



HAL
open science

L'identité, les langues et l'école : une analyse des attitudes linguistiques chez le professeur des écoles stagiaire mahorais.

Miki Mori

► To cite this version:

Miki Mori. L'identité, les langues et l'école : une analyse des attitudes linguistiques chez le professeur des écoles stagiaire mahorais.. Maryvonne Priolet. L'école à Mayotte. Approches plurielles, L'Harmattan, pp. 209-258., 2021, 979-10-334-0144-5. hal-03426089

HAL Id: hal-03426089

<https://hal.science/hal-03426089v1>

Submitted on 12 Nov 2021

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

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

Mori, Miki (2021). L'identité, les langues et l'école : une analyse des attitudes linguistiques chez le professeur des écoles stagiaire mahorais. Dans M. Priolet (Ed). *L'école à Mayotte. Approches plurielles*, pp. 209-258. Paris: Sépia, L'Harmattan.

« C'est une illusion de croire que notre identité repose sur une entité unique...une illusion au nom de laquelle, malheureusement, bien des exactions sont commises. »

(Charaudeau, 2009)

« Rien n'est plus dangereux que de chercher à rompre le cordon maternel qui relie un homme à sa langue. »

(Maalouf, 1998 p. 173)

Introduction

Alors que la formation des professeurs des écoles existe en métropole depuis 1989 avec la création des IUFM¹, ce n'est qu'en 2017 que ce cursus est alors implanté à Mayotte afin d'y résorber le déficit en enseignants titulaires pour le premier degré. Une des principales particularités des deux promotions d'étudiants professeurs des écoles stagiaires qui se sont succédées depuis la rentrée universitaire 2017 au Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte² est l'origine géographique de ces étudiants. La majorité d'entre eux sont de Mayotte . Ce sont des individus qui parlent souvent plusieurs langues, telles que le français, le shimahorais, le kibushi ou bien l'une de ses multiples variétés.

Un des objectifs du Master MEEF³ 1^{er} degré tel qu'il est implanté sur l'île est de former des professeurs des écoles qui exerceront leur métier à Mayotte dans la durée, en s'investissant dans la scolarisation de la population locale.

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 un cours à Mayotte n'est pas anodin. Exiger que l'élève

¹ En remplaçant la formation d'instituteurs et institutrices.

² Le CUFR n'est pas encore une université en plein exercice, mais un centre qui dépend de plusieurs universités en Métropole et la Réunion pour l'administration et la livraison des diplômes.

³ Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

mahorais apprenne l'histoire du monde, du pays, de Mayotte, dans la langue française est un acte qui n'est pas dénué d'intention.

Les deux citations ci-dessus illustrent la problématique associée aux questions de la langue, de l'identité et de la scolarisation. Ce chapitre aborde cette problématique à travers les perceptions des professeurs des écoles stagiaires mahorais, afin de mieux comprendre le paysage linguistique complexe de l'école. Le but de cet article est de mettre en évidence comment les stagiaires se situent dans la formation Master MEEF 1^{er} degré quant aux rôles respectifs des langues vernaculaires et officielle et comment ils perçoivent leur rôle à l'école au regard de cette problématique.

Plus spécifiquement, ce chapitre constitue une première étape de recherche sur les attitudes et les idéologies linguistiques en contexte scolaire à Mayotte, en s'appuyant sur des théories comme celles de Bourdieu (1997), abordé dans la première partie. Bien que le sujet soit vaste, les objectifs du chapitre sont modestes : il s'agit de l'analyse d'un questionnaire exploratoire auprès d'une cinquantaine de stagiaires mahorais qui montre la variété des représentations des professeurs des écoles stagiaires (désormais PES), ainsi que de deux entretiens qui présentent des attitudes parfois contradictoires, présentés en parties 3 et 4.

Le paysage linguistique est complexe à Mayotte. Le chapitre montre qu'une attention toute spécifique doit être réservée à cette problématique de la langue par tous ceux qui interviennent dans les formations. Le volet plurilingue doit être pris en compte puisque les langues n'ont pas la même valeur, y compris en contexte scolaire.

Cette première analyse permet de montrer des pistes à suivre pour de futures études ethnographiques, y compris des observations dans les classes.

Trois questions guident la construction de ce chapitre :

- Quelle importance donnent les PES⁴ locaux⁵ du Centre universitaire de formation et de recherche aux trois langues principales à Mayotte, le kibushi, le shimahorais et le français ?

⁴ Tout étudiant en Master MEEF 1^{er} degré à Mayotte est stagiaire, parce qu'ils passent le concours (CRPE) avant d'entrer dans le programme. Les termes *PES*, *professeur des écoles stagiaire*, *stagiaire* et *étudiant* réfèrent aux étudiants en première ou deuxième année de Master MEEF 1^{er} degré à Mayotte.

⁵ Le terme "locaux" désigne les professeurs des écoles stagiaires mahorais qui parlent le shimahorais et/ou le kibushi.

- Quelle estimation donnent les PES de leurs capacités linguistiques en langue locale ainsi que de leurs capacités à l'enseigner à l'école primaire ?
- Les PES qui ont participé à l'enquête : que pensent-ils de la situation linguistique à Mayotte et à l'école ?

1. Faire de la recherche sur les perceptions des langues à l'école

Poser des questions à propos des perceptions sur l'usage et la valeur des langues en milieu scolaire est une niche de recherche féconde que l'on retrouve dans plusieurs endroits du monde, de l'Équateur (Adronis, 2004) à la Grèce (Gkaintartzi et Tsokolidou, 2011), en passant par la Guyane (Léglise et Migge, 2014). Pour Mayotte, voir par exemple Laroussi et Liénard (2011). Outre le milieu géographique, les études varient également par leurs participants, des élèves (Alby, 2007) aux enseignants (Haukås, 2016). Les méthodes et les méthodologies varient aussi, telles que l'ethnographie (Menard-Warwick, 2014), l'entretien (Young, 2013), le questionnaire (Forlot, 2006) ou un mélange de questionnaire et d'entretien (Gkaintartzi, Kiliari, et Tsokolidou, 2014), cette dernière méthode étant la méthode retenue pour ce chapitre. Tous les niveaux sont aussi abordés, de l'école primaire (Merritt et al, 2010) en passant par le secondaire (Akinci, Laroussi, et Yagmur, 2011) et allant jusqu'à la formation des adultes.

Prenons, par exemple, pour ce dernier niveau, l'analyse ethnographique d'une salle de classe d'anglais pour les immigrés en Californie. Mori (2014) a trouvé des idéologies linguistiques en conflit sur l'usage de langues en cours, tant de la part de l'enseignant que des étudiants. L'enseignant encourageait parfois le plurilinguisme en classe, mais interdisait souvent l'usage d'autres langues, telles que l'espagnol et l'ourdou. Ceci a créé des tensions entre les étudiants. Le seul parleur d'ourdou se sentait délaissé à la fois par l'enseignant et par les autres étudiants, tous parlant de l'espagnol. Les tensions ont été montrées à travers les observations faites en classe. On pourrait imaginer une telle situation à Mayotte en classe avec l'usage du shimahorais et du kibushi, par exemple, cette dernière langue étant en minorité dans l'île. Ce type de recherche vise à faire réfléchir les acteurs de la scolarisation quant à la politique des langues au sein des écoles et des établissements scolaires.

1.1 Les perceptions linguistiques et l'identité

Étudier les perceptions linguistiques autrement dit *les attitudes linguistiques* c'est étudier l'identité créée à travers la langue et le langage. Depuis la recherche fondatrice de Baker (1992), divers chercheurs de par le monde ont enquêté sur les perceptions linguistiques (voir

Lasagabaster, 2006). Comprendre ces perceptions aide les chercheurs à analyser de nombreux processus – la revitalisation des langues (Urla, Amorrortu, Ortega et Goirigolzarri, 2018), la mise en place de l'école bilingue (Jaffe, 2003), la francophonie (Bourhis, 1997), les émotions chez le multilingue (Pavlenko, 2005), la motivation et l'investissement (Norton Peirce, 1995), le sens de soi chez l'enfant plurilingue (Martin, 2012). À la base, ces études cherchent à savoir comment les personnes font les liens entre la communication et l'identité. En parlant de l'identité au sens général, Hall (1996) explique :

« Les identités sont liées aux questions de l'utilisation des ressources de l'histoire, de la langue et de la culture afin de *devenir* plutôt que *d'être* : pas « qui nous sommes » ou « d'où nous venons », mais plutôt ce que *nous devenons*, comment nous avons été représentés et comment cela influe sur *la façon dont nous nous représentons*. » (~~nous~~ soulignons, p. 4)

Hall propose une autre façon de voir l'identité. Elle n'est pas unique, préprogrammée ni statique, mais plurielle et construite. De plus, l'histoire joue un rôle important, car c'est à travers elle que la personne construit son identité. La création de soi est faite dans un contexte spécifique. Pour l'identité liée à la langue et au langage, elle demeure subjective et en flux permanent. Les questions liées à l'identité et aux langues sont abordées aussi en contexte insulaire francophone (Beck, 2017 ; Mori, 2018 ; Oakes, 2013 ; Smith, 2018), les DOM-TOM⁶ (voir Léglise et Migge, 2014) et en métropole où des langues régionales persistent (voir Harrison et Joubert, 2018). Alors que la recherche est vaste et mérite une analyse en soi, cela dépasse le cadre et la portée de la présente étude ~~qui sera discutée~~.

1.2 Les idéologies linguistiques et le capital symbolique

Les attitudes linguistiques n'existent pas dans un monde à part. Elles sont liées à des idées sous-jacentes sur les langues, des idées qui pourraient être stables et partagées au sein d'une même société. Il s'agit ici des idéologies linguistiques, parfois nommées *idéologies langagières* (Jaffe, 2008). Le terme est utilisé sous des formes variées, mais une définition générale affirme qu'une idéologie linguistique est un ensemble de croyances préétablies sur les langues (Woolard, 1998). Une idéologie linguistique pourrait être « le bon sens » partagé par une société, tel que l'idéologie attribuée au philosophe Johan G. Herder au XVIII^e siècle, « une nation, une langue ». Pour bien créer un état, une république unifiée, il faudrait que cette nation n'ait qu'une langue. C'est une idéologie linguistique qui a été adoptée par plusieurs états en

⁶ Département Outre-Mer –Territoire Outre-Mer

Europe et qui perdure encore au XXI^{ème} siècle. Les perceptions, les idéologies se mêlent aussi aux interactions quotidiennes et demeurent donc un sujet d'intérêt pour les linguistes. La liste de recherches fondamentales élaborée sur les idéologies linguistiques est longue et une description exhaustive sortirait du cadre de ce chapitre (voir Gal, 1993 ; McEwan-Fujita, 2010 ; Wortham, 2003).

La théorie évolue, et Irvine et Gal (2000) l'ont fait avancer dans leur ouvrage où elles explicitent un nouveau cadre dans lequel l'idéologie linguistique peut être étudiée. Elles ont identifié trois actions qui se manifestent lors de la création d'une idéologie linguistique : *iconization*, *fractal recursivity* et *erasure* (l'iconisation, la récursivité fractale et l'effacement). D'abord, *iconization* se produit quand des éléments linguistiques indexent (marquent) un groupe ou une activité à un tel point que les éléments deviennent des représentations iconiques. Les caractéristiques vont alors indiquer « l'essence » d'un certain groupe. *Fractal recursivity* se présente quand « la projection d'une opposition, saillante à un certain niveau de relation, à un autre niveau » (p. 38). C'est-à-dire, les facteurs qui divisent un groupe, par exemple le groupe « être humain » typiquement séparé entre le sexe masculin et le sexe féminin, peuvent être utilisés pour diviser un sous-groupe, tel qu'un homme masculin versus un homme féminin. Finalement, *erasure* est le processus dont l'idéologie rend invisible certaines personnes, activités ou phénomènes par simplification d'une situation sociolinguistique (pp. 37-39).

Irvine et Gal (2000) fournissent des exemples sur ces concepts dans le contexte de la description des langues de l'Afrique de l'Ouest par les Européens dans l'époque de la colonisation du continent. Par exemple, en créant des cartes géopolitiques, les Européens ont créé (probablement par mégarde) de l'iconisation pour laquelle une seule langue devient l'icône d'un pays, même si le paysage linguistique était beaucoup plus complexe. Par exemple le wolof est la langue icône du Sénégal alors qu'il est aussi parlé dans des pays voisins et que plusieurs autres langues se retrouvent au sein du pays. La récursivité fractale a aussi été constatée à l'époque de création des républiques africaines, quand la façon de traiter les langues en Europe à travers la création d'une seule langue normalisée pour l'unification de l'Etat a été reproduite en Afrique postcoloniale, par exemple avec la promotion et la propagation du swahili lors du développement de la Tanzanie après son indépendance de l'Europe. L'effacement a été observé dans plusieurs cas, par exemple dans le choix de ne décrire que certaines langues ou certaines variétés d'une langue.

En France, des observations pourraient être faites sur ces trois phénomènes et leurs liens à la politique et la scolarisation. Par exemple, l'iconisation pourrait être à une échelle étroite, telle que la prononciation des mots en français avec le « e caduc » selon une région (le Midi)

ou une ville, comme Marseille. Mais l'iconisation pourrait aussi faire référence à une manifestation plus large, telle qu'une langue entière en tant qu'icône pour un certain peuple, comme « le créole » pour les Réunionnais. La même chose s'applique pour la récursivité fractale et l'effacement. Un exemple à grande échelle de la première pourrait être la création par les Bretons de leur propre version de l'Académie (française), mais pour la langue bretonne. En créant une telle académie, les acteurs récréent dans cette région le régime de langue établie au niveau national pour le français, ce qui est la récursivité fractale. Dans cet exemple du breton (en ce qui concerne le lexique, la phonologie, la morphosyntaxe), le processus d'effacement aurait lieu si les dialectes bretons mineurs étaient négligés afin de privilégier un breton normalisé parlé par l'élite de cette académie.

Les chercheurs enquêtant sur les idéologies linguistiques se basent sur le rôle du pouvoir et des institutions en partant du principe que l'idéologie et les systèmes de pouvoir sont inséparables. Un de ces systèmes importants de l'état est l'école, un espace rempli de conflits concernant les idéologies linguistiques et le pouvoir (Creese, 2005). À l'égard des théories autour de ces thèmes et celles de Pierre Bourdieu sur l'école, le pouvoir et la langue demeurent parmi les plus fondamentales. Même si ces théories sont ancrées dans la mémoire collective de plusieurs sociétés, elles demeurent pertinentes pour l'analyse des langues en contexte scolaire. Ces arguments rendent possible une analyse critique de comment l'école promeut certaines idéologies linguistiques. Un bref sommaire des propos clés concernant le pouvoir et l'idéologie est fourni. D'abord, pour Bourdieu, il était clair que l'école n'est pas un endroit d'émancipation (l'école libératrice) (1966) mais un lieu pour maintenir le statu quo dans lequel une certaine classe d'élèves réussit (l'école conservatrice). Ceci est dû à plusieurs pratiques mises en place de manière systémique et structurée. Il existe certains profils d'étudiants « programmés » pour la réussite, grâce notamment à un certain bagage de savoir-faire et de savoir-être en leur possession, appelé *capital symbolique*, symbolique, car il ne concerne pas l'argent.

En effet, il existe plusieurs types de capitaux symboliques dont certains sont indispensables pour qu'un élève s'épanouisse à l'école. Celui qui possède un *capital culturel* qui s'aligne sur les activités de l'école, comme appartenir à une famille où les parents lisent rituellement des contes le soir avant d'aller au lit, sera mieux équipé pour les tâches en classe car il possédera de meilleures compétences de lecture et d'écriture, ou de lettrisme, ou un rapport important avec la lecture (Heath, 1982). Un *capital linguistique* essentiel à l'école de la République comprend tout savoir et connaissance sur la communication en langue française. Ceci est lié, entre autres, à l'accès aux registres, aux formes de politesse, et aux formulations de phrases. Enfin, le *capital social* d'un élève est associé à son réseau social et à la façon dont

celui-ci aide à la réussite scolaire, comme avoir une tante qui serait inspectrice pour l'Éducation nationale (EN), par exemple. Pour Bourdieu, les capitaux symboliques nécessaires pour la réussite scolaire et le pouvoir dans une société ne sont pas accessibles à tous, mais représentent l'apanage d'une élite. L'élève qui souhaite réussir à l'école est obligé d'obtenir les capitaux symboliques manquants en travaillant deux fois plus que celui qui les possède déjà. Les résultats de Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2015 suggèrent qu'en France, le capital symbolique joue un rôle très important (Cantié, 2018 ; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018).

En outre, les capitaux symboliques qui aident à rendre « normale » la (non-)réussite et la reproduction du pouvoir contribuent à ce qu'un type de violence, encore symbolique, soit subie par ceux qui ne font pas partie de la classe d'élite (Bourdieu, 1997) :

« La violence symbolique est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la structure de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle. » (1997 : 204)

Cette *violence symbolique* est un phénomène par lequel les individus acceptent leur condition dans le monde comme naturelle, tout en essayant d'améliorer leur vie en recherchant les capitaux possédés par les dominants (Landry, 2006). Par exemple, l'interdiction de l'usage des « langues de la maison »⁷ dans une société : certaines familles migrent vers un pays imposant de ne plus parler aux enfants dans leur propre langue, bien qu'aucune loi ne l'interdise. Malgré eux, les parents vont cantonner l'usage (et la transmission) de leur langue à leurs enfants. C'est une façon d'appliquer l'hégémonie linguistique sans pression physique pour forcer à parler une certaine langue. À l'inverse de cet exemple de violence *symbolique*, l'école française à l'époque pratiquait la violence (tout court) lorsque les élèves recevaient des punitions corporelles pour avoir parlé en classe une langue autre que le français (par exemple le gascon dans le sud-ouest de la France). Ce capital et cette violence symboliques favorisent la reproduction du pouvoir.

2. Méthodologie

⁷ Expression pour éviter le terme « langue maternelle » qui pourrait être problématique. En anglais, « home language ». Autant que possible, nous employons « langue de maison » pour « langue maternelle ». Le terme ancien est gardé lors de la discussion du questionnaire. Voir partie 6 pour une discussion.

Ce chapitre présente une partie d'une étude qui s'intéresse aux professeurs des écoles stagiaires en formation au CUFR⁸, Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte. Uniquement les données de PES parlant le kibushi et/ou le shimahorais ont été analysées⁹ pour ce chapitre. L'étude est composée d'une méthode mixte comprenant un questionnaire permettant d'aborder principalement d'une façon quantitative l'importance donnée aux trois langues principales à Mayotte ainsi que l'estimation des capacités linguistiques en langue locale. La question sur les opinions autour des langues en général et à l'école est analysée d'une façon qualitative, à travers des entretiens (pour une étude avec une méthode similaire, voir Gkaintartzi, Kilari et Tsokolidou, 2015). Les entretiens ressortent d'une étude de cas (Duff, 2008) pour mieux comprendre les réponses données dans le questionnaire. Nous partageons l'opinion de Forlot (2006) quand il dit que le questionnaire « permet la production de données affinables ultérieurement » et que c'est intéressant de « cartographier l'espace » avant de rentrer dans des observations (2006 : 124).

L'enquête, faite en ligne, était ouverte à tout PES du CUFR de novembre 2018 à février 2019. Les entretiens ont été réalisés entre mars et avril 2019. Le Tableau 1 montre les données démographiques de la population mahoraise ayant répondu à l'enquête.

Année de formation	Première 22	Deuxième 26				
Genre	Femme 36	Homme 18				
Âge	24 à 29 ans 17	30 à 34 ans 24	35 à 39 ans 7	40 à 44 ans 3	45+ ans 3	NR. 1
« Langue de maison »	shimahorais 39	kibushi 16				
L'âge d'acquis du français	1 à 5 ans 22	6 à 10 ans 31	11 à 16 ans 2			
Langue seconde*	français 22	anglais 14	espagnol 6	shimahorais 5	arabe 4	kibushi 1
*Au vu de ces réponses, il se peut que certains participants aient interprété « langue seconde » en tant que tierce langue. Une personne a dit une autre langue seconde et une personne a dit aucune.						

Tableau 1 Données démographiques

⁸ Abréviation que nous utiliserons désormais dans ce chapitre

⁹ À noter que sur les 92 réponses totales à notre enquête, 55 PES indiquent le shimahorais et/ou kibushi comme « langue de maison » sur plus de 350 étudiants Master MEEF 1^{er} degré que compte le CUFR en 2018-2019.

Le questionnaire consiste en une quarantaine de questions choisies pour évaluer l'opinion des étudiants envers le shimahorais, le kibushi et le français d'un point de vue général, mais aussi d'un point de vue de son utilisation en milieu scolaire à Mayotte (voir annexe 1). Ceux qui parlent une langue autochtone ont répondu aux questions concernant leurs capacités en langue et l'enseignement de cette langue.. La formulation des questions appelait l'étudiant à donner son avis sur des postulats du type « Écrire en français est important » sur une échelle de Likert, « 1 » correspondant à « pas du tout d'accord » et « 5 » correspondant à « tout à fait d'accord ». Vu que le questionnaire demande aux participants de répondre sur une échelle de 1 à 5, les données sont traitées en tant que variables continues et non pas catégoriques, puisque l'échelle est vue comme une échelle intervalle (voir annexe 1)¹⁰. Par la suite, les différences d'opinions selon le type de questions posées et les langues de maison ont été analysées à l'aide de tests non paramétriques de Kruskal Wallis, vu la non normalité de distribution de données. Ces analyses ont été réalisées sous le logiciel R.

Concernant les entretiens, certains participants à l'enquête ont été choisis selon leurs réponses au questionnaire. Puisque le chapitre traite d'un projet en cours, seuls deux entretiens sont analysés. Ceux-ci ont été enregistrés grâce à un dictaphone¹¹ et ont été transcrits par une tierce personne. Les entretiens ont duré entre 60 et 90 minutes et étaient semi-ouverts : nous leur avons demandé d'élaborer leurs réponses de la façon suivante, « pour cette question, vous avez mis '3'. Pouvez-vous m'expliquer votre réponse ? ». Nous leur posions également des questions sur leur situation familiale, leurs langues et leur cursus scolaire, en abordant les questions sur le rôle des langues dans l'éducation nationale et dans l'avenir linguistique de Mayotte. Toute participation à l'enquête était volontaire. Les entretiens ont ensuite été analysés par la méthode de codage thématique de Strauss (1987) afin de déterminer les thématiques¹².

S'agissant de notre posture de chercheuse dans cette approche qualitative, nous nous engageons à être très objective dans un contexte où ~~Je fais partie~~ nous faisons partie de l'équipe d'enseignants qui forment les PES dont certains sont directement impliqués dans notre étude.

¹⁰ Il existe un débat sur comment traiter les données Likert, en tant que variables continues (méthode quantitative) ou discrète (méthode qualitative). Voir Gaito (1980). Dans le questionnaire du projet, le participant voit 5 chiffres avec une phrase à gauche et à droite (voir l'Annexe). Nous pourrions présumer qu'il va traiter la distance entre 1 et 2 égale à la différence entre 2 et 3, etc. et que les données sont quantitatives.

¹¹ modèle ZOOM H4

¹² Le fonctionnement de ce codage consiste en un processus rigoureux et itératif avec des codes construits en plusieurs étapes, ajustés à chaque étape lors de la relecture des données. Les codes sont ainsi affinés au fur et à mesure du processus.

Nous ne connaissions pas Moussa¹³ avant l'enquête, tandis que Asna était notre étudiante en cours d'anglais. S'agissant de notre parcours personnel, nous sommes, à plus d'un titre, étrangère à Mayotte puisque nous ne sommes ni Mahoraise ni Française, mais Américaine. On peut dire que l'anglais est notre langue « maternelle », notre « langue de maison », etc. Pour ce qui est des langues, nous pourrions être classée assez naturellement dans la catégorie canonique d'une personne « plurilingue ». En tant que linguiste, nous avons étudié plusieurs langues pendant plusieurs années (l'espagnol, le japonais) et nous avons vécu dans différents endroits hispanophones. C'est lors de l'année 2014, année de notre arrivée sur le territoire mahorais que nous avons éprouvé le baptême du feu et commencé à « connaître » la langue française. Nos compétences en shimahorais et en kibushi se limitent à la production de quelques phrases, à des éléments de base en conjugaison et en structure grammaticale, mais nous nous engageons à les parler progressivement.

3. Résultats issus du questionnaire

3.1 Question 1. L'estimation de valeur de la langue et les facteurs latents du questionnaire

Quelques statistiques descriptives sont fournies dans le tableau 2.

Question	1*	2	3	4	5
01 Parler en français est important**	0	1	7	11	36
02 Écrire en français est important	0	1	9	9	36
03 Parler dans ma LM est important	0	0	2	5	47
04 Écrire dans ma LM est important	1	6	18	14	16
05 Important que l'élève ait bon niveau français oral	0	0	3	12	40
06 Important que l'élève ait bon niveau français écrit	0	1	4	10	40
07 Important que l'élève ait bon niveau shimahorais oral	1	1	7	10	36
08 Important que l'élève ait bon niveau shimahorais écrit	3	7	17	14	14
09 Important que l'élève ait bon niveau kibushi oral	2	4	9	7	33
10 Important que l'élève ait bon niveau kibushi écrit	5	9	19	10	12
22 Je maîtrise la grammaire de LM	17	11	18	5	3
23 Je maîtrise le vocabulaire de LM	6	4	20	22	3
24 Je maîtrise l'orthographe de LM	16	24	6	6	3
25 Je suis capable d'enseigner la grammaire de LM	24	12	10	5	4
26 Je suis capable d'enseigner l'orthographe de LM	21	15	11	4	4
27 Je suis capable d'enseigner la prononciation de LM	14	9	10	14	8
* 1= pas du tout d'accord 5 = tout à fait d'accord					

¹³ Les prénoms ont été changés.

**voir Annexe 1 pour les phrases exactes des questions ; LM = langue maternelle

Tableau 2 Les réponses aux questions 1 à 10, 22 à 27 en chiffres bruts

Seules les questions 1 à 10 et 22 à 27 sont discutées puisqu'elles rentrent dans le cadre du présent chapitre. Une première lecture du tableau révèle que la forme écrite du shimahorais et du kibushi est jugée moins importante que la forme écrite du français et que toute forme orale. Ensuite, il est clair que le kibushi et le shimahorais n'ont pas la même valeur à l'oral ou à l'écrit. De plus, les participants n'ont pas tendance à estimer qu'ils maîtrisent leur langue maternelle (à l'exception peut-être du vocabulaire), et ils ne sont pas sûrs d'être capables de l'enseigner. Avant d'aborder plus en détail cette question qui concerne la valeur des langues, il faut d'abord noter qu'un questionnaire sur les perceptions envers les langues consiste souvent en plusieurs manières d'enquêter sur un même thème (Baker, 1992). Le résultat est que certaines questions traitent du même élément sous-jacent. Une analyse des facteurs exploratoires (EFA, Exploratory Factor Analysis) ainsi que les minimal residuals minres, (MR, résiduel minime) sont utilisés pour identifier ces éléments. L'EFA et les MR aident les analystes à savoir si certaines questions sont englobées par un autre facteur qui les lie, même si a priori ces questions sont censées être distinctes et non liées. Ceci est appelé une variable latente. Effectivement, l'EFA révèle trois aspects latents des questions (Fabrigar et Wegener, 2012). Le Tableau 3 présente les MR¹⁴ et le coefficient de saturation qui indique le « poids » de chaque question. Nous avons fait le choix de donner un titre à chacun.

Question	MR1 Estima- tion de capacité en langue locale	MR2 Estima- tion de valeur de langues locales	MR3 Estima- tion de valeur du français
01 Parler en français est important*			0,67
02 Ecrire en français est important			0,66
03 Parler dans ma LM est important			0,34
04 Ecrire dans ma LM est important		0,61	
05 Important que l'élève ait bon niveau français oral			0,86
06 Important que l'élève ait bon niveau français écrit			0,72
07 Important que l'élève ait bon niveau shimahorais oral		0,46	0,31

¹⁴ Les valeurs d'Eigen sont supérieures à 1. En général, il faut un coefficient minimum de saturation de 0,3 et un chiffre plus grand indique un poids plus important pour les minimal residuals, *minres*. minres.

08 Important que l'élève ait bon niveau shimahorais écrit		0,98	
09 Important que l'élève ait bon niveau kibushi oral		0,49	
10 Important que l'élève ait bon niveau kibushi écrit		0,88	
22 Je maîtrise la grammaire de LM	0,78		
23 Je maîtrise le vocabulaire de LM	0,75		
24 Je maîtrise l'orthographe de LM	0,72		
25 Je suis capable d'enseigner la grammaire de LM	0,80		
26 Je suis capable d'enseigner l'orthographe de LM	0,87		
27 Je suis capable d'enseigner la prononciation de LM	0,86		
SS loadings	4,28	2,77	2,70
* voir Annexe 1 pour les phrases exactes des questions ; MR = <i>Minimal residual</i> , LM = langue maternelle			

Tableau 3 Variables latentes et EFA pour les questions 1 à 10, 22 à 27

Pour le MR1, « estimation de capacité en langue » locale, il est clair que malgré les nuances dans les questions 22 à 27, les estimations sont traitées de façon similaire. Autrement dit, une personne qui estime avoir un faible niveau de lexique dans sa langue maternelle aurait tendance à considérer avoir un faible niveau de grammaire. De plus, l'estimation de connaissances en langue et de capacité à l'enseigner engendrent des réponses semblables (voir 3.2). Le MR2, « estimation de valeur des langues locales » et MR3, « estimation de valeur du français » semblent dévoiler deux variables latentes autour des valeurs des langues, avec le MR3 qui semble parler du français et de sa valeur que ce soit à l'oral ou l'écrit. Pour le MR2, ce sont les questions concernant les langues locales et leur valeur à l'oral ou l'écrit. En considérant les questions associées, il semble que d'une part, les formes écrites des langues locales n'ont pas la même valeur que le français et d'autre part, que le kibushi n'a pas la même valeur pour les Mahorais que le shimahorais. Le premier cas reproduit les résultats auprès des étudiants en licence (Mori, 2018). Effectivement il existe une différence significative entre l'importance des langues locales quant à leurs formes orales et écrites¹⁵. Les participants accordent plus d'importance à la forme orale qu'à la forme écrite du kibushi et du shimahorais. Toutefois, il semble que le MR2 et le MR3 ne sont pas exclusivement différenciés par type de langue, ou le MR2 ne concerne que les langues locales et le MR3 la langue française. Ceci parce qu'on voit que la question 3 « l'importance des langues maternelles en forme orale » et la question 7 « l'importance du shimahorais en forme orale » se comportent comme les questions sur le français. Elles appartiennent à la variable latente MR3 sur le français et son importance. Ce fait suggère que l'importance du shimahorais oral ressemble plus au français que le kibushi

¹⁵ Kruskal Wallis, $\chi^2 = 35.838$, $df=4$, $p < 0,01$ pour l'oral et Kruskal Wallis, $\chi^2 = 41.372$, $df=4$, $p < 0,01$ pour l'écrit.

ou les formes écrites des langues locales. C'est-à-dire, la question 7 chevauche les deux facteurs, ce qui suggère que le shimahorais oral possède des caractéristiques plus alignées sur le français que sur les langues locales. Il se peut que certains PES perçoivent le shimahorais oral à un même niveau d'importance que la langue de la République. Par contre, ceci ne semble pas être le cas pour le kibushi (la question 9), mais une analyse plus approfondie serait requise (voir 5.1 sur l'*erasure* et le kibushi).

3.2 Question 2. L'estimation de capacité en langue locale et le rôle du genre

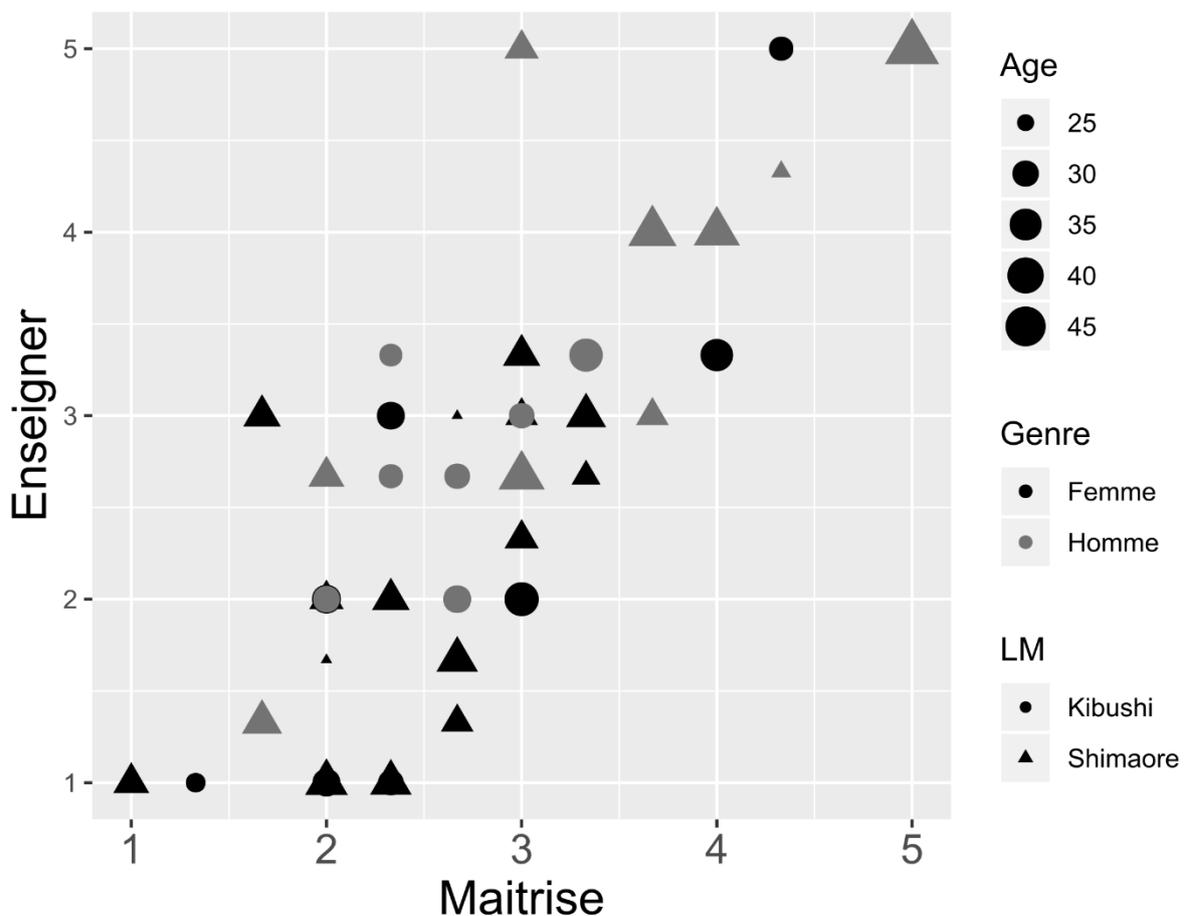
Pour mieux aborder la Question 2 et le MR1 sur l'estimation de capacité en langue locale, des analyses plus approfondies ont été effectuées. Le graphique 1 montre une visualisation rapide des réponses par âge, genre, et langue maternelle ainsi que les deux modalités suivantes : capacité en langue maternelle, « Maîtrise » et capacité à l'enseigner, « Enseigner ». Vu les résultats de l'analyse des facteurs exploratoires, les réponses pour les deux modalités ont été combinées, obtenant une moyenne pour les Questions 22 à 24 sur l'axe x et une moyenne des Questions 25 à 27 sur l'axe y. D'abord, il est évident qu'une corrélation positive existe entre les connaissances perçues en langue maternelle et la capacité à les enseigner. Il n'est peut-être pas surprenant qu'un professeur des écoles stagiaires qui pense avoir de bonnes connaissances dans une langue estime qu'il est capable de l'enseigner à ses élèves. Des analyses statistiques montrent que ni l'âge ni la langue maternelle ne correspondent aux estimations et aucune différence significative n'a été trouvée.¹⁶ Par contre, il existe une différence significative entre les perceptions des femmes et des hommes.¹⁷ En effet, les hommes ont tendance à estimer leur niveau de maîtrise et leur capacité à enseigner à une échelle plus importante que les femmes (chiffres bruts). Pour l'instant, les raisons ne sont pas claires. À noter qu'il ne s'agit que des perceptions et rien ne pourrait être conclu sur les capacités réelles des participants. Par exemple, il se peut que les hommes et les femmes aient a priori les mêmes capacités, mais les hommes les surestiment alors que les femmes les sous-estiment. En même temps, il se peut que les femmes se voient moins en capacité de parler des langues. D'autres données sont requises avant de mieux comprendre ce constat.

Néanmoins, le genre et l'attitude linguistique sont parfois liés quant à l'identité. Par exemple, dans une étude classique sur l'usage des langues en la Hongrie, Gal (1978) a trouvé

¹⁶ Pour l'âge : Kruskal Wallis, $\chi^2 = 27.853$, $df=18$, $p = .06433$ pour « maîtrise » et Kruskal Wallis, $\chi^2 = 22.041$, $df=18$, $p = .2302$ pour « enseigner ». Pour la langue maternelle : Kruskal Wallis, $\chi^2 = 0.11183$, $df=1$, $p=0.7381$ pour « maîtrise » et Kruskal Wallis, $\chi^2 = 0.49124$, $df=1$, $p=.4834$ pour « enseigner ».

¹⁷ Kruskal Wallis, $\chi^2 = 6.9575$, $df=1$, $p<0,01$ pour « maîtrise » et Kruskal Wallis, $\chi^2 = 6.9575$, $df=1$, $p<0,01$ pour « enseigner ».

un lien entre le genre et le choix du hongrois *versus* l'allemand (l'usage de ce dernier lié à l'occupation des Allemands lors de la Deuxième Guerre mondiale). Les attitudes étaient complexes et impliquaient des facteurs associés à la modernité et aux vocations dans une société, et mettaient en jeu la division du travail entre hommes et femmes. De plus, à l'école, l'identité quant au genre influence l'apprentissage de langues. Par exemple une étude venant d'Australie montre de jeunes hommes qui ne voient pas de compatibilité entre apprendre une langue étrangère et leur masculinité (Carr et Pauwel, 2006)¹⁸. Sans aucun doute, l'interaction du genre, d'identité et d'usage des langues à Mayotte est un sujet qui mérite plus d'attention.



Les analyses de deux études de cas seront réalisées pour répondre à la question 3, sur comment les PES perçoivent les langes et l'école en général. Deux entretiens de Moussa, un homme, et d'Asna, une femme, sont analysés. Pendant les entretiens, les réponses au questionnaire servent de point de départ pour parler de la langue, de l'identité et de la scolarisation. D'abord, Asna et Moussa ont grandi à Mayotte et sont passés par l'Éducation nationale avant de faire des études supérieures (un master en droit pour Asna et un BTS des affaires pour Moussa). Leur scolarisation s'est effectuée en français. Chez Asna, le shimahorais a dominé, mais le français a été aussi présent, alors que Moussa parlait le kibushi et le shimahorais dans son enfance. Asna a vécu plusieurs années en métropole et elle a exercé un métier lié à son master avant de passer le CRPE¹⁹. Moussa voulait travailler en métropole après son BTS²⁰, mais il a choisi de rester à Mayotte afin de prendre soin de sa mère. Il a travaillé en tant que contractuel à l'école primaire pendant quelques années avant de passer le CRPE.

Tout d'abord, le tableau 4 offre un profil récapitulatif de chaque PES et montre que tous les deux n'ont pas le même vécu ni la même perception, mais qu'ils partagent des similarités dans plusieurs aspects. Tous les deux sont par définition plurilingues, ils sont investis dans leur formation, ils pensent généralement que leurs élèves devraient maîtriser le français et le shimahorais. Ils ne sont pas, a priori, opposés à l'école bilingue. Toutefois, ils ont exprimé des opinions qui divergent ou qui sont nuancées. Par exemple, pour l'école bilingue, Moussa se déclare fort partisan de l'instauration de l'école bilingue à Mayotte. Et même si Asna a accepté que l'idée soit intéressante, elle a tout de même mis l'accent sur le fait que la priorité pour les élèves se concentre sur « la maîtrise » de la langue française.

Les analyses des entretiens se déroulent en deux temps. Dans un premier temps, leurs perceptions du concept de plurilinguisme (aussi dit multilinguisme)²¹ sont discutées suivi d'un graphique qui représente leurs deux opinions différentes. Le lien entre idéologie linguistique et pouvoir est établi. Ensuite, le sujet de la maîtrise (de français, de shimahorais ou de kibushi) et de la scolarisation dans le contexte mahorais en tant que point de conflit est analysé.

¹⁹ Concours de recrutement de professeurs des écoles

²⁰ Le brevet de technicien supérieur

²¹ Même si l'Europe considère deux définitions distinctes pour ces deux mots, je les utilise en tant que synonymes pour désigner des personnes qui parlent au moins 3 langues.

Asna...	Moussa...
...parle le shimahorais. Chez elle, elle parle en français avec ses enfants. En classe, elle utilise le shimahorais.	...parle le shimahorais et le kibushi. Chez lui, il parle en shimahorais « beaucoup » à ses enfants. En classe, il utilise le shimahorais.
...a séjourné aux États-Unis.	...a séjourné en Angleterre.
...montre des perceptions linguistiques en conflits, de l'insécurité linguistique.	...montre des perceptions linguistiques en moins de conflit.
...rejette l'étiquette « pluri- / multilingue » pour décrire son profil.	...permet l'étiquette « pluri- / multilingue » pour décrire son profil.
...utilise une définition restreinte de la langue	...utilise une définition générale de la langue
...semble d'avoir des idéologies linguistiques hiérarchiques.	...semble d'avoir des idéologies linguistiques plurielles et horizontales.
...adopte la position que les élèves apprennent le français et le shimahorais sous la condition qu'ils maîtrisent le français et qu'ils connaissent une langue vivante étrangère.	...adopte la position que les élèves apprennent le français et le shimahorais ou le kibushi, mais qu'ils choisissent entre les deux langues locales.
...se sent capable à enseigner le shimahorais même si elle ne le « maîtrise » pas les règles de grammaire.	...se sent capable d'enseigner le shimahorais même s'il ne « maîtrise » pas les règles de grammaire.

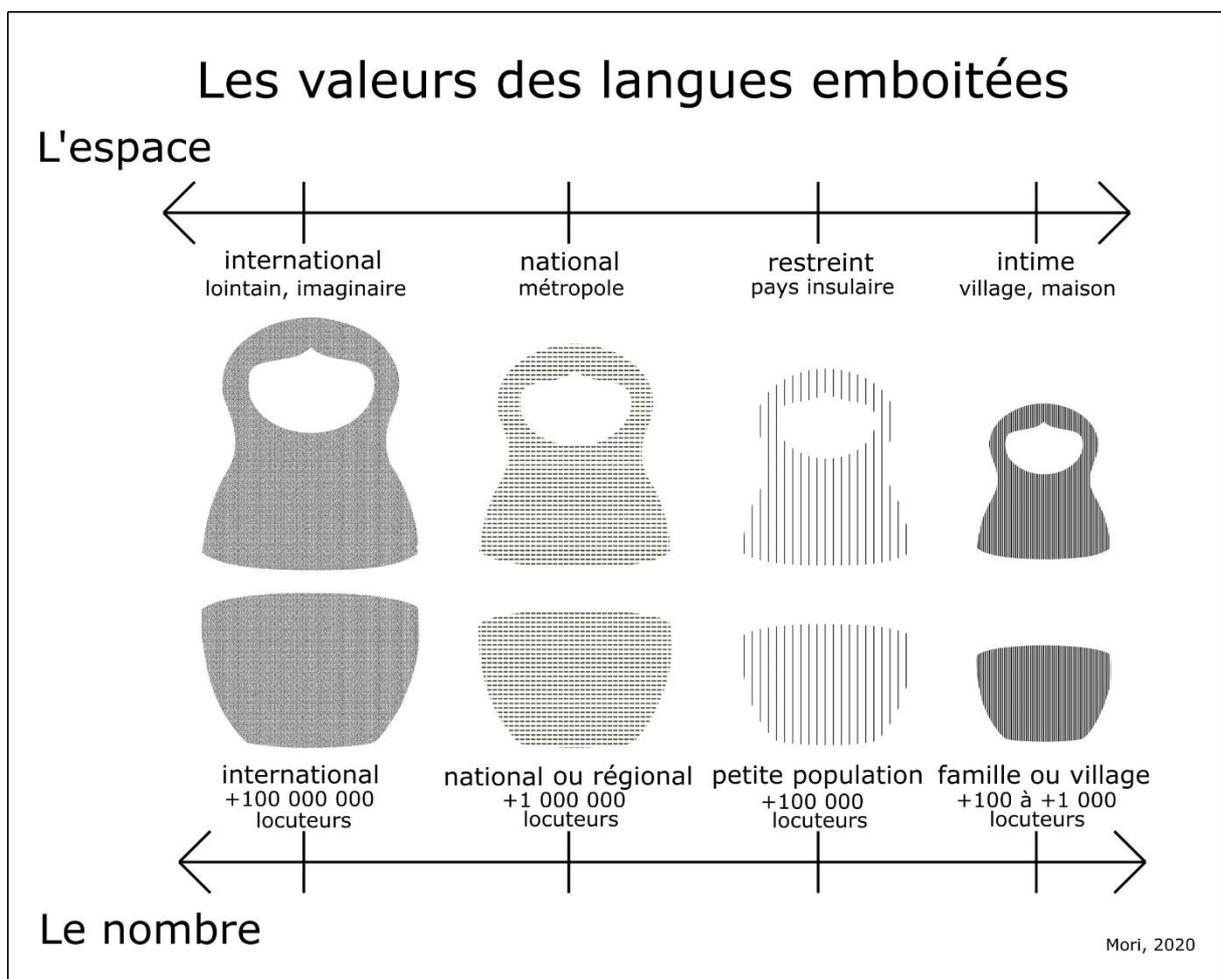
Tableau 4 Les profils linguistiques des participants

4.1 Les langues emboîtées : le cas des poupées russes

Lors des entretiens, la conversation amène à la question du plurilinguisme, en quoi il consiste, et si le stagiaire se décrirait comme une personne multilingue. Les analyses révèlent deux regards distincts qui méritent d'être davantage considérés. Pour ceci, j'ai créé le graphique 2 (voir ci-dessous) qui montre ces regards grâce à un modèle de poupées russes. D'abord, l'idée est que les poupées incarnent des langues, mais que leur taille ne représente pas la même chose pour Asna et Moussa. Pour Moussa, la taille symbolise l'espace géographique, les plus petites sont ainsi les langues intimes, parlées chez lui. Les grandes matérialisent les langues lointaines, même virtuelles, comme l'anglais. Par contre, pour Asna, les tailles indiquent le nombre de personnes parlant la langue. Les grandes poupées sont les langues parlées par un grand nombre de gens, telles que le mandarin ou l'anglais.

Ensuite, les deux participants ne donnent pas le même sens à « langue » et multiplurilinguisme, comme indiqué sur le graphique. Moussa a expliqué qu'une langue implique

une forme de communication et que toute forme de communication compte, peu importe l'endroit où elle est utilisée (ou si par exemple la langue est écrite). Par contre, pour Asna, une langue n'est que celle qui est parlée à grande échelle. Les langues locales ne comptent pas. Le fait qu'elles sont imbriquées montre la relation entre elles et pour les participants. C'est un concept lié à la *diglossie emboîtée* (Chaudenson, 1989 ; Gadet et Ludwig, 2014) où l'utilisation des langues dans plusieurs pays, comme au Sénégal, existe à plusieurs niveaux et les langues locales ou non prestigieuses en situation diglossique sont enclavées par les langues de l'état et les langues véhiculaires, par exemple.



Graphique 2 Des perspectives contrastives d'Asna et Moussa envers les langues, l'usage et la valeur ; pour Moussa, l'espace et pour Asna, le nombre.

Voici quelques extraits pour montrer leurs pensées. Dans l'exemple 1, Moussa et moi discussions les langues, le plurilinguisme et le multilinguisme. Je demande s'il se considère comme multilingue. Moussa construit pour les langues un schème à trois niveaux basés sur les

espaces géographiques. Il parle de mouvement, d'ouverture, d'insertion dans plusieurs lieux, en commençant avec la langue maternelle « à la maison, le village et dans l'île ». Le français appartient également au sol mahorais, mais « aussi au-delà ». Il répète cette préposition d'espace en parlant des langues étrangères en basculant « au-delà de la nation ». Les langues permettent la mobilité et Moussa désirerait que les Mahorais ne restent pas dans leur « coin » ou sur leur « petite pierre » qu'est Mayotte. Les langues véhiculent les Mahorais hors de l'île et elles permettent une communication avec autrui que ce soit en français, anglais, espagnol ou arabe. À noter que le français chevauche l'échelle nationale et locale. Pour Moussa, chaque niveau a sa propre valeur, qu'il soit lié à l'identité ou la mobilisation.

Exemple 1

Au-delà d'avoir la langue maternelle pour votre identité à vous, la langue française c'est l'identité de la nation pour s'insérer au niveau national. Et l'espagnol...ou l'anglais ou l'arabe qu'on appelle langue étrangère c'est aussi se faire une place...au-delà de la nation. Disons que c'est important aussi parce qu'il faut s'ouvrir. Il faut s'ouvrir et qu'il faut pas seulement rester dans notre coin, dans notre petite pierre ici à Mayotte. On est déjà Français, on s'est ouvert à la France, mais il faut s'ouvrir aussi à l'Europe, à l'international...si on retrouve dans un endroit où on parle pas français...il faudrait qu'on puisse au moins échanger soit en espagnol, en anglais ou en arabe...je suis partie de la langue maternelle c'est pour disons la maison, le village...et dans l'île. Le français ça reste aussi dans l'île, mais aussi au-delà, car ça arrive jusqu'à sur le territoire national puisque c'est la langue de la nation et puis comme on le dit les langues étrangères c'est au niveau international. (Moussa, entretien, 22/03/2019).

En ce qui concerne les langues et la définition, son positionnement demeure assez souple et général. Il ne croit pas qu'il faille l'écrire ou avoir une connaissance de la grammaire. Comme montré dans l'exemple 2, il dit qu'une langue est un outil pour communiquer. À la base, c'est un moyen permettant des échanges, oraux, entre les personnes. Il n'est pas nécessaire de posséder d'autres savoir-faire (la lecture, la rédaction, la grammaire) pour affirmer que vous connaissez une langue. Moussa décrit les langues et les multilingues comme hors politique, avec un pouvoir horizontal. Ces idées contrastent nettement avec celles d'Asna, comme nous le verrons plus loin. D'abord, il parle du constat que certains monolingues français en métropole ne savent ni lire ni écrire et pourtant, le français est leur langue.

Exemple 2

Pour moi une langue c'est vraiment oral. Je sais parler anglais, parce que j'ai vécu en Angleterre donc je sais parler anglais. Ça veut pas dire forcément que je sais l'écrire ou je maîtrise la grammaire « pourquoi je mets ça avant ou

après ». Mais c'est des *échanges*. La langue c'est un outil d'échange. Donc c'est des échanges...et surtout des *échanges oraux*. (Asna, entretien, 22/03/2019).

En relisant le graphique 2, Asna parle des langues et de la personne multilingue en fonction du nombre de personnes qui les parlent. Elle mesure la valeur d'une langue par la quantité de gens avec qui une personne pourrait communiquer. Cette opinion fait appel au projet de Calvet (2016) qui classe les langues selon leur « poids » et leur valeur dans le monde. Il a créé un baromètre avec des facteurs comme le nombre de locuteurs, la présence de la langue sur Internet, et leur statut en tant que langue officielle dans le monde (voir « Baromètre Calvet des langues du monde »). Tandis que ce baromètre classe l'ourdou 33^{ème} sur l'ordre total, la langue est classée deuxième par rapport à la démographie, entre l'anglais en premier et le français en troisième (Ministre de la culture, n.d.). En ce sens, l'argument d'Asna selon lequel l'ourdou possède de la valeur de par son nombre de locuteurs est soutenu.

À cet égard, elle ne se considère pas elle-même comme une personne dite « multilingue » (Exemple 3). Asna nous montre une « optique » où les valeurs de langues sont liées à l'utilitarisme par le nombre. Le shimahorais, parlé « uniquement » à Mayotte, n'est pas utile. Pour elle, les langues ne sont ni neutres ni égales, mais classées selon un pouvoir numérique. Son explication par rapport à la situation de deux puis trois personnes est très révélatrice. En outre, l'idée sous-jacente dans son discours est que le shimahorais n'est pas une langue et n'est guère utile, comme déjà constaté chez des étudiants mahorais en licence (Mori, 2018). Elle parle de cette « richesse de parler plusieurs langues » qu'elle ne possède pas, même si selon plusieurs définitions (la mienne y comprise, d'où ma réponse étonnée « tu n'es pas multilingue ?! »), elle parle plusieurs langues. En effet, Asna faisait partie des meilleurs étudiants d'anglais avec lesquels je pouvais communiquer assez facilement.

Quant à l'idée d'enseigner le shimahorais à l'école, Asna était pour, mais elle a ajouté, « j'aimerais bien qu'on sauvegarde cette langue. Mais c'est pas une langue qui pourrait nous servir ailleurs, *c'est une langue juste locale* » (Entretien 14/04/2019). Comme Moussa, Asna considère les langues comme un moyen pour communiquer mais pour elle, rien n'est neutre. Elle perçoit les langues et les personnes dites « plurilingues » à travers un schème hiérarchique qui prend en compte des aspects de pouvoir. Même le français, une langue parlée par des millions de personnes, est limité quand elle dit « ça reste des Français en France ». Il semble

donc que les poupées qui valent le plus sont les plus grandes, comme l'anglais, l'espagnol, ou l'ourdou (même si le français, quand on considère le nombre, rentre dans cette catégorie²²).

Exemple 3

Asna – Moi, je ne suis pas multilingue.

Miki – Tu n'es pas multilingue !?

Asna – Non, alors je parle le shimaorais, mais comme je l'ai dit *ça ne me sert pas* à l'extérieur. Je parle français, mais voilà, ça reste du français quand on est en France et *un peu* l'extérieur, des fois on peut rencontrer les personnes qui parlent un peu de français. Mais il y a d'autres langues encore, *l'anglais moi j'aurais vraiment aimé parler anglais ou encore espagnol*. Comme j'ai dit je vois la différence entre une personne qui parle toutes ces langues et une personne... qui n'en parle pas c'est une grosse richesse de *parler plusieurs langues...* moi je pense *que la langue...pour qu'on puisse dire qu'on est vraiment multilingue*, il faut qu'on soit compris par *un grand nombre*. Parce que sinon *ça ne sert à rien* si toutes les deux on parle la langue, on se comprend, mais une troisième personne qui arrive et qu'on n'arrive pas à se comprendre ça ne sert à rien alors que quand c'est parlé par *un grand nombre* il y a *plus de possibilités* de communiquer, d'échanger. Donc pour moi c'est plus dans cette optique-là. (Asna, entretien, 14/04/2019)

4.2 La maîtrise de langue, l'identité, et le pouvoir

Le deuxième thème pour répondre à la question 3 concerne les propos envers la maîtrise du français, du shimahorais, du kibushi et l'école. Comme indiqué dans le tableau 4, quand on leur a posé la question, Asna et Moussa ont exprimé un regard positif envers l'école bilingue à Mayotte, même si Asna a qualifié son soutien en mettant l'accent sur le besoin de maîtrise du français. Nul n'ignore que les vécus différents d'Asna et de Moussa ont influencé leur perception envers les langues et leurs idéologies linguistiques. Toutefois, spéculer là-dessus de manière exhaustive ne rentre pas dans le cadre de ce chapitre. Quoi qu'il en soit, il semble clair que le fait qu'Asna ait vécu plusieurs années en Métropole dans le domaine juridique lui a donné un autre regard que celui de Moussa. En général, Asna a exprimé un malaise envers son propre français et le peuple mahorais. La raison peut être due à ses expériences en Métropole, en licence et ensuite en master dans une filière exigeante et connue pour utiliser un langage qui sert à filtrer (à la *gatekeeping*) ceux qui ont le capital linguistique et culturel de la sphère de juristes. Lors de l'entretien, Asna a exprimé une insécurité linguistique, ce qui la positionne

²² Pour avoir une idée dans le baromètre Calvet, les rangs de 2017 pour ces langues sont : 1 anglais, 2 français, 3 espagnol, 33 ourdou (« Baromètre Calvet des langues du monde »).

dans une catégorie intermédiaire n'appartenant ni au Mahorais ni au Français quant à ses capacités linguistiques, un aspect également remarqué chez des étudiants mahorais en licence (Mori, 2018).

Exemple 4

« Mais le français reste une langue très compliquée. On a toujours ces deux cultures. On n'est *pas plus à l'aise en français et pas plus à l'aise en shimahorais*. On est *entre les deux*. On ne *maîtrise pas forcément le shimahorais*, on ne *maîtrise pas forcément le français*. Et pourtant depuis toute petite on m'a parlé en français et on m'a parlé aussi en shimahorais, donc des fois *je ne suis pas à l'aise*, parce que je ne sais pas est-ce que cette élève arrivera à progresser. Parce que c'est aussi *l'objectif de pouvoir maîtriser une autre langue que celle qu'il a déjà*. » (Asna, entretien, 17/04/2019)

Dans l'exemple 4, Asna semble adopter une idéologie linguistique de déficit, et que les personnes monolingues sont forcément dans une meilleure position pour maîtriser le français ou le shimahorais. Ses doutes, ses idées sous-jacentes portent aussi sur l'élève et son métier, quand elle se pose la question de savoir si un jeune Mahorais peut « progresser » et « maîtriser » le français en parlant deux langues. Elle a raconté deux événements où son langage français (son capital linguistique) et son savoir-faire (son capital culturel) ont été mis en question. Le premier concerne les TD (travaux dirigés) auxquels elle a assisté en licence à l'université. Asna parlait du fait qu'elle se sentait beaucoup moins capable de parler et de bien s'exprimer en classe en comparaison avec ses camarades métropolitains. Elle a aussi évoqué le fait qu'elle et les Mahorais en général, ne lisent pas assez et que ce manque de pratique l'a pénalisée à l'université au niveau de son répertoire lexical et de sa capacité à comprendre la théorie. Autrement dit, ce qui lui manque pour la réussite scolaire est ce capital culturel impératif : la lecture (Heath, 1982) ; et notamment la lecture en français (un capital linguistique). Sans l'exprimer directement, elle a évoqué ses lacunes en capital symbolique, tout en suggérant que les métropolitains, les monolingues, les possèdent par défaut. En se comparant à ses camarades métropolitains, elle s'est sentie démunie. Néanmoins, elle a affirmé avoir décidé de faire un master puisqu'elle savait qu'elle était aussi capable et intelligente que les autres.

Le deuxième événement qu'elle a relaté a eu lieu plus récemment, au cours de sa formation au CUFR. Il s'agissait d'un membre de l'équipe MEEF qui a corrigé une fiche de préparation pour une séance. Le premier problème était qu'Asna a utilisé le mot « vêtements » dans sa fiche de séance au lieu d'« habits », un mot plus soutenu selon le formateur et donc

préféré. Asna a été étonnée par cette critique d'autant qu'elle ne voyait pas de différence de registre entre « vêtements » et « habits ». Elle a aussi été si déstabilisée par cette remarque qu'elle a appelé par téléphone une collègue mahoraise (qui ne parlait pas beaucoup le shimahorais et qui a priori parlait « bien » le français) pour lui demander son avis. Sa collègue a confirmé qu'elle ne connaissait pas de différence de registre entre ces deux mots. De plus, il y avait des corrections faites par rapport à la formulation de phrases, dont Asna ne voyait pas l'intérêt. Elle a pensé qu'on lui reprochait son français et s'est sentie encore une fois dénigrée et incapable malgré le fait qu'elle « parle » français depuis son enfance.²³ Malgré ses efforts, elle ne possède toujours pas « le bagage linguistique correct » en français.

Un autre aspect qui a été dévoilé lors de cette discussion sur la fiche de séance est qu'Asna était très consciente de l'accès limité aux registres de langues dont bénéficient les Mahorais. Elle a mentionné le fait que le français qu'ils parlent appartient au registre courant, car il est parlé à l'école. Les registres populaire et soutenu ne sont pas communs à Mayotte, selon elle. À noter également qu'à l'issue de cette histoire avec le formateur, elle s'est rendu compte qu'il y a « quelque chose qui manque » chez elle. Elle ne possède pas encore assez de capital linguistique en français. À une autre occasion, elle m'a dit qu'elle s'est rendu compte du besoin de « bien maîtriser » le français « parce que grâce à ça, on peut...non seulement comprendre, mais aussi on nous écoute quand on maîtrise la langue » (Entretien, 17/04/2019). Le pouvoir reste dans la parole bien énoncée.

Ces perçus envers les langues, ces vécus, sont aussi des épreuves identitaires pour Asna en tant que francophone, Française, Mahoraise. Elle ne semble pas assumer facilement ces identités multiples et conflictuelles. Moussa aussi a parlé de son identité et de l'identité des Mahorais. À titre général, tous les deux voient l'identité linguistique des Mahorais comme quelque chose de complexe et soutiennent le fait que l'identité des Mahorais est fortement liée au shimahorais, et que le français leur appartient également, car c'est leur nationalité. Pour ce dernier cas, Asna a montré sa frustration avec son vécu et l'impression qu'elle ne maîtrise pas sa propre langue. Elle nous a dit que c'est « plus frustrant quand on est Français qu'on ne maîtrise pas la langue française. Parce que normalement on est censé la connaître. » (Entretien, 17/04/2019). Les Mahorais, notamment les élèves, ont la double exigence de « maîtrise » de langue. Un défi qu'elle trouve, éventuellement irréaliste, mais nécessaire.

²³ À noter que son vécu ne correspond pas forcément avec les intentions du formateur. Il se peut que ce formateur ait souhaité justement qu'elle apprenne un jargon, un registre, un langage spécifique au professorat des écoles.

Par contre, Moussa ne parle pas du français de cette manière. En abordant la honte et l'erreur, il dit « Moi, j'ai pas honte si je me trompe en français. C'est pas ma langue. C'est une langue seconde... On se moque d'un Mahorais qui se trompe en français, « ah, il sait pas parler français. Ouais mais ce n'est pas sa langue » (Entretien, 22/03/2019). Ce qui est intéressant ici est la façon dont il perçoit les Mahorais et les individus plurilingues. Dans sa définition des langues, rien n'exclut l'erreur, car il se focalise sur la communication. Pour Moussa, l'identité linguistique des Mahorais est aussi multiple, mais il ne qualifie pas l'autre (le francophone monolingue) comme exemplaire.

Quant aux langues locales et à l'identité, Moussa et Asna les croient être au cœur de l'identité. Asna a été étonnée par l'état de la situation chez l'enfant mahorais (exemple 5). À part son regard sur le français, Asna insiste sur le fait que les Mahorais ne sont pas Mahorais sans le shimahorais. Elle suggère un niveau de fierté pour sa langue maternelle en montrant son envie que la langue perdure chez les enfants d'aujourd'hui.

Exemple 5

« Par rapport au shimahorais...c'est notre identité. Moi ça me choque quand j'entends des enfants qui ne maîtrisent pas le shimahorais et qui ne veulent pas l'apprendre en fait, qui déforment les mots. C'est quand même notre langue, on est en train de la perdre. Déjà moi, je trouve que je ne maîtrise pas assez...la nouvelle génération c'est encore pire. » (Asna, entretien, 17/04/2019)

Moussa aussi a exprimé le fait que le shimahorais fait partie de l'identité mahoraise. Les deux semblent voir le shimahorais comme un capital linguistique et culturel pour Mayotte. Toutefois, pour lui, il était hors de question de mettre les langues locales en confrontation avec le français (Exemple 6).

Exemple 6

« Ces deux langues-là sont nos langues à nous et qu'on doit faire en sorte de les maîtriser toutes les deux...mais *l'un[e] ne doit pas être plus forte que l'autre*. L'une... ne doit pas être au détriment de l'autre. Ça ne veut pas dire que là j'apprends le français et *je dois oublier ma langue maternelle*. » (Moussa, entretien, 22/03/2019)

À noter que malgré le fait qu'il communique aussi en kibushi, Moussa n'a mentionné que le shimahorais quand il parlait de la langue maternelle. Ce n'est qu'après ma question sur le kibushi qu'il a ajouté celui-ci en tant que partie intégrale de l'identité mahoraise. En outre, pour l'école bilingue, il était aussi d'accord pour le kibushi à condition que l'enfant choisisse la

langue maternelle. Autrement dit, pour lui, l'école plurilingue, en français, en shimahorais et en kibushi n'était pas réalisable. Malgré cette opinion, Moussa a constaté, tout comme Asna, que le shimahorais est en train de « se perdre ».

Il creuse au-delà en se demandant pourquoi sa génération insiste sur le parler en français « en échangeant tout le temps en français ». Il semble reconnaître ce phénomène paradoxal. Dans l'exemple 7, Moussa parle d'un gommage volontaire, où les parents effacent tout seuls les langues mahoraises chez eux. Toutefois, il n'est pas d'accord avec le type de violence symbolique dont Bourdieu parle, où les personnes adoptent une idéologie (l'hégémonie du français) et ses pratiques (le monolinguisme) sans que l'État les y force. Il nous a dit que sa femme en fait de même avec leurs enfants et qu'ils se disputent sur la valeur de parler le shimahorais à la maison. Bien entendu, la mauvaise idée ne s'est pas présentée d'elle-même aux Mahorais et jeter un œil sur ce qui se passe, historiquement parlant, ailleurs dans le monde prouve que d'autres peuples ont adopté cette « mauvaise idée » (aux États-Unis avec les immigrés et l'anglais, par exemple), d'où l'efficacité de ce type de « violence ».

Exemple 7

« J'ai l'impression qu'on se fait une mauvaise idée...de se dire qu'il faut que mon enfant parle français le plus rapidement possible...donc les premiers mots de l'enfant aujourd'hui c'est des mots français...c'est comme si on est en train d'effacer notre identité petit à petit. » (Moussa, entretien, 22/03/2019)

5. Discussion

5.1 Les processus idéologiques à Mayotte

Les études de cas ainsi que certains résultats du questionnaire suggèrent que plusieurs idéologies linguistiques doivent être prises en compte pour les PES. Nous en soulignons quelques-unes dans le cadre de l'iconisation, de la récursivité fractale, et de l'effacement. Pour l'iconisation, un aspect révélateur dans le discours d'Asna était ce qui n'a pas été dit. Pour elle, le non-dit évident était le corollaire à son identité en tant que personne dite « plurilingue », avec des lacunes linguistiques. Ce corollaire était le Français monolingue et métropolitain. Asna se comparait à l'autre qui bénéficie de tous les moyens, ne connaît aucune lacune, et possède entièrement son capital linguistique. Pour autant qu'on puisse en juger, il semble que cette personne imaginaire soit devenue iconique, en représentant le PES auquel Asna devrait se mesurer. En d'autres termes, le monolingue métropolitain est l'icône du Français.

Ensuite, la récursivité fractale a été constatée lors du discours d'Asna et Moussa en partant du principe que les deux adhèrent à une idéologie linguistique herderienne selon laquelle la nation ne peut être unifiée que par le monolinguisme. Lors de leur discours, Asna et, la plupart du temps Moussa, parlaient du shimahorais lors de discussions autour de la langue de maison et de l'école bilingue. Le kibushi n'apparaît dans leurs discours que lorsque nous l'y introduisons. Ceci suggère que les deux empruntent l'idéologie reçue sur la Nation de la France en l'appliquant à la situation linguistique à Mayotte. Ils projettent le propos que les Mahorais, en tant que peuple et pays ne parlent qu'une langue, comme au niveau national, d'où la récursivité fractale. L'effet de cette dernière est l'effacement. Le kibushi « disparaît du radar », car il ne rentre pas nettement dans le discours de monolinguisme et d'identité unifiée d'un peuple. Les résultats du questionnaire soutiennent aussi ce propos. Le fait qu'il n'ait pas la même valeur que le shimahorais suggère qu'il n'est pas considéré comme une langue importante. L'effacement du kibushi dans le discours n'est qu'un type d'*erasure*. Plus globalement, le kibushi et le shimahorais en tant que langues vivantes parlées et en tant que sujets qui méritent a priori une place à l'école, sont « balayés sous le tapis » dans les programmes, les instructions officielles et les maquettes des enseignements, et ce quelles qu'en soient les motivations.

Il est important de souligner que ces phénomènes de *iconization*, *fractal recursivity* et *erasure* se produisent partout dans le monde, et non seulement dans le contexte des langues (post)coloniales. Par exemple, Blommaert (1999, 2014) a constaté que l'état de Tanzanie a mis en avant la kiswahili dans le développement du pays, en reproduisant des idéologies herderiennes, tout en effaçant le soutien à d'autres langues du pays. L'état a été aussi loin que de ne publier que des ouvrages qui soutiennent l'idéologie d'un pays, d'une langue (comme discuté par Kroskrity, 2010, p. 199). Il n'est pas imaginable qu'un jour, lors de la mise en place de l'enseignement du shimahorais ou du kibushi, des processus similaires ne se produisent.

5.2 Le problème des langues et de leur maîtrise

Les discours dans ce chapitre tournent autour du sens de deux mots, une « langue » suivie par sa « maîtrise ». Pour commencer par cette question de la langue, les idées reçues sur la définition d'une langue et son locuteur ont été réexaminées, et ce depuis des décennies. Le consensus établi est que nos suppositions sur les langues ne sont pas correctes, comme, par exemple, l'idée qu'une langue est un objet délimité ou que l'être humain dit « normal » est un monolingue. Définir une langue, définir un monolingue, un bilingue est une tâche complexe et parfois sans issue. Plusieurs approches ont été tentées afin de mettre en avant cette

problématique, d'abord avec les théories de Cummins (2000), expliquant que l'enfant dit « bilingue » possède, en réalité, une base commune de compétences linguistiques qu'il utilise dans toute démarche communicative, quelle que soit « la langue » (voir aussi Baker, 2006). Il élabore encore en identifiant les différents types de langage auxquels l'élève est confronté, celui de sa vie quotidienne (le BICS Basic Interpersonal Communication Skills) et celui de l'école (le CALP Cognitive Academic Language Proficiency). Ces théories contournent l'idéologie que les langues sont des entités distinctes et homogènes.

Ensuite, Cook (1995) parle des multicompetences et du besoin de percevoir l'élève allophone non pas par ce qu'il est incapable de réaliser, mais par ses capacités. De plus, il désapprouve la suggestion qu'un élève allophone, donc au minimum bilingue, ait pour but d'être un jour un monolingue multiple. Un bilingue n'est pas constitué de deux monolingues dans un seul cerveau (Grosjean, 1989 ; voir aussi Cook et Wei, 2016 sur les multicompetences). Enfin, plus récemment le domaine de la linguistique a adopté la position qu'en faisant des tâches en plusieurs langues, les êtres font du « translanguaging » un terme qui considère la capacité d'une personne plurilingue de communiquer grâce à plusieurs parlars, dialectes, langues (Garcia et Wei, 2014). Ceux et celle qui utilisent cette expression mettent en question les idéologies qui peuvent se cacher derrière des termes classiques comme l'alternance codique (Wei, 2018). Ce dernier contient l'idée de mixité et de pureté des langues discrètes, des concepts évoqués par Asna quand elle disait que les Mahorais mélangent le français et le shimahorais au dénigrement de leurs langues. Néanmoins, la communication chez la personne plurilingue est un sujet complexe avec plusieurs façons de la voir tel que le « codemeshing » à l'écrit (Canagarajah, 2007) et l'usage multi-échelle avec le « codeswitching », le « language mixing » et les « fused lects » (Auer, 1999).

La définition de « maîtrise » d'une langue est aussi contestée. Ce mot envahit tout discours traitant de la scolarisation et des langues sans être préalablement défini. Moussa et Asna parlent souvent de la maîtrise des langues et le questionnaire de cette étude l'utilise aussi. Le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a lancé le programme « Maîtriser le français : une exigence pour la réussite de tous » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, n.d.). Dans le document, il mentionne le besoin de la maîtrise du français à l'école primaire. Toutefois, la question centrale repose sur le fait de savoir en quoi consiste un être qui « maîtrise » une langue. Définir ce mot se révèle difficile.

Dans le cadre de cette étude, selon ses propres représentations, Asna est une femme mahoraise, française, qui ne maîtrise ni le shimahorais, ni le français, malgré des études

supérieures réalisées en français, malgré son statut en tant que professeure des écoles stagiaire, et malgré le fait qu'elle communique souvent en shimahorais. Moussa avoue qu'il ne maîtrise pas ses langues de maison, mais qu'il en possède « les bases » en dépit du fait qu'il les parle régulièrement. Si ces deux personnes n'ont pas de « maîtrise », la question se pose de savoir si la personne qui maîtrise une ou deux langues n'est pas aussi rare à trouver qu'une licorne. Toutefois, s'identifier en tant que quelqu'un qui « maîtrise » une langue est aussi un positionnement identitaire connecté à d'autres aspects de l'identité, tels que le genre, le niveau de formation, l'ethnicité, etc. Assumer le titre de maîtrise manifeste une certaine idéologie linguistique.

En effet, cela s'avère être un mot non adapté au contexte des langues. Heureusement, des théories courantes contournent ce problème en ne parlant plus de « maîtrise de la langue », mais plutôt de compétences, de tâches, de bagage (Cook et Wei, 2016 ; Creese, 2005 ; Cummins, 2000 ; Garcia et Wei, 2014), surtout depuis le « multilingual turn » (voir May, 2014) dont le champ de la linguistique adopte la position que le plurilinguisme, le « superdiversity » est plutôt la norme que l'exception dans le monde (voir Creese et Blackledge, 2018). Et pourtant, nous continuons à parler de « maîtrise » dans le contexte des langues comme si c'était un concept clair, défini, objectif et non pas une idéologie forçant l'individu à se rabaisser quant à ses capacités langagières. Si les acteurs qui font partie de la scolarisation et de la recherche voulaient faire avancer le volet de langue et de communication, il faudrait remettre sérieusement en question les idées reçues sur « la langue » et sa « maîtrise ».

5.3 Les perceptions des enseignants et étudiants en formation ailleurs en France

Les opinions constatées dans le questionnaire et les entretiens font écho à des études faites ailleurs en France sur les (futurs) enseignants de l'EN. En effet, la question de comment les professeurs des écoles perçoivent les langues (de maison, maternelles, étrangères, nationales, de scolarisation) est posée un peu partout en France. La recherche dévoile des opinions contradictoires, mais on retient celles qui en général mettent en avant le statu quo de monolinguisme en France malgré le fait que plusieurs langues (régionales, du DOM-TOM) sont parlées à l'intérieur de ces frontières tandis que le pays appartient à l'Union Européenne. Toutefois, ceci n'est pas surprenant vu l'histoire des langues dans la République. En commençant avec un DOM, le fort intérêt sur les langues à l'école en Guyane à la base d'un grand nombre de recherches vu son paysage linguistique très riche et complexe avec une trentaine de langues parlées (voir Léglise et Migge, 2007).

Une étude montre que les professeurs des écoles, pour la plupart de métropole, possèdent des attitudes qui appartiennent à trois catégories : réticence, pragmatisme et militantisme (Léglise et Puren, 2005). Les opinions du groupe *réticence* mettent en question la valeur de l'usage d'autres langues à part le français à l'école. *Pragmatisme* décrit quand les enseignants voient l'utilité des langues locales en tant que béquille pour aller vers le français. Le *militantisme* soutient l'enseignement des langues locales au sein des établissements scolaires. Pour Asna et Moussa, leurs opinions tombent plus dans le groupe de militantisme et peut être de pragmatisme, avec un peu de réticence de la part d'Asna. Vu que les deux disent parler le shimahorais en classe avec les élèves, il aurait être intéressant de voir comment, si par exemple cette langue sert plutôt de béquille pour la compréhension du français. En effet, les pratiques langagières observées dans la salle de classe ne correspondent souvent pas avec les politiques ou les opinions déclarées en dehors (pour la Guyane, voir Alby et Léglise, 2018).

Des études faites dans l'Hexagone montrent que des enseignants (expérimentés ou en formation) maintiennent des idéologies monolingues, y compris des mythes non fondés sur les langues (Forlot, 2006, Young, 2013). Ainsi, le discours sur les langues à l'école tourne souvent autour de l'hégémonie de la langue française, un discours qui oppose diamétralement les valeurs de plurilinguisme. Ces (futurs) enseignants luttent comme Asna et Moussa avec ces discours non compatibles. Que ce soient les « langues de maison » ou les langues vivantes étrangères, la politique des langues à l'école demeure complexe dans l'Hexagone autant que dans les DOM-TOM. La recherche de Young (2011) montre que les directeurs d'école jouent un rôle important, car c'est eux qui mettent en place la politique, celle qui est censée être suivie par les enseignants même s'ils sont opposés au plurilinguisme et qu'ils soutiennent des mythes non fondés. Alors qu'Asna et Moussa n'ont pas parlé de cet aspect de leur formation, il est sans aucun doute important que ce sujet soit étudié.

5.4 La valeur de la langue dans les îles, les pays insulaires

Les perceptions d'Asna (voir graphique 2) sur les langues et leur valeur évoquent des questions notables concernant les particularités des attitudes linguistiques dans un pays insulaire. Le domaine de la linguistique a tendance à accepter la pensée affirmant que toute langue en soi a de la valeur, même celles qui sont minoritaires. Toutefois, cette position, une idéologie linguistique en soi, peut dénigrer les opinions légitimes de certaines personnes. D'un côté, Asna se révèle très pragmatique quand elle constate que le shimahorais n'est parlé qu'à Mayotte et qu'il est donc de moindre valeur. Les petites îles isolées parsemées dans l'océan Indien (et d'autres mers) ont une particularité spécifique non seulement par rapport aux langues,

mais aussi aux besoins économiques et l'accès aux biens. Par exemple, pour avoir une formation spécifique, il faut souvent quitter l'île pour étudier ailleurs. Pour acquérir certains biens, il faut les importer en travaillant avec des personnes étrangères. Les langues autochtones ne servent pas souvent dans ce type de situations. Ces propos d'Asna ne sont pas restreints à Mayotte (Mori, 2018), mais sont représentatifs d'ailleurs, comme à l'Île Maurice (Rajah-Carim, 2007), même si une étude récente révèle des attitudes linguistiques de plus en plus positives envers le créol (le créole mauricien) chez les jeunes (Bissoonauth, 2019). Des recherches supplémentaires seraient nécessaires afin de mieux connaître les liens entre les îles, les langues et la scolarisation.

6.0 Les limites du questionnaire

Certains aspects méthodologiques sont à améliorer quant au questionnaire. Le format des questions est sommaire et empêche une compréhension fine du thème. Au lieu de présenter des phrases telles que « lire ma langue maternelle est important », il pourrait être plus intéressant de poser des questions autour des activités valorisées, telles que la lecture, les réseaux sociaux, la vie quotidienne. Il demeure intéressant de voir comment les participants perçoivent les trois langues à Mayotte en ce qui concerne le capital symbolique (culturel, linguistique). Ensuite, plusieurs questions démographiques posent des problèmes, spécifiquement celles de l'identification de la « langue maternelle ». Même si pour plusieurs personnes il est facile de répondre à cette question, ce n'est pas le cas pour tous. Par exemple, l'enfant de deux ans et demi qui parle plusieurs langues à différents niveaux, comment devrait-il être classifié ? La réponse n'est pas évidente. À l'avenir, il va falloir reformuler cette question ou en poser plusieurs afin de savoir quelles sont les langues « en possession » et dans quelle mesure, à partir de quel âge, etc. Les mêmes types de propos pourraient être tenus pour les questions autour de « maîtrise. » À savoir ce qui est entendu par ce mot. Au moins il faut étudier le format des questionnaires et la manière dont ils (dé)limitent les analyses.

Conclusion

Ce chapitre a pour but d'explorer les représentations des PES mahorais envers les langues et l'école à Mayotte. Cette étude se place dans le cadre d'une formation Master MEEF 1^{er} degré nouvelle et inédite, les personnes formées étant principalement Mahoraises.

En tant que formateurs, en tant que chercheurs, notre intérêt est de mieux connaître les perceptions des PES afin de mieux les former à enseigner dans le contexte mahorais. L'étude exploratoire a été faite à travers trois questions qui concernent d'abord l'estimation de la valeur que les PES accordent au français, au shimahorais et au kibushi. Tandis que le français est estimé être important à l'oral et à l'écrit, le shimahorais et le kibushi sont plus appréciés dans leur forme orale. De plus, le shimahorais semble être plus valorisé que le kibushi. Il nous semble qu'une hiérarchie pour les langues quant à leur valeur s'établit sous forme d'échelle avec le kibushi au plus bas de l'échelle et le français tout en haut.

Ces premiers résultats renvoient à l'étude réalisée par Mori (2018) sur les étudiants mahorais en licence. Le paysage linguistique est complexe à Mayotte et demande plus d'attention pour ceux qui interviennent dans les formations sur les langues ~~et l'être dit plurilingue~~, puisque les langues n'ont pas la même valeur pour tous, y compris en contexte scolaire.

Ensuite, la question a été abordée autour de l'auto-estimation des capacités en shimahorais et kibushi : capacités personnelles vis-à-vis de la langue et capacité perçue à enseigner ces langues. Ceci dans l'intérêt de découvrir l'état du plurilinguisme et la faisabilité des écoles plurilingues. Les résultats montrent que les participants ne pensent pas qu'ils maîtrisent les langues locales et leur capacité à enseigner ces langues va dans le même sens. Même s'il se peut que les participants aient un très bon niveau en shimahorais ou kibushi, les démarches sur l'enseignement de langues locales devraient prendre en compte l'aspect psychologique des PES à travers leur auto-estimation de leurs compétences. Les résultats montrent un besoin de les former non seulement sur les langues, mais aussi sur la problématique de la maîtrise et de la didactique des langues. De plus, il existe aussi une corrélation entre le genre et l'estimation de leurs compétences en langue locale. Les hommes ont tendance à estimer leurs capacités en langue locale meilleures que celles des femmes, qu'il s'agisse des compétences personnelles et de celles à enseigner. Ce résultat mériterait plus de recherche.

La question sur la situation linguistique à Mayotte et à l'école a aussi été posée à deux PES lors d'entretiens. Ceux-ci révèlent des discours parfois conflictuels autour des valeurs de la langue et de l'identité mahoraise. Les deux PES interviewés en entretiens individuels font état de vécus et d'attitudes linguistiques qui montrent la lutte sans fin pour être à la fois et d'une façon cohérente Mahorais, Français, shimahoraisphone, francophone, kibushiphone, plurilingue, et finalement, PES. Alors que ceci ne concerne que deux individus, on voit à quel point les participants divergent sur certains aspects. Aborder le plurilinguisme chez les PES

demande aussi qu'on accepte l'hétérogénéité du groupe malgré les étiquettes que nous leur imposons et qui les enferment autant que de les cerner (Mahorais, Métropolitain, kibushiphone, shimahoraisphone, PES, etc.). En outre, des idéologies parfois en conflit avec l'Éducation nationale sont aussi observées par rapport aux obstacles liés au capital symbolique et au manque de ce capital chez certains élèves et PES en France. Bien que certains éclaircissements aient eu lieu, beaucoup de questions se posent, qui nécessitent de faire appel à de futures études.

Ce qui ressort, c'est le besoin de mieux comprendre afin de mieux former ces PES quant aux idées reçues sur les langues, la politique de langue, et l'apprentissage. L'étude sera donc un complément des études ethnographiques réalisées (Forlot, 2006). Ce chapitre voulait inspirer aussi des réflexions sur la formation des PES à Mayotte ; les résultats de cette étude montrent le besoin de mieux aborder la problématique de langue, d'identité et de l'école en contexte DOM-TOM et dans un temps postcolonial. Proposer des démarches spécifiques quant à la formation de PES à Mayotte sortirait du cadre du présent chapitre, mais des chercheurs ailleurs l'ont déjà proposé. Spécifiquement, Alby et Launey (2007) ont créé un « référentiel de compétence » pour tout PE(S) qui enseigne à La Guyane. Ce référentiel comporte une liste de compétences professionnelles liées aux aspects linguistiques, sociolinguistiques et didactiques estimées nécessaires pour tout PE en Guyane. Il mentionne savoir, savoir-faire et savoir-être, tels que « savoir que certaines catégories grammaticales peuvent avoir une organisation différente selon les langues », « être capable de mettre à jour les représentations des élèves sur le plurilinguisme », et « accepter que l'utilisation de la L1 puisse être un atout dans l'apprentissage d'une L2 ». Composée de 90 compétences, la liste est longue, mais compréhensive en parlant des compétences requises pour la réussite des élèves en contexte plurilingue. Cette liste pourrait s'appliquer facilement pour les PES à Mayotte lors de leur formation au CUFR et ensuite en formation continue.

Pour conclure, revenons à Maalouf (1998), qui en discutant de la globalisation et de la communication, parle du fait que malgré l'utilité *de* et l'exigence *pour* l'anglais, cette langue demeure insuffisante pour la plus grande partie des peuples dans le monde en tant que moyen d'accès à la vie, à soi-même, à la société. À Mayotte, on pourrait dire de même pour le français. Malgré son utilité, sa présence incontournable ou sa valeur incontestable, en fermant les yeux et en écoutant, il est évident que cette langue ne suffit pas à un être dit « mahorais », à l'origine ou pas, qui s'enracine sur l'île. En parlant de l'hégémonie linguistique, Maalouf proclame que « nul ne devrait être contraint à « s'expatrier » mentalement chaque fois qu'il ouvre un livre...chaque fois qu'il discute ou réfléchit » (p. 180), ou j'ajoute, chaque fois qu'il rentre dans

une salle de classe. La question demeure sur la diglossie à l'école, l'approche de voir l'enfant dans son ensemble, et le soutien de sa pluralité en tant que (inter)locuteur et en tant que personne. Nous sommes des êtres créatifs, qui à travers la ou les langue(s) et le langage forment et reformulent le sens de soi, le sens du monde, le sens de nous. Dans le 101^{ème} département français, les professeurs des écoles ont l'occasion de faire l'école autrement, ce sont eux les acteurs qui portent la responsabilité de former les Mahorais, les Français de demain. Il faut décider quels sont les moules désirés. Car il ne faut pas oublier que l'école, à plusieurs niveaux, est également un lieu d'appropriation, y compris pour les langues de communication.

Références

- Akinci, M. A., Laroussi, F., & Yagmur, K. (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. Une approche quantitative. Dans F. Laroussi et F. Liénard (Eds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation*, (pp. 37-52). Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Alby, S. (2007). Place « officielle » du français à l'école et place « réelle » dans les pratiques des acteurs de l'école. Conséquences pour l'enseignement en Guyane. Dans I. Léglise et B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés* (pp. 297-316). Paris : IRD Editions.
- Alby, S., Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Dans I. Léglise et B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés* (pp. 317-347). Paris : IRD Editions.
- Alby, S. & Léglise, I. (2018). Multilingualism and translanguaging as a resource for teaching and learning in French Guiana. Dans P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, K. Maryns, (Eds.), *The multilingual edge of education* (pp. 115-137). Londres: Palgrave Macmillan.
- Andronis, M. A. (2004). Iconization, fractal recursivity, and erasure: Linguistic ideologies and standardization in Quichua-speaking Ecuador. *Texas Linguistic Forum*, 47, 263-269.
- Archives départementales de Mayotte (2017). *L'école à Mayotte du XIXe siècle à nos jours*.
- Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-332.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th Edition). Clevedon, England, Buffalo, N.Y. : Multilingual Matters.

« Baromètre Calvet des langues du monde ». n.d.
<http://wikilf.culture.fr/barometre2017/index.php>

Beck, B. (2017). La transmission des langues en Martinique, en Guadeloupe et à La Réunion / Language transmission in Martinique, Guadeloupe and Réunion. *Cahiers québécois de démographie*, 46(2), 241–262.

Bissoonauth, A. (2019). Language and attitude shift of young Mauritians in secondary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: 10.1080/01434632.2019.1677675

Blommaert, J. (1999). *State ideology and language in Tanzania*. Rüdiger Köppe.

Blommaert, J. (2014). *State ideology and language in Tanzania: Second and revised edition*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.

Bourhis, R.Y. (1997). Language Policies and Language Attitudes : Le Monde de la Francophonie. Dans N. Coupland, A. Jaworski (Eds) *Sociolinguistics. Modern Linguistics Series* (pp. 306-322). London: Palgrave.

Calvet, A. (2016). Le poids des langues romanes dans le monde. *Hermès, La Revue*, 75, 34-41.

Canagarajah, S. (2007). Multilingual academic literacies: Pedagogical foundations for code meshing in primary and higher education. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 55-77.

Cantié, V. (2018, 23 octobre). L'école est plus inégalitaire en France que dans la plupart des pays développés (classement Pisa). France Inter. <https://www.franceinter.fr/education/l-ecole-est-plus-inegalitaire-en-france-que-dans-la-plupart-des-pays-developpes-classement-pisa>

Carr, J. & Pauwels, A. (2006). *Boys and Foreign Language Learning: Real Boys Don't Do Languages*. New York: Palgrave Macmillan.

Charaudeau, P. (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière, dans P. Charaudeau (Ed), *Identités sociales et discursives du sujet*

parlant. Paris : L'Harmattan.. <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>

- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français : français, créolisation, créoles et français marginaux : problèmes d'apprentissage, d'enseignement des langues et d'aménagement linguistique dans les espaces créolophones, Espaces francophones*. Paris, L'Harmattan.
- Cook, V. J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum* 8(2), 93–98.
- Cook, V.J. & Wei, L. (Eds). (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, A. & Blackledge, A. (Eds). (2018). *The Routledge handbook of language and superdiversity. An interdisciplinary perspective*. London: Routledge
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Routledge.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D. T. (2012). *Understanding statistics. Exploratory factoranalysis*. New York: Oxford University Press.
- Forlot, G. (2006). Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. *Spirale Revue de recherches en éducation*, 38, 123-140.
- Gadet, F. & Ludwig, R. (2014). *Le français au contact d'autres langues*. Paris: Editions Ophrys.
- Gaito, J. (1980). Measurement scales and statistics: Resurgence of an old misconception. *Psychological Bulletin*, 87(3), 564-567.
- Gal, S. (1978). Peasant men can't get wives: Language change and sex roles in a bilingual community. *Language in Society*, 7(1), 1-16.
- Gal, S. (1993). Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Language in Society*, 22, 337-359.

- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gkaintartzi, A. & Tsokolidou, R. (2011). “She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, Beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Haukås, Å. (2016). Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Harrison, M. & Joubert, A. (Eds.) (2019). *French language policies and the revitalisation of regional languages in the 21st century*. London: Palgrave.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Irvine, J.T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P.V. Kroskrity, (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2003). Talk around text: Literacy practices, cultural identity and authority in a Corsican bilingual classroom, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 202-220, DOI: 10.1080/13670050308667781
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38, 517-526.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies. Evolving perspectives. Dans J. Jaspers, J.O. Östman et J. Verschueren (Eds), *Society and language use* (pp. 192-211). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Landry, J. M. (2006). La violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*, 13(1), 85-92.
- Laroussi, F. & Liénard, F. (Eds.) (2011). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation*. Publications des universités de Rouen et du Havre.

- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(144), 393-406.
- « L'école est plus inégalitaire en France que dans la plupart des pays développés (classement Pisa. » (2018). France Inter. Consulté le 17 octobre 2019 sur le site <https://www.franceinter.fr/education/l-ecole-est-plus-inegalitaire-en-france-que-dans-la-plupart-des-pays-developpees-classement-pisa>
- Léglise, I. & Migge, B. (Eds.) (2014). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: Regards croisés*. IRD Editions.
- Léglise, I. & Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire Guyanais. *Ecole et éducation*, 5, 67-90.
- Les Archives départementales de Mayotte. (2017). *L'école à Mayotte du XIXe siècle à nos jours*. Le conseil départemental de Mayotte.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Martin, B. (2012). Coloured language: identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1), 33-56.
- May, S. (2014). *The multilingual turn*. New York: Routledge.
- McEwan-Fujita, E. (2010). Ideology, affect, and socialization in language shift and revitalization: The experiences of adults learning Gaelic in the Western Isles of Scotland. *Language in Society*, 39, 27-64.
- Menard-Warwick, J. (2014). *English language teachers on the discursive faultlines: Identities, ideologies, pedagogies*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Menard-Warwick, J., Mori, M., & Williams, S. (2014). Language and gender in educational contexts. In J. Holmes, M. Meyerhoff & S. Ehrlich (Eds.), *The Handbook of Language and Gender*, 2nd Edition. (pp. 471-490). Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell Publishing.
- Merritt, M., Cleghorn, A., Abagi, J.O. & Bunyi, G. (2010). Socialising multilingualism: Determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journals of Multilingual and Multicultural Development*, 13(1-2), 103-121.

- Ministre de la culture. n.d. « Baromètre des langues dans le monde 2017 ». <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-et-numerique/La-diversite-linguistique-et-la-creation-artistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. n.d. « Maitriser le français : une exigence pour la réussite de tous ». <https://www.education.gouv.fr/cid123875/maitriser-le-francais-une-exigence-pour-la-reussite-de-tous.html>
- Mori, M. (2014). Conflicting ideologies and language policy in adult ESL: Complexities of language socialization in a majority-L1 classroom. *Journal of Language, Identity & Éducation*, 13(3), 153-170, DOI: 10.1080/15348458.2014.919810
- Mori, M. (2018). L'avenir linguistique de Mayotte par rapport à la politique linguistique, l'éducation plurilingue et la forme écrite des langues autochtones: la perception des étudiants du premier cycle. *Carnets de Recherches de l'océan Indien*, 1, 113-130.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29(1), 9-31.
- Oakes, L. (2013). Beyond diglossia? Language attitudes and identity in Reunion. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(1), 30-45.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018, 23 octobre). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rajah-Carim, A. (2007). Mauritian Creole and language attitudes in the education system of multiethnic and multilingual Mauritius. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(1), 51-71.
- Smith, M. A. (2018). Negotiating Martinican identity amid French universalism: Racial and linguistic considerations. *Francosphères*, 7(1), 49-69.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Urla, J., Amorrortu, A. O. & Goirigolzarri, J. (2018). Basque standardization and the new speaker: Political praxis and the shifting dynamics of authority and value. In P. Lane, J. Costa et H. De Korne (Eds.), *Standardizing Minority languages: Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*, (pp. 24-46). New York: Routledge
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (eds.), *Language ideologies*, (pp. 3-47). New York: Oxford University.
- Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13(2), 189-210.
- Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? / Linguistic diversity at school: handicap or resource?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 93-110.
- Young, A. (2013). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171.

Annexe

Enquête PES stagiaires Master MEEF Mayotte

Le but de ce questionnaire est de mieux comprendre les opinions des étudiants en Master MEEF envers la situation linguistique à Mayotte y compris en contexte scolaire. Votre opinion est de haute importance pour nous. Merci de répondre honnêtement à toutes questions. Il n'y a pas de réponses « correctes ».

*Obligatoire

1. Parler en français est important * *Une seule réponse possible.*

1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

2. Ecrire en français est important * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

3. Parler dans ma langue maternelle est important * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

4. Ecrire dans ma langue maternelle est important * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

5. C'est important que les élèves aient un bon niveau de français oral * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

6. C'est important que les élèves aient un bon niveau de français écrit * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

7 C'est important que les élèves aient un bon niveau de shimaore oral * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

8. C'est important que les élèves aient un bon niveau de shimaore écrit * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

9. C'est important que les élèves aient un bon niveau de kibushi oral * *Une seule réponse possible.*

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord				

10. C'est important que les élèves aient un bon niveau de kibushi écrit * *Une seule réponse possible.*

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord				

11. En général, quelle langue maternelle ont vos élèves ? * *Une seule réponse possible.*

- Le shimaore
- Le kibushi
- Mes classes sont un mélange plus ou moins équilibré de shimaorephone et
- kibushiphone Je n'ai pas encore commencé l'enseignement

Merci de répondre honnêtement à toutes questions. Il n'y a pas de réponses « correctes ».

12. Enseigner la langue maternelle des élèves peut empêcher leur maîtrise de la langue française * *Une seule réponse possible.*

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord				

13. Utiliser la langue maternelle des élèves dans la salle de classe est une bonne chose à faire *

Une seule réponse possible.

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord				

14 La langue française semble plus sophistiquée que le shimaore * *Une seule réponse possible.*

			1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

15. La langue française semble plus sophistiquée que le kibushi * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

16. Je suis à l'aise quand les élèves parlent dans leur langue maternelle * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

17. Je me sens capable de gérer l'utilisation simultanée du français, du shimaore, et du kibushi dans la salle de classe * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

18. Je me sens assez formé(e) dans les théories et la recherche sur l'acquisition de langue en contexte plurilingue * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

19. J'aimerais me former dans les théories et les applications pédagogiques du bi- et plurilinguisme *
Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

20 Dans la salle de classe, j'utilise la langue maternelle des élèves (le shimaore ou le kibushi) afin de (indiquer toutes options qui s'appliquent) : * *Plusieurs réponses possibles.*

- Enseigner le français
- Enseigner la langue maternelle (le shimaore ou le kibushi)
- Enseigner une LVE
- Expliquer un concept ou une idée
- Eveiller les élèves aux langues
- Gérer les élèves
- Attirer l'attention des élèves
- Donner des consignes
- Je n'utilise pas la langue maternelle des élèves dans la salle de classe
- Je n'ai pas encore commencé l'enseignement

Autre

21. Quelle est votre langue maternelle ? *

Une seule réponse possible.

- Français *Passez à la question 29.*
- Shimaore (ou le shindzuani, le shingazidja, le shimwali) *Passez à la question 22.*
- Kibushi *Passez à la question 22.*
- Autre *Passez à la question 29.*

Questions sur les langues maternelles de Mayotte

Merci de répondre honnêtement à toutes questions. Il n'y a pas de réponses « correctes ».

22. Je maîtrise la grammaire (la morphosyntaxe) de ma langue maternelle *

Une seule réponse possible.

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord					<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

23. Je maîtrise le vocabulaire (le léxique) de ma langue maternelle *

Une seule réponse possible.

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord					<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

24. Je maîtrise l'orthographe de ma langue maternelle *

Une seule réponse possible.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

25 Je suis capable d'enseigner la grammaire de ma langue maternelle aux élèves (par exemple les règles de conjugaison de verbe, les accords, etc.) * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

26. Je suis capable d'enseigner l'orthographe de ma langue maternelle aux élèves * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

27. Je suis capable d'enseigner les règles de prononciation de ma langue maternelle aux élèves * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

28. J'aimerais me former aux règles de ma langue maternelle afin de l'enseigner aux élèves * *Une seule réponse possible.*

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Passez à la question 29.

Informations générales

29. Je suis en *

Une seule réponse possible.

- M1
 M2

30. Pouvons-nous vous contacter si nous avons des questions au sujet de vos réponses à l'enquête ?

*

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Peut-être

31. Courrier électronique (email)

32. Numéro téléphone

33 Âge *

34. Genre *

Une seule réponse possible.

- Femme
- Homme
- Autre

35. Ville de résidence *

36. Si votre langue maternelle est le shimaore, spécifiez de quelle région de l'archipel des Comores *Une seule réponse possible.*

- Mayotte (shimaore)
- Anjouan (shindzuani)
- Grande Comores (shingazidja)
- Mohéli (shimwali)

37. Si votre langue maternelle est le kibushi, spécifiez quelle variété *Une seule réponse possible.*

- Kisakalava
- Kiantalautsi

38. Quelle est la seconde langue que vous avez apprise ? * *Une seule réponse possible.*

- Allemand
- Anglais
- Arabe
- Espagnol
- Français
- Kibushi
- Shimaore
- Autre
- Aucune

39. Quel âge aviez-vous quand vous avez commencé l'apprentissage de votre seconde langue

? *

Une seule réponse possible.

- 1-5 ans
- 6-10 ans
- 11-16 ans
- +17 ans
- Je ne parle pas une seconde langue

40 Quel âge aviez-vous quand vous avez commencé l'apprentissage de la langue française ?

*

Une seule réponse possible.

- 1-5 ans
- 6-10 ans
- 11-16 ans
- +17 ans
- Le français est ma langue maternelle

Fourni par

 Google Forms