il est scolarisé dans cette classe † Est-ce que vous sentez une évolution depuis qu'il arrivé à l'école †  
MI : OUI depuis qu'elle est à l'école on parle plus shimaoré à la maison et avec elle aussi  
50 souvent et elle apprend le shimaoré à son frère (rire) là elle lui apprend à compter et elle a aussi progressé en FRANÇAIS  
E : donc vous trouvez cet enseignement en deux langues bénéfiques † ::: qu'est-ce que vous en pensez †  
MI : oui oui vraiment c'est BIEN (rires) depuis qu'elle est là j'ai plus confiance je vois qu'elle  
55 apprend les deux : : que c'est mieux pour elle

((00 :11 :35)) Fin de l'enregistrement

## Transcription de l'entretien avec MR

((00 :00 :06)) Début de l'entretien

E : d'où venez-vous † est-ce que vous êtes mahoraise †

MR : oui je suis mahoraise

E : et est-ce que vous avez vécu hors de Mayotte † en métropole † ou-

MR : moi † j'ai vécu à Anjouan j'ai vécu à Mayotte à la Réunion

5 E : vous avez des origines Anjouanaises †

MR : oui j'ai des origines anjouanaise ma mère est anjouanaise

E : et le papa de Ranija est de quelle origine †

MR : NON le papa de RANJA il est mahorais // ses parents mahorais ses arrières grands parents malgaches

10 E : ok ok // et vous avez vécu vous à Anjouan †

MR : personnellement j'ai vécu à Anjouan

E : et Ranija a toujours vécu à Mayotte †

MR : oui oui mais elle n'est pas née ici elle est née à la Réunion

E : combien de temps vous êtes restés à la Réunion †

15 MR : à la Réunion j'ai été 2012 2013 2014 2015 2016 ::: 2017 je suis rentrée : Ranija est née 2018 et je suis retournée :: 2019 2020 je suis rentrée

E : donc Ranija a vécu les premières années de sa vie à la réunion †

MR : oui les premières années de sa vie // 1 an à la Réunion

E : et elle a été à la crèche à la Réunion †

20 MR : non non elle était toute petite elle était à la maison avec moi †

E : et vous avez d'autres enfants †

MR : OUI j'ai d'autres enfants j'ai son frère // j'ai que deux enfants une fille et un garçon Ranija c'est le petit

E : quel âge à votre fils †

25 MR : mon fils † six ans

E : est-ce que votre fils a été scolarisé à la Réunion †

MR : non ici sa première année c'est ici :: je l'avais inscrit là-bas mais avec l'Etat // je voulais pas être je sais pas comment là à l'école des races des Mahorais des nana j'ai pas voulu rentrer là-dedans // j'ai senti de la discrimination du coup j'ai j'ai pas pu le faire rentrer // je voulais pas que mon fils à ça alors je suis rentrée // si il va aller vivre là-bas ça mais après il sait ce qu'il

- fait mais pas tout petit il sera conscient il peut se battre il peut se faire tout et peux pas se laisser comme ça
- E : et à la Réunion vous étiez dans une communauté mahoraise †
- MR : oui j'étais dans une communauté mahoraise // j'étais chez ma sœur :: MES sœurs
- 35 E : quelle langue vous avez parlé en premier à Ranija †
- MR : en premier † MAHORAIS / SHIMAORE
- E : et vous vous parlez quelles langues †
- MR : je parle beaucoup / je parle mahorais je parle français je parle grand-comorien je parle anjouanais ça ce sont des mots qui se :: ce sont les même mots/ mais il y a le ton de ces mots-
- 40 là // il y a le grand comorien qu'on rajoute d'autres choses ce sont des langues qu'on entend différent mais quand on regarde : : c'est le même mot // et un petit peu je comprends un petit peu malgache / quelques mots mais pas grand-chose †
- E : donc vous connaissez cinq langues / et pourquoi ce choix de transmettre d'abord le shimaoré à Ranija †
- 45 MR : parce que c'est une MAHORAISE avant d'être française c'est une MAHORAISE \ si un enfant connaît ses racines connaît d'où il vient connaît sa langue / elle n'a pas de souci en français mais si elle connaît pas sa langue là les mots en mahorais là elle va pas savoir son français / vous pouvez lui faire apprendre jusqu'à je sais pas comment vous allez pas – si elle ne connaît pas sa langue mahorais là et va pas arriver son français
- 50 E : et vous parlez quelle langue à la maison †
- MR : c'est les deux shimaoré français // je dis en français je dis en mahorais celle qui vient je parle
- E : ok-
- MR : je décide pas que je vais parler de ça en mahorais ou en français non
- 55 E : et du coup vous avez commencé par le mahorais et ensuite introduit le français †
- MR : OUI / quand j'apprends le premier moi en shimaoré je parle en français comme son frère et je parle en français tous les deux mais lui c'est pas qu'il aime pas le français ni le mahorais il veut pas parler // comme il a honte de : : parler et quand vous lui parlez en français il comprend BIEN ce que tu lui dis
- 60 E : ok / □ donc la langue la plus parlée dans la famille ce serait le shimaoré –
- MR : c'est le shimaoré pour tout le monde mais il y a le français
- A : et avec votre mari vous parlez quelle langue †
- MR : mon mari on parle shingazidja même pas shimaoré / shingazdja même langue comorienne
- E : ok d'accord



- 65 MR : mais mes enfants ne connaissent pas beaucoup le grand comorien là parce que si son papa dit un mOt ça leur fait rire (rires) après ils répètent hahaha  
 E : dans quelles situations Riziquinah parle shimaoré † avec qui et où †  
 MR : avec les amis la famille avec tout le monde avec leur père / mais là j'ai j'ai introduit aussi les mots malgaches là parfois je le dis ça on dit ça ça c'est malgache comme son papa c'est
- 70 malgache connaît moi je leur dis de lui parler un petit peu le malgache pour ::  
 E : ils entendent des gens de la famille autre que vous et leur père parler malgache †  
 MR : OUI ils entendent le malgache avec leurs grands-parents parlent malgaches aussi et quand je parle malgache ils comprennent un petit peu ils savent pas ce qu'ils disent mais ils comprennent un petit peu le malgache le bonjour viens mais pas grand-chose
- 75 E : donc quelles langues Ranija entend comprend et entend †  
 MR : le français shimaoré // malgache // même si ça fait rire quand elle le dit /elle le comprend mais l'utilise pas  
 E : est-ce que vous chantez à votre enfant en shimaoré ou en français en malgache † et vous racontez des histoires †
- 80 MR : oui et des danses (rires ) PARCE QUE MOI j'ai été à la maternelle mon travail c'était ATSEM / le premier travail que j'ai fait c'était ATSEM j'ai travaillé ici après j'avais des difficultés de santé du coup je suis repartie parce que je bouleversais à chaque fois :: mes absences les enfants ils voient d'autres personnes du coup pour eux c'était pas bien du coup je suis allée : : à la mairie
- 85 E : et- †  
 MR : donc je connais toutes les chansons // toutes les chansons qui chantent là et celles qui sont en mahorais on les chante en mahorais celles qui sont en français on les chante en français mais il y a plus de chansons en français  
 E : et en malgache †
- 90 MR : il y en a un : : deux mais pas grand-chose  
 E : est-ce que vous trouvez qu'elle a progressé en shimaoré † comment est sa maîtrise † est-elle a beaucoup de vocabulaire † est-ce qu'elle s'exprime bien †  
 MR : elle comprend bien et elle dit des VRAIS mots mahorais parfois même moi je le comprends pas
- 95 E : (rire) et le français † vous trouvez qu'elle le comprend bien †  
 MR : elle comprend bien le français elle comprend bien le shimaoré MAIS elle veut pas même le shimaoré s'il elle veut pas parler elle le parle pas / elle peut fermer sa bouche et elle veut pas parler et c'est tout \ elle comprend BIEN le shimaoré comprend bien le français mais elle te répond quand elle veut elle fait comme elle entend pas après c'est pas toi qui décide quand elle
- 100 te répond si vous demandez de parler français elle va pas parler elle va JAMAIS te répondre en français mais après quand elle aime la personne que c'est son ami il suffit de lui dire que vous êtes son ami et tout elle va te parler de tout \



E : à la maison elle parle français †  
MR : elle parle FRANÇAIS : quand tu lui dis ah mon ami je comprends pas dis-moi en français  
105 / elle va te dire  
E : à l'école en classe elle parle pas français  
MR : ah bon †  
E : oui  
MR : essaie de faire une bêtise avec elle tu verras elle va parler français  
110 E : donc du coup comment s'est passé votre scolarité †  
MR : j'ai mon premier scolarité j'ai pas passé ici j'ai passé aux Comores // jusqu'en CM2 je suis venue ICI  
A : et l'enseignement était en quelle langue †  
MR : que français // on parlait QUE français / c'était INterdit de parler le mahorais / on parlait  
115 à la récréation // c'est pourquoi je vous dis on introduisait pas le mahorais on avait du mal à suivre beaucoup à notre âge ils avaient du mal beaucoup sont à la maison hein / c'est ce qu'on nous disait le jour de bac c'est pas le shimaoré qu'on va écrire XXX mais AU MOINS j'ai compris le sens en shimaoré je vais l'imaginer dans ma tête en SHImaoré là je vais le dire en français / après tout le monde voulait que leurs enfants : : sait le français du coup ils parlent pas  
120 le shimaoré  
A : quand vous étiez ATSEM vous avez vu des bienfaits de l'enseignement en langue maternelle pour les enfants †  
MR : oui oui oui oui j'ai vu l'importance // on nous INterdit même de le parler le shimaoré // on nous interdit même de parler avec les enfants le shimaoré en classe parce que :: à la maison  
125 déjà ils disaient qu'à la maison déjà on parle le shimaoré et à l'école ils parlent le français et après ils vont mélanger les deux et on trouvait que les enfants ne comprenaient RIEN et pourtant ils étaient bien intelligents :: moi quand j'étais atsem je me cachais que la maitresse me voyait pas quand on on roulait dans les groupes là je l'expliquais première fois en shimaoré puis j'expliquais en français ils avançaient / même la maîtresse me dit OH quand tu es avec eux ils  
130 sont gentils ils t'écoutent et tout et parce qu'il comprend ce que je leur dis en sortant de l'école tu trouves un enfant qui était à l'école qui comprenait RIEN de ce qu'ils ont fait à l'école que de dormir chanter ça passe par la langue si vous l'expliquez quelle date on est aujourd'hui quel jour c'est pas en français et si vous le dites en mahorais il comprend déjà c'est UN pas que l'enfant est sorti à l'école qui a su qu'aujourd'hui c'est le 6 / il suffit de mettre un mot en  
135 mahorais bah il va comprendre tout le calendrier

E : est-ce que vous sentez que Ranija a évolué dans sa pratique des langues depuis qu'elle est dans la classe ↑

MR : oui oui oui elle a évolué elle comprend bien mieux les choses : elle participe bien à la maison elle peut dire non maman je veux pas ça pourquoi je veux pas ça parce que je veux pas  
140 ça maman quand elle me dit quelque chose je lui pose la question pourquoi c'est ça comme ça elle m'y raconte

E : est-ce que vous utilisez des nouveaux mots ↑ est-ce que vous trouvez qu'elle a plus de vocabulaire en français ou en shimaoré ↑

MR : oui dans les deux langues mais elle fait des phrases courtes très courtes // elle dit ce qu'elle  
145 veut c'est tout ça s'arrête là elle dit pas une phrase qui va loin elle fait des bouts de phrases

E : et vous pensez qu'il y a une langue qu'elle maîtrise mieux ↑

MR : le mahorais //

E : elle a bon niveau de compréhension

MR : elle comprend bien quand je lui parle je fais pas des GRANDES phrases

((00 :41 :28)) Fin de l'entretien

## Transcription de l'entretien avec MH

*((00 :5 :15)) Début de l'entretien*

E : quelles sont tes origines †

MH : je suis mahoraise 100% (rire)

E : est-ce que tu as voyagé :: vécu hors de Mayotte †

MH : non je n'ai pas vécu hors de Mayotte :: voyager OUI mais pas vécu ailleurs qu'ci

5 E : et euh combien tu as d'enfants †

MH : j'ai cinq enfants

E : et quelle est la place d'Hadi dans la fratrie †

MH : le quatrième †

E : et quels âges ont tes enfants †

10 MH : j'ai un qui va avoir 21 ans ::15 ans ::10 ans :: Hadi 4 ans et la petite 16 mois †

E : et la langue que tu utilises avec ton mari †

MH : shimaoré

E : quelles langues tu parles à la maison avec les enfants †

MH : le shimaoré

15 E : tu parles que le shimaoré avec eux †

MH : le shimaoré en intégrant petit à petit le français quand les enfants sont plus grands

E : à partir de quel âge tu parles français †

MH : XXX entre deux ans et 3 ans :: quand l'enfant commence à parler à sortir des mots mais avant non †

20 A : pour toi le plus important c'est qu'il rentre d'ABORD dans la langue maternelle-†

MH : d'abord dans la langue maternelle c'est plus plus important :: la langue maternelle :: parce que ça :: je le fais depuis le premier et j'ai vu les résultats que ça a donné parce qu'il a eu son bac à 16 ans :: donc :: on lui parlait shimaoré et dès que tu lui parlais en français il te répondait shimaoré :: moi de toute façon le shimaoré est prioritaire chez moi :: le français là :: il peut le regarder avec les dessins animés et soit avec les camarades ou avec les taties et les tontons et tout ça :: je sais qu'à l'école il sera sollicité beaucoup avec le français :: il va l'apprendre quoi qu'il en soit

25

A : donc le français c'est la langue-

MH : c'est la langue seconde à la maison

- 30 E : et ça veut dire que la langue dans laquelle tu vas raconter des histoires à tes enfants : ce sera plutôt le shimaoré †
- MH : plutôt le shimaoré :: plutôt le shimaoré mais très souvent XXX le shimaoré prime
- E : pourquoi ce choix † est-ce que c'est parce que tu avais envie de pas perdre le lien avec ta langue maternelle †
- 35 MH : ce choix là parce que moi je suis native mahoraise et ma langue est plus importante pour l'apprendre à mes enfants pour pas qu'ils l'oublient parce qu'avoir des origines ::: je suis fière je suis mahoraise cette langue là c'est mon identité ::: moi je me suis dis quand mon fils aller à l'Université où va aller ailleurs après les études à Mayotte il va aller ailleurs on va lui demander d'où tu viens † je viens de Mayotte :: où c'est Mayotte † comment on parle à Mayotte † quelle
- 40 langue on parle à Mayotte tu vois † alors il savoir répondre à comment on dit en shimaoré bonjour par exemple ::: il faut qu'il soit capable de transmettre leur langue et leur identité ::de ne pas réussir à parler la langue maternelle c'est comme si on est dans le DÉNI on veut pas se :: on a honte avec sa langue parce qu'y a un bon nombre de gens qui disent que mon enfant ne réussira pas l'école parce qu' il parle shimaoré :: et pourtant MOI j'ai jamais parlé à mes enfants
- 45 le français et j'ai vu les résultats par rapport à mon premier enfant qui a réussi sans qu'il parle le français en étant tout jeune et tout ça
- E : mais à quelle fréquence tu leur parles français † si tu l'insères un petit peu ça veut dire quoi † plus des-
- MH : écoute je sais pas :::en tout cas moi le français je je ::je sais pas comment te dire ça ne me vient pas très souvent de parler français à la maison :: c'est pas mon rôle de lui parler français ::: je décide de lui parler en français je décide ça je veux qu'il sache :: parce qu'à l'école il peut trouver quelqu'un qui lui demande ça il peut :: dire en français ou quoi que ce soit parce que moi des fois aussi il y a les jeux éducatifs :: quand j'achète des jouets euh il y a des jouets où il y a des imagiers donc j'achète souvent les imagiers où mon fils mon enfant regarde les images
- 55 et où lui donne le mot soit on lui donne en shimaoré et tout de suite on lui donne en français car on sait qu'il va aller à l'école bientôt :: je commence toujours toujours par le shimaoré car je suis professeure des écoles et je vois aussi les difficultés qu'il y a : surtout ça parce que quand je constate qu'un enfant qui arrive en maternelle en petite section tu lui montres une cuillère c'est un ustensile qui se trouve à la maison l'enfant ne connaît pas le nom en sa langue
- 60 maternelle alors comment on peut lui apprendre que ça c'est une cuillère :: c'est surtout ça il faut lui apprendre tout ce qui fait partie de la maison ::tout ce qui est dans la cuisine ::: moi mon fils Hadi il pose TOUjours des questions maman qu'est-ce que c'est † comment on dit ça † comment on appelle ça † (rire) donc là je lui explique si j'ai des réponses à lui donner je lui explique
- 65 E: et avec quel interlocuteur il peut parler français †
- MH : avec ses camarades :: ses camarades où ses grands frères s'ils lui parlent en français :: si on lui parle en français il répond en français et s'il n'a pas le vocabulaire qu'il faut il met du shimaoré (.) donc très souvent quand il est avec ses cousins cousines il leur parle en français s'il a le vocabulaire pour répondre ↓
- 70 A : et dans quels types de situations Hadi va parler exclusivement français †

- MH : à l'école :: et des fois quand il regarde les dessins animés éducatifs il répond à la télé (rires) il participe aux jeux (rires) :: donc il est plus dans le jeu que dans la concentration parce que quand je donne des jeux pour manipuler il ne prend pas ce temps là pour chercher ou manipuler :: il est hyper actif donc il utilise des jeux où il utilise son corps où il bouge beaucoup
- 75 E : ah oui (rires) et concernant ton usage du shimaoré :: est-ce que tu chantes avec lui est-ce que tu lui racontes des histoires †
- MH : oui oui
- A : et quand tu commences à introduire le français tu commences à l'introduire par des histoires ou des mots †
- 80 MH : non juste des MOTS tout ce qui est à la maison tous les vêtements :: je le fais participer :: et souvent il demande qu'est-ce que c'est maman † maman tu as fait quoi à manger †
- E : est-ce que tu peux le reprendre quand il fait des erreurs en shimaoré ou en français ?
- MH : assez souvent quand il comprenait le mot en français il le dit donc là s'il l'a fait des fautes je le reprends et ensuite il le répète : des fois on est surpris par lui quand il y a du vocabulaire en shimaoré que je lui ai pas appris et pourtant il donne des choses que je n'imaginai même pas donc ça aussi ça implique aussi le fait qu'il entend quelqu'un le dire
- 85 E : et est-ce qu'il a été préscolarisé †
- MH : oui il a été en très petite-section :: c'est là-bas qu'il a commencé le français car sa maitresse était une métropolitaine ::ça été vraiment une bonne expérience parce qu'il était obligé à parler français
- 90 E : tu sens qu'il y a une langue qu'il maîtrise mieux †
- MH : oui surtout le shimaoré mais je remarque qu'il comprend de mieux en mieux le français
- A : est-ce que tu vois une différence depuis qu'il est dans cette classe †
- MH : AH oui (rires) il prend toujours des références maitresse a dit ça maitresse a dit ça (rires)
- 95 A : est-ce que tu sens qu'il fait parfois un mélange du français et du shimaoré †
- MH : non il ne fait pas du tout ça
- A : et concernant ta propre scolarité ::quelle langue ont t'a dit de parler à l'école †
- MH : avant à l'école on n'avait pas l'obligation de parler français c'était en 80 :: parce que mon père il était instituteur mais ne parlait pas français à la maison mais on l'a appris à l'école parce qu'on rentrait tard à l'école on rentrait Directement au CP :: donc ce français là on l'a appris qu'à l'école
- 100 E : donc il y avait la langue de la maison et la langue de l'école †
- MH : voilà c'était la langue de la maison et la langue de l'école
- E : tu es toujours d'accord avec ce schéma-là †
- 105 MH : on peut introduire le shimaoré à l'école pour se faire comprendre parce qu'un enfant qui arrive sans le français comme langue maternelle il est très difficile de lui parler ce français là ::



donc il est très très important qu'on fasse cet apprentissage de la langue maternelle pour arriver à cette langue française pour qu'elle soit comprise et que les enfants aussi réussissent très bien dans la scolarité :: parce que moi j'ai vu et je le vois toujours chez les maternelles où on a pas accès à la langue maternelle et là les enfants pleurent TOUTE une période donc dès que le système est venu où on peut utiliser la langue maternelle avec ces enfants qui arrivent qui n'ont aucune notion que tu sais même pas quelle langue ils parlent on a vu beaucoup de différence parce que sinon les enfants ils passent un mois à pleurer :: ils ont peur :: quand le maître ou la maîtresse parle la langue maternelle de l'enfant lui il se dit AH il peut me comprendre/ je peux parler avec lui :: cette langue maternelle elle est très très importante c'est là qu'on se construit mais beaucoup de parents qui nous disaient j'ai envoyé ma fille pour apprendre le français mais pas le shimaoré j'ai connu une collègue qui disait à ses enfants tu n'as pas à parler le shimaoré :: les parents se sont mis dans la tête que parler sa langue maternelle ce n'est pas réussir ne pas réussir :: j'avais une maman d'élève une fois d'un primo arrivant qui paniquait car elle avait pas été scolarisée je l'ai écouté et à la fin j'ai dit madame vous êtes de quelle origine ↑ elle me dit je suis d'origine malgache elle parle kibushi et elle maîtrise aussi le shimaoré :: j'ai dit madame vous êtes aussi riche que nous pourquoi tu es riche ↑ tu sais parler le kibushi tu sais parler le shimaoré tu as deux langues et là à ton fils tu lui en apprends aucunes c'est pas normal donc tu lui donnes ce que tu sais ↓ tu lui donnes tu lui parles tu lui apprends avec la langue que tu connais :: tu peux pas lui apprendre une langue que tu connais PAS tu vas pas apprendre un truc que tu connais pas :: je dis toujours aux parents d'arrêter de dire que votre langue c'est pas une langue à apprendre ARRETEZ vous imaginez dans vingt trente ans vous apprenez plus que les langues des autres et vous mettez les vôtres à la poubelle ↓

130 ((00 :45 :17)) Coupure jusqu'à la fin de l'enregistrement

## Transcription de l'entretien avec MK

((00 :30 :23)) Début de l'entretien

E : quelles sont vos origines ↑

MK : je suis originaire de Mayotte mais j'ai vécu sur l'île de La Réunion depuis mes un an jusqu'à l'obtention du bac // après les études supérieures en métropole à Aix en Provence en BTS

5 E : qu'est-ce que c'était comme BTS ↑

MK : assistante de gestion PME PMI // et là je travaille au RSMA depuis huit ans

E : donc vous êtes revenue en quelle année à Mayotte ?

MK : en 2014 / mais j'avais pas vécu à Mayotte avant

E : et votre famille vit ici ↑ vos parents ↑

10 MK : non ils sont à La Réunion // mais j'ai quand même un petit peu de famille ici comme je suis originaire d'ici

A : Kamila est née à la Réunion ↑

MK : OUI mais c'était juste pour accoucher en fait // vu que mes parents sont à la Réunion c'était pour être proche d'eux :: c'était leur première petite enfant (rires)

15 E : ah donc Kamila est la première est-ce que vous avez d'autres enfants ↑

MK : du coup il y a deux et il y en a qui arrive (rires) je suis enceinte

E : AH félicitations // et est-ce qu'elle a été à la crèche ↑

MK : non // parce que les crèches sont ici à Mayotte c'est à Tsingoni la plus proche et avec le RSMA je commence à 5H40 :: donc il y pas le temps pour aller la déposer et la nounou n'a pas  
20 de voiture pour aller la déposer et son père travaille sur Kawéni :: c'est impossible de la déposer à la crèche

E : donc elle est allée chez la nounou ↑

MK : oui / nounou à domicile chez nous donc c'était la seule

E : elle parlait quelle langue avec la nounou ↑

25 MK : le comorien

E : ok // et vous quelle langue vous avez décidé de lui parler en premier ↑

MK : le FRANçais / dès le début c'était le français parce que de toute façon le shimaoré avec MES parents avec l'entourage/ elle allait l'entendre

E : et vous //vous parlez quelles langues ↑ créole réunionnais ↑

- 30 MK : OUI et je parle français le shimaoré et je sais pas si ça compte mais je comprends le comorien le GRAND comorien
- E : et le père de Kamila il parle quelles langues ?
- MK : lui il parle français le shimaoré et sa langue maternelle c'est le shibushi :: il est de Kani-Kéli et là-bas il parle que shibushi mais avec l'école d'après ce qui m'a dit / avec l'école il a
- 35 appris le shimaoré
- E : il parle shibushi ou shimaoré avec Kamila ↑
- Mk : un peu shibushi parfois //par exemple hier elle a appris les jours ici en shimaoré et ça nous on savait pas qu'elle apprenait / et hier j'ai entendu et elle dit les jours / non elle a d'abord dit en français et après j'ai appris en shimaoré et son père a dit en kibushi on dit comme ça (rires)
- 40 A : Ah (rires) et vous comprenez un peu le shibushi ↑
- MK : non (rires) je le comprends pas :: il y a plus rien qui rentre
- A : et vous parlez créole réunionnais à votre fille ↑
- MK : non ↓// c'est une langue que je parle seulement avec mon petit frère / avec mes parents je parle shimaoré // petite on parlait shimaoré à la maison
- 45 E : et quelle langue vous utilisez avec votre mari ↑
- MK: c'est le français et PARfois le shimaoré mais c'est plus le français ↓
- E : donc Kamila a toujours entendu le français à la maison ↑
- MK : c'est ça oui
- E : la langue la plus parlée dans la famille-
- 50 MK : c'est le français ↓
- E : et dans la famille à plus grande échelle ↑ grands parents ↑
- MK : shimaoré et un petit peu de kibushi // je trouve qu'elle est en retard au niveau du français
- E : elle a fait de gros progrès
- MK : oui par contre elle a fait de gros progrès mais : : mais comparé au début d'année on ne
- 55 comprenait RIEN de ce qu'elle disait et avec son père on se disait que justement c'est parce qu'il y a TROP de langues autour d'elle
- E : /et du coup dans quel contexte elle parle français ↑ et dans quel contexte shimaoré ↑
- MK : alors elle va parler shimaoré quand elle est avec sa nounou / mais elle va mélanger avec du français // en fait à chaque fois elle mélange ↓ quand elle est avec ma mère par contre même
- 60 si ma mère lui parle en comorien elle lui répondra en français je sais pas pourquoi // avec ma mère au téléphone elle va lui répondre en français après si ma mère elle comprend pas Kamila va chercher le mot en shimaoré sinon elle va me regarder pour chercher le mot mais : : je sais pas : avec certaines personnes elle fait des efforts pour parler shimaoré avec d'autres non (rires)



65 elle fait pas d'effort et le français c'est la langue qu'on utilise à la maison pour ce faire comprendre

E: donc avec ses grands-parents d'un côté c'est kibuski et de l'autre français ↑

MK : oui (.)après shibushi je sais pas si elle le parle j'ai jamais entendu parler (.) mais quand on lui dit un truc elle va faire oui en shimaoré et elle va essayer de faire le truc // lorsque sa grand-mère lui dit va me chercher quelque-chose en shibushi elle va y aller mais elle va pas parler en shibushi // je crois que c'est la langue qu'elle utilise vraiment le moins

E : donc votre fille comprend et entend le kibushi le shimaoré : : le français et le comorien c'est ça ?

MK : c'est ça

E : est-ce que vous chantez à votre enfant ↑ et dans quelle langue ↑

75 MK : chantez oui (rires) je sais pas si vous avez remarquez elle chante BEAUcoup (rires)

E : oui elle chante beaucoup (rire) // tout le temps // et c'est dans quelle langue qu'elle chante le plus ↑

MK : elle chante ce qu'elle écoute en fait // il y a du français / il y a du shimaoré / et après vu que maintenant il y a plein de chanson anglais des comptines :: elle chante tout le temps ↓

80 E : pas de chanson en créole réunionnais ↑

MK : non

A : est-ce que vous trouvez qu'elle comprend bien le shimaoré ↑ et le français ↑

MK : non pas encore le shimaoré // où bien peut-être le contraire qu'elle comprend PAS assez bien le français en fait je :: sais pas parce que des fois je lui dis quelque chose : : en français après elle dit hein hein // je sais pas si elle fait exprès de faire semblant de pas comprendre et après je suis obligée de le reprendre en shimaoré // et après même le shimaoré elle fait hein hein hein et là je dis KAMILA C'EST ça ça ça je sais pas si elle fait exprès ou si je sais pas (rires) mais j'ai l'impression qu'elle fait exprès // où alors elle comprend les deux langues pareilles ::: par exemple pendant la semaine lorsqu'y a pas école elle va être avec la nounou et chez la nounou il y a plein d'enfants qui parlent que le shimaoré et du coup : : avec les enfants elle comprend et après quand elle revient à la maison c'est que du français donc j'ai l'impression que c'est équivalent

E : et comment s'est passé votre propre scolarité ↑ c'était en créole ↑ en français ↑

95 MK : non c'était parce qu'à La Réunion ils parlent pas créole aux enfants // ils parlaient que français et après avec le shimaoré je pense parce que j'étais vraiment très petite que j'étais un peu comme les enfants qui ne disent rien pendant toute l'année qui ne parlent pas parce qu'il y avait que le shimaoré le comorien à la maison si je me souviens bien au début je parlais presque

pas en fait //j'ai commencé à parler français vraiment parler français quand je crois j'ai  
commencé en :: on a déménagé on est parti en métropole j'ai fait ma CP là-bas et c'est là-bas  
100 que j'ai commencé à débloquent la langue française en fait

E : ok ok ↓ vous êtes allés en maternelle ↑

MK : oui oui

E : est-ce que vous sentez une différence dans l'usage de ses langues depuis que Kamila est  
scolarisée en petite section ↑ est-ce qu'elle parle plus une ou l'autre langue ↑ est-ce qu'il y a  
105 une évolution ↑

MK : bah déjà oui parce qu'il y a déjà pas qu'à la maison qu'elle parle français comme à la  
maison c'est juste le soir vu qu'on est au travail et là : pendant la journée pendant qu'elle est à  
l'école elle parle où elle entend le français elle ne reste pas toute la journée avec la nounou et  
elle parlera que le shimaoré et elle entendra que le comorien // maintenant elle a plus de  
110 vocabulaire en français // elle apprend vite et même je trouve parce qu'elle a une cousine qu' à  
le même âge qu'elle elle par contre elle parle très bien français parce qu'elle a été en métropole  
et sa mère ne fait que lui parler français et elle par contre lorsqu'elles sont ensemble elle passe  
juste un week-end elle revient je vois qu'il y a une différence je vois que Kamila parle plus  
français depuis qu'elle a passé juste vendredi jusqu'à dimanche juste avec Tess

E : et en shimaoré vous trouvez qu'elle a acquis un vocabulaire plus étendu depuis le début de  
115 l'année ↑

MK : OUI // déjà elle apprend à compter en shimaoré chose qu'elle apprenait pas dehors (rire)  
elle apprend ce qu'une enfant apprend à l'école MAIS en shimaoré

E : et ça vous a encouragé donné envie de parler plus shimaoré à la maison ↑

MK : le shimaoré ça sort comme ça :: on interdit pas de parler shimaoré c'est pas : : un truc  
interdit non / quand j'étais enceinte j'ai un chef qui m'a dit d'ailleurs tu serais d'accord pour  
que :: pour que la nounou lui parle en shimaoré et moi naturellement c'était bah OUI /oui c'est  
sa langue maternelle alors que pour d'autres personnes non ils veulent que ce soit QUE du  
français

E : quel est votre avis sur le fait de parler de transmettre sa langue maternelle ↑

MK : c'est obligatoire pour moi parce que moi moi-même j'ai appris ma langue maternelle ::  
ma langue paternelle je la comprends du coup vu que c'est le comorien mais :: au moins ma  
langue maternelle je la maîtrise et je ne me sens pas en retrait lorsque je suis avec d'autres  
mahorais qui parlent le shimaoré et je veux que mes enfants aussi apprennent cette langue pas  
130 que plus tard parce que je vois des copines qui ne connaissent pas la langue maternelle et elles  
ne la comprennent pas elles arrivent même pas elles essaient mais ça fait Bizarre mais c'est

MAINTenant qu'elles veulent apprendre mais ça fait quand même bizarre et je ne veux pas que ma fille se trouve dans cette situation /et son identité C'EST ELLE elle est mahoraise ça fait bizarre de dire je suis française mais je ne parle français et bien c'est la même chose

135 A : bon et bien on a terminé merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions

((00 :33 :14)) Fin de l'enregistrement

## Transcription de l'entretien avec PY

((00 : 1 : 30)) Début de l'entretien

E : quelles sont vos origines ↑ et celles de la maman de Youssef ↑

PY : je suis Mahorais et ma femme aussi ↓

E : combien d'enfants avez-vous ↑ quelle est la place de Youssef dans la fratrie ↑

PY : on a trois enfants :Youssef c'est le plus petit :: le dernier ↓

5 E : et quels âges ont-ils ↑

PY : notre fille a 7 ans :: notre premier fils à 4 ans et demi et Youssef 3 ans et demi ↓

E : avez-vous vécu hors de Mayotte en métropole ou ailleurs ↑

PY : OUI on a vécu en métropole durant trois ans ::Youssef est né en métropole et on est parti quand il avait deux ans (.) mais sa mère a vécu plus longtemps là-bas

10 A : est-ce qu'Youssef a été à la crèche ou chez la nourrice en métropole ↑

PY : non non pas de nourrice ni de crèche

A : dans quelles langues vous avez fait votre scolarité ↑

PY : à l'école plus de français que de shimaoré

A : ça ç'est bien passé ↑ vous avez éprouvé des difficultés à apprendre le français ↑

15 PY : non non ça c'est bien passé

A : quel type de travail avez-vous ↑

PY : je suis dans la fonction publique

A : quelles langues parlez-vous ↑

PY : je parle français et shimaoré

20 A : et quelles langues parlent la maman de Youssef ↑

PY : elle parle comme moi :: français shimaoré

A : et entre ces deux langues laquelle est la plus parlée à la maison ↑

PY : on parle à 90% français

A : quelle langue vous avez parlé en premier avec votre enfant ↑ Et pourquoi ↑

25 PY : français par rapport à l'école même avec ma femme quand on a parlé français ça nous a servis de leçon avec notre grande avec qui on a parlé shimaoré ::elle s'intéressait plus au shimaoré qu'au français :: elle commençait à se détourner du français du coup on s'interdisait de parler shimaoré

A : quelle langue vous parlez à la maison ↑

- 30 PY : avec les enfants qu'en français :: mais avec ma femme je parle shimaoré ↓  
A : et quelles langues Youssef parle à la maison ↑ et dans la famille en général ↑  
PY : il parle que français :: et avec les mamies aussi :: à la maison il parle exclusivement français  
A : est-ce que Youssef parle shimaoré ↑ si oui dans quelles situations ↑
- 35 PY : il parle shimaoré avec les enfants dehors ::: quand il aura l'âge d'aller à l'école coranique il l'apprendra et il le parlera aussi avec les enfants des voisins  
E : est-ce vous voyez une différence chez votre fils dans l'usage de ses langues depuis qu'il est scolarisé dans cette classe ↑  
PY : oui on était surpris :: avant l'école Youssef ne connaissait pas le shimaoré il a appris ici :::
- 40 il sait faire des phrases et il chante en shimaoré ::: on le reprend/ on veut qu'il refasse EN français on veut PAS de shimaoré ↓  
E : et quel est votre avis sur cet enseignement dans les deux langues ↑ l'avez-vous vécue de façon positive ↑  
PY : j'aurais préféré qu'il y ait plus de français c'est pour ça qu'aujourd'hui je fais l'effort avec
- 45 mes enfants (.) à l'école on doit parler français on est en France /

*((00 :15 :30)) Fin de l'entretien*



## Transcription de l'entretien avec MY

*((00 :01 :10)) Début de l'entretien*

E : vous êtes de quelle origine ↑

MY : comorienne

E : est-ce que le papa de Yemina est mahorais ↑

MY : mahoraise

5 E : et // vous avez d'autres origines ↑ malgaches ou autres ↑

MY : non comorien et mahorais

E : de quelle île des Comores ↑

MY : Grande Comore (.) Tsije

E : ok ok / est-ce que vous avez habitez ailleurs qu'à Mayotte ↑

10 MY : non non ↓ à Mayotte

E : vous êtes déjà allé en métropole ↑

MY : non pas encore // mais l'année là on va vacances

E : combien vous avez d'enfants ↑

MY : j'ai un enfant

15 E : est-ce qu'elle a d'autres frères et sœur ↑ est-ce que le papa à d'autres enfants ↑

MY : non

E : et vous êtes de Combani ↑

MY : oui

E : est-ce qu'elle a été à la crèche ou en petite section ↑

20 MY : non ↓

E : quelle langue vous avez parlez en premier avec votre enfant ↑

MY : la langue française

E : et vous vous parlez quelles langues ↑

MY : le comorien // la langue comorienne

25 E : vous parlez ou comprenez d'autres langues ↑

MY : le comorien le shimaoré le français et un peu de anglais

- E : pas de kibushi ↑ pas de malgache ↑
- MY : si un petit peu encore
- E : et le papa parle quelles langues ↑
- 30 MY : il connaît tout
- E : et c'est laquelle la langue la plus parlée dans la famille ↑
- MY : comorien
- E : donc à votre mari vous parlez comorien ↑
- MY : oui
- 35 E : et avec Yemina en français ↑
- MY : oui
- E : et quand elle était plus petite la première langue c'était le français ↑
- MY : oui
- E : pourquoi ↑
- 40 MY : parce qu'ici on est en France si elle sait pas parler c'est grave (rires)
- E : // vous avez appris le français à l'école ↑
- MY : non ↓ à la maison
- E : ok et est-ce que vous vouliez parler que français avec votre fille ↑ ou commencer par le français et ensuite faire un peu de comorien ↑
- 45 MY : si je : suis avec Yemina je parle :: JAMAIS de langue sauf le français
- E : et le shimaoré elle le parle pas à la maison ↑
- MY : elle parle PAS parce que je suis avec elle tout seul mais si elle a va chez cousin ou cousine-
- E : donc le shimaoré elle va le parler avec les cousins et les cousines ↑
- 50 MY : oui avec les cousins et les cousines
- A : et avec son papa pareil elle va parler français ↑
- MY : oui avec le papa pareil
- E : et avec ses grands-parents ↑
- MY : comorien
- 55 E : et donc le shimaoré est pas parlé à la maison ↑
- MY : non
- E : donc Yemina a pas pu apprendre le shimaoré à la maison ↑

- MY : pas à la maison
- E : et comment Yemina a appris le shimaoré ↑ à l'école ↑
- 60 MY : exactement // peut-être
- E : est-ce qu'avant d'être dans cette classe elle parlait shimoré ↑
- MY : un peu parce qu'elle jouait avec les autres
- E : donc dans quelle situation Yemina va parler le comorien ↑
- MY : je comprends pas
- 65 E : avec qui ↑
- MY : des enfants avec les cousines // avec les autres enfants c'est shimaoré et comorien
- E : quelles langues Yemina comprend entend et parlent ?
- MY : français shimaoré comorien
- E : est-ce que vous racontez des histoires ↑ ou chantez des chansons à Yemina en français ↑
- 70 en shimaoré ↑ en comorien ↑
- MY : oui je racontais des histoires mais les histoires c'est comorien MAIS les chansons // chansons français moi je parle plus français
- E : est-ce que vous pensez que Yemina comprend bien le shimaoré et le comorien ↑
- MY : oui elle comprend mais elle sait pas : : parler très bien le shi- shi – le comorien mais
- 75 ELLE comprend
- E : elle manque de vocabulaire ↑
- MY : oui
- E : et en shimaoré vous sentez qu'elle-
- MY : oui elle comprend
- 80 E : est-ce que vous sentez une différence dans sa pratique des langues depuis qu'elle est à l'école ↑
- MY : oui elle comprend mieux : :
- E : est-ce qu'elle vous parle à vous shimaoré ↑
- MY : elle était parlé avec les les cousines
- 85 E : et en français vous sentez qu'elle parle mieux depuis qu'elle est à l'école ↑
- MY : oui
- E : et comment s'est passé votre scolarité ↑ ici à Mayotte ↑
- MY : oui
- E : est-ce que quand vous étiez à l'école vous parliez français ou shimaoré ↑



90 MY : là où on est là ↑

E : oui VOUS à l'école ↑

MY : AH je parle en comorien

E : (.) qu'est-ce que vous faites comme travail ↑

MY : non //pas de travail

95 E : et vous avez fait des études ↑

MY : non j'ai fait les formations

E : est-ce que vous attendiez à ce que Yemina parle shimaoré ↑ c'était important pour vous ↑

MY : c'est très important

((00 :08 :18)) Fin de l'entretien

### 1.1. Annexe 1 : l'école en photo

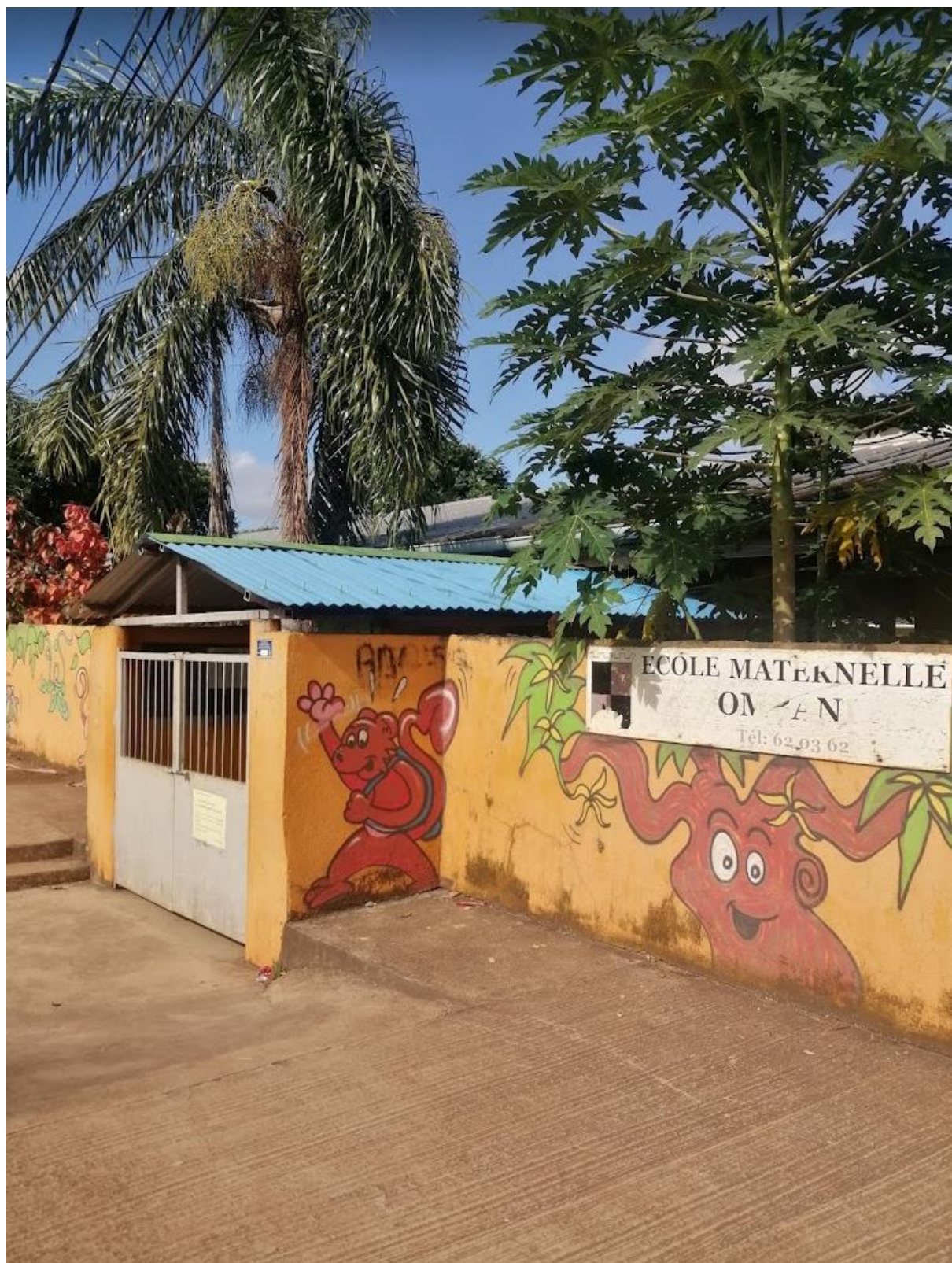


Photo de l'entrée de l'école maternelle Combani I





Photo de la salle de classe de petite section



Photo d'une séance d'une lecture de conte en shimaoré

## 1.2. Annexe 2 Séquence 1, Séance 2 : carte des continents



Photo de la carte avec tous les continents affichés ainsi que Paulina, le drapeau européen et le drapeau polonais



### 1.3. Annexe 3 : Paulina



Photo de la séance de présentation de Paulina

#### 1.4. Annexe 4 : le monstre des émotions



Photo de la création de l'histoire de « Bébés chouettes »



Photo d'un coloriage du monstre des émotions





Photos création monstre des émotions