



HAL
open science

Rapport d'évaluation des dispositifs bilingues en maternelle 2014-2021 et proposition de de plan d'action pour le plurilinguisme dans l'Académie de Mayotte

Lavie Maturafi, Fanny Dureysseix

► To cite this version:

Lavie Maturafi, Fanny Dureysseix. Rapport d'évaluation des dispositifs bilingues en maternelle 2014-2021 et proposition de de plan d'action pour le plurilinguisme dans l'Académie de Mayotte. [Rapport de recherche] Rectorat de Mayotte; Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte. 2021. hal-03570816

HAL Id: hal-03570816

<https://hal.science/hal-03570816>

Submitted on 15 Feb 2022

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.



**ACADÉMIE
DE MAYOTTE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



Centre Universitaire
MAYOTTE

**Rapport d'évaluation des dispositifs
bilingues en maternelle 2014-2021
et
Proposition de plan d'action pour le
plurilinguisme dans l'Académie de
Mayotte**

Lavie Maturafi

Rectorat de Mayotte, CUFR – Laboratoire Praxiling

&

Fanny Dureysseix

CUFR, INSPE Université de La Réunion – Laboratoire ICARE

Août 2021

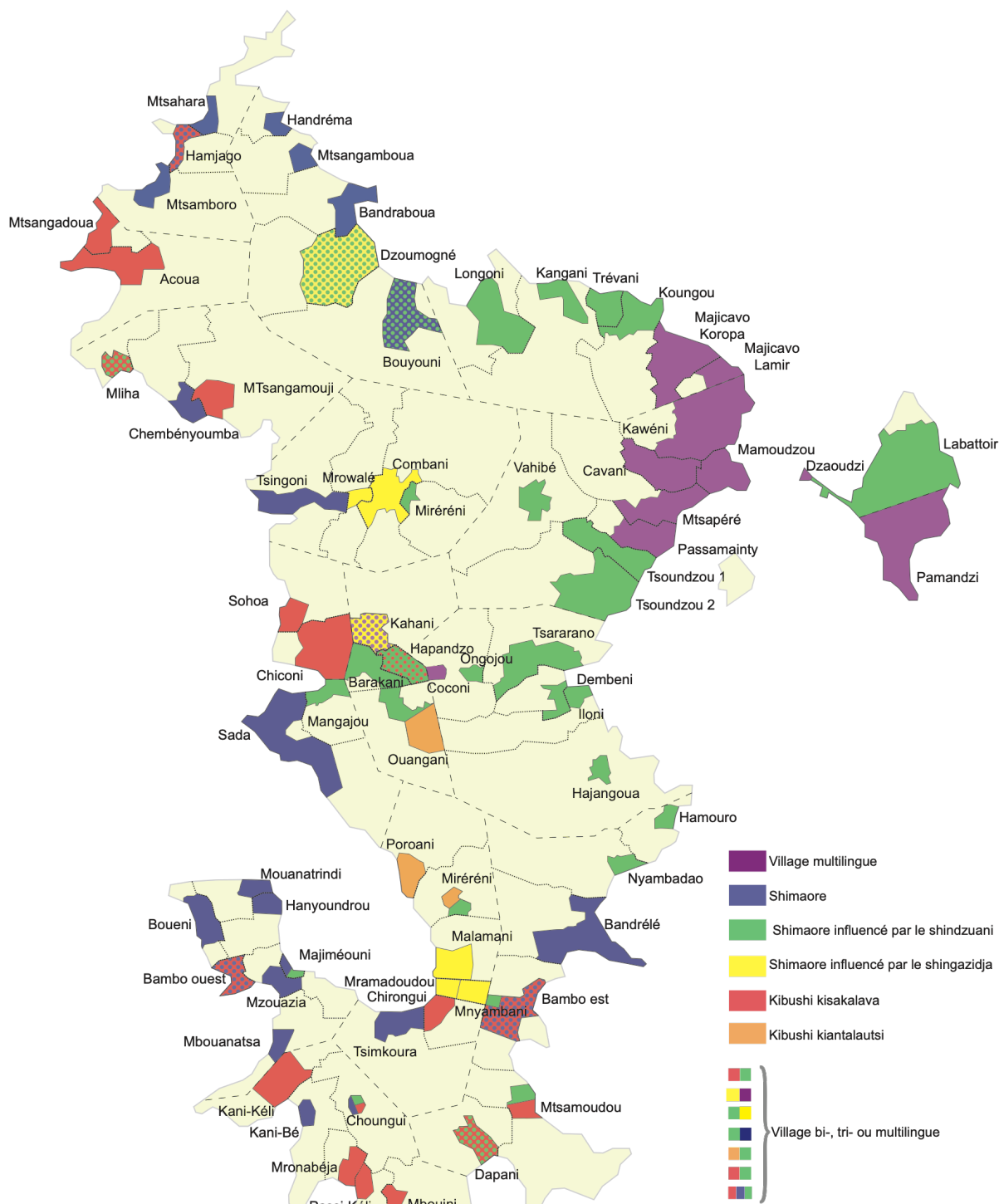
Sommaire

Sommaire	3
Carte linguistique	5
Présentation du rapport	6
Quel bilan pour le dispositif « bilinguisme transitif » ?	6
Quelles perspectives à l'issue du rapport d'évaluation ?	8
Références	10
Propositions pour un plan d'action à échéance brève	11
Rapport d'évaluation du dispositif « Bilinguisme transitif » mis en place dans les écoles maternelles en PS à Mayotte	13
Liste des acronymes	15
Normes de transcription et codage	15
Introduction	17
1. Le « Bilinguisme transitif » à Mayotte : contours du dispositif	18
1.1. Déploiement du dispositif	18
1.2. Le protocole initial en petite section	19
2. Méthodologie utilisée pour le recueil de données	21
3. Chronogramme des visites et entretiens	22
4. Résultats	24
4.1. Mise en œuvre effective sur la période 2014 – 2021	24
4.2. Données sociodémographiques	24
4.3. Bilan du dispositif « Bilinguisme transitif » par école	26
4.3.1. Qu'est-ce qui est fait par qui dans chaque école ?	26
a) EMPu EcoA	28
b) EMPu EcoB	28
c) EMPu EcoC	28
d) EMPu EcoD	29
e) EMPu EcoE	29
f) EMPu EcoF	29
4.3.2. Comment le dispositif est expérimenté en classe ? : déroulement d'une séance type	30
4.4. Usage du français et du shimaoré par le maître + selon la période	32
4.4.1. Qu'en est-il de l'introduction du shimaoré en classe par les maîtres + ?	32
4.4.2. Qu'en est-il de l'introduction du français par le maître + ?	32
4.5. Fréquence et durée des séances dispensées par le maître +	33
4.6. Manques, besoins et difficultés	34
4.6.1. Les manques	35
4.6.2. Les besoins	37
4.6.3. Les difficultés	39
4.7. Avantages et inconvénients du travail en binôme	40
4.7.1. Avantages	40

4.7.2. Inconvénients _____	41
4.8. Attitudes envers le dispositif « Bilinguisme transitif » _____	42
4.8.1. Quelles réactions suscitent le dispositif chez les enseignants ? _____	42
4.8.2. Comment le dispositif a-t-il été accueilli par les parents ? _____	45
4.8.3. Qu'est-ce qui a motivé les directeurs à déployer le dispositif dans leurs établissements ? _____	48
4.9. Avantages de l'inclusion des langues régionales mahoraises à l'école maternelle _____	50
5. Recommandations _____	55
Bibliographie _____	58
Index des figures _____	60
Index des tableaux _____	60
Annexe _____	61
Questionnaire pour l'évaluation du dispositif mis en place dans les écoles maternelles à Mayotte, le cas des PS _____	61
Informations générales _____	61
Données sociodémographiques _____	61
Entretien avec le titulaire de la classe (maître d'accueil) et le maître plus _____	61
Expériences et enseignement _____	61
Questions relatives au titulaire de classe et au maître plus _____	61
Questions relatives au titulaire de classe ou au maître plus _____	62
Besoins (manques) et difficultés _____	62
Questions relatives au titulaire de classe et au maître plus _____	62
Questions relatives au titulaire de classe ou au maître plus _____	62
Entretien avec le directeur _____	63

Carte linguistique de Mayotte

Langues parlées par village



Présentation du rapport

Entre mars et juin 2021, avec acuité, perspicacité, patience et enthousiasme, Lavie Maturafi a réalisé une enquête qualitative sur le terrain mahorais permettant de dresser une évaluation du dispositif bilingue mis en place en 2014 par le Vice-Rectorat de Mayotte. Ce dispositif, une expérimentation centrale de la politique afférente à la prise en compte du bi-plurilinguisme des élèves à Mayotte, s'inscrit dans les actions entreprises par le Vice-Rectorat, désormais Rectorat depuis 2020, au cours des ans. Cette expérimentation est dans la lignée de celles mises en place dès le début des années 2000 dans des classes de maternelle expérimentales en proposant des accueils bilingues en shimaoré ou kibushi (L1) et français (L2) : 3 classes en 2001-2002 (Cassagnaud, 2007) et 4 classes en 2007-2010 dans le cadre du Groupe de Recherche sur le Plurilinguisme à Mayotte, dirigé par Laroussi (2016). L'actuel Projet académique (2020-2023) fait du plurilinguisme un de ses atouts et leviers, en partenariat avec le CUFR, dans la formation des futurs enseignants et le développement de ressources pédagogiques (Rectorat, 2020).

Maturafi a effectué cette commande dans le cadre du contrat post-doctoral mis en place en février 2021 à l'initiative de trois institutions qui misent conjointement sur l'apport de la recherche pour et sur le terrain : le Rectorat, le Conseil départemental et le CUFR. Portant un regard neuf sur l'enseignement/apprentissage bilingue en classes de maternelle, elle a mis à profit ses compétences de chercheuse en sociolinguistique (Maturafi, 2019) pour visiter 7 écoles maternelles, conduire des entretiens avec les 7 directeurs et 12 enseignants et observer 7 séances de classe (cf. chronogramme, p. 23).

Quel bilan pour le dispositif « bilinguisme transitif » ?

Alors que jusqu'en 2020, onze écoles pilotes étaient déclarées, ce rapport d'évaluation montre que neuf écoles ont mis en place un dispositif au cours des sept années d'expérimentation. Chaque établissement, équipe enseignante, voir binôme d'enseignants a interprété des préconisations s'arrêtant aux grandes lignes du dispositif (cf. p. 19-21) exposé aussi dans *l'Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna* (Brisset, Durand et Bernabé, 2020, p. 37).

Le dispositif prévu en 2014 prônait un bilinguisme transitif avec un accueil initial en shimaore ou en kibushi et une introduction graduelle du français au cours de l'année de petite section de maternelle. Il devait s'appuyer sur un binôme d'enseignant : un titulaire originaire de l'île locuteur d'une des deux langues régionales (shimaoré ou kibushi) et un maître + natif du français. Des classes témoins devaient être sélectionnées pour évaluer et comparer les acquis des élèves en et hors dispositif.

Dans la configuration initiale, le bi-plurilinguisme des élèves et des enseignants est envisagé de manière figée et normative : seul un locuteur ayant pour langue première la langue d'enseignement pourrait enseigner dans et avec cette langue et le passage d'une langue à l'autre ne serait pas

spontané mais planifié. Les conditions sur le terrain ont rendu caduque l'obligation du maître + natif du français et ont engendré de nombreuses interrogations sur l'introduction en cours d'années du français : quand, comment, selon quels indicateurs élève ? Le rôle des maîtres + a été inversé : aux côtés d'un titulaire dispensant la majorité des enseignements en français, le maître + vient s'ajouter et mettre en œuvre des séances en shimaoré et en kibushi. Cette configuration est plus réaliste au plan logistique et des ressources humaines pour une potentielle généralisation. Les données recueillies par Maturafi montrent que la fréquence et la durée hebdomadaire des séances en langue régionale sont particulièrement hétérogènes : 1 à 3 séances journalières en langue régionale pour un total de 2 h 50 à 7 h 50 par semaine (cf. p. 33). Par ailleurs, seules 6 des 9 écoles incluses dans l'échantillon ont effectué des expérimentations en classe de petite section. Enfin, le *turnover* enseignant et l'absence de suivi ont également entraîné des sorties ou interruptions du dispositif : seuls trois des neuf écoles ont mis en place un dispositif durant toute la période d'expérimentation.

Le rapport d'évaluation, qui ne peut pas s'appuyer sur les indicateurs prévus au départ (comparaison avec des classes témoins) met en exergue le manque déclaré de compétences didactiques mais aussi linguistiques en shimaoré et en kibushi des enseignants des L1. La connaissance du shimaoré et du kibushi est bien souvent insuffisante pour qu'ils se sentent compétents et confiants : être locuteur d'une langue ne suffit pas à savoir l'enseigner.

Le compte rendu est sans appel : il en ressort une lassitude sur le terrain puisque le manque de protocole détaillé et d'encadrement a conduit le corps enseignant (titulaire, maître + et parfois ATSEM) à concevoir en autonomie programmes, progressions, outils, supports et à chercher les pratiques et gestes professionnels adaptés. L'accompagnement des enseignants dans la gestion et la mise à profit du bi-plurilinguisme de leurs élèves devrait donc aujourd'hui être une priorité académique.

Les ajustements possibles via les retours des enseignants en cours d'expérimentation et les résultats ponctuels d'évaluations des élèves inclus dans un dispositif n'ont que trop rarement eu lieu. En revanche, ils permettent aujourd'hui grâce au recueil de Maturafi de construire une réponse pragmatique pour pallier les besoins et développer le dispositif d'accueil sur le terrain.

Les déclarations des acteurs des dispositifs visant à accueillir et à initier les apprentissages dans la langue de l'élève témoignent de leur certitude quant aux avantages d'une approche inclusive des langues des élèves pour leur réussite scolaire mais surtout du besoin impérieux de formation, d'outils et de suivi régulier. Le défaut de programme d'enseignement/apprentissage défini et précis pour l'accueil des élèves est ainsi régulièrement pointé. Les enseignants parlent de leurs manques quant au faire (quelle approche retenir, quels gestes professionnels solliciter pour l'accueil en L1 et pour utiliser la L2, quels outils utiliser et comment se les procurer) et au savoir (comment se perfectionner dans sa langue, comment mieux comprendre le fonctionnement des langues, comment les enseigner, les comparer...). Ils regrettent fréquemment le manque de matériel et de conseil dans les écoles, les circonscriptions et l'Académie.

Le travail réalisé au cours des sept années, bien que peu accompagné par l'institution, a toutefois conduit à la production d'un corpus conséquent, testé, contextualisé et parfois archivé : programmations annuelles, séquences et séances détaillées, supports bi-plurilingues,

enregistrements audio, comptines, albums, contes, supports papier pour activités, documents authentiques... Ces outils qui font défaut à l'échelle du territoire comme le rappelle le Ministre de l'Éducation nationale en 2018 (Assemblée nationale, 2018) et le rapport d'inspection générale (Brisset et al., 2020) appellent donc à être rassemblés, optimisés, édités et diffusés, via le Centre de documentation pédagogique (CDP), avec publications matérielles et électroniques.

Ce résultat positif généré par le dispositif initial doit servir de base pour poursuivre l'inclusion de l'ensemble des langues des élèves tout en participant à la standardisation scolaire, ouverte à la diversité, des langues régionales mahoraises : les shimaorés et les kibushis (cf. carte linguistique p. 5). Hormis le déclaratif des acteurs et les corpus consultés, d'autres traces ponctuelles confirment que l'accueil bilingue a eu des avantages significatifs pour les élèves et leur progression dans les apprentissages. À titre illustratif, le bilan évaluatif annuel réalisé par Attoumani et Canavate pour une classe de petite section expérimentale (2020-2021) atteste des effets positifs de cet accueil bilingue dans la progression générale des élèves. Elles s'appuient sur trois indicateurs évaluatifs principaux « socialisation », « oser s'exprimer » et « réagir et dialoguer » qui sont déclinés en douze sous-catégories. Outre le constat quasiment général d'une facilité à acquérir la posture d'élève, d'un développement des compétences langagières dans les deux langues (shimaoré et français) et d'une capacité à interagir avec les acteurs de la classe (enseignantes et camarades), la totalité des élèves en fin de PS comprend mieux les consignes en français et a développé des savoirs dans d'autres domaines.

Quelles perspectives à l'issue du rapport d'évaluation ?

Les enseignants praticiens ainsi que ceux ayant bénéficié de la formation continue mise en place par le Rectorat au fil des ans (dont la plus récente, dans le domaine de la didactique du plurilinguisme par l'association DULALA en 2020 – cf. Bezault et Guyader, 2015) doivent constituer le vivier de formateurs et de concepteurs afin de réunir les pratiques du terrain et les savoirs théoriques en didactique du français et du plurilinguisme. L'équipe du CASNAV mais aussi les enseignants titulaires d'un master en didactique des langues du territoire peuvent aussi contribuer et compléter le corpus. Il serait aussi important d'assurer la continuité avec le 2nd degré (dont suites du projet *Alphado*, CASNAV, Kervyn et Maire Sandoz, 2018-2021). Enfin, il faut poursuivre le recrutement de jeunes chercheurs mahorais, locuteurs d'une des langues de l'île.

Le rôle des ATSEM, évoqué en filigrane dans le rapport, constitue un levier pour rendre réaliste la co-intervention à Mayotte. Dans un contexte où les postes enseignants sont encore insuffisants pour couvrir l'ensemble des besoins (dont ASH), l'idéal du maître + déployé dans chaque école maternelle, s'il n'est pas impossible à termes, appelle au pragmatisme et à envisager un renforcement des compétences professionnelles du binôme existant : l'enseignant titulaire et l'ATSEM. Il faudrait donc, de concert avec la formation puis le déploiement de maîtres +, proposer des formations dédiées : pour l'enseignant, comment mieux mettre à profit l'ATSEM au plan langagier ; pour l'ATSEM, comment mieux participer au développement de la compétence à communiquer des élèves.

Les linguistes et l'association SHIME doivent en parallèle continuer l'effort de documentation sur les langues en présences (grammaire et dictionnaire en priorité) qui font défaut pour la formation et l'enseignement des langues régionales mahoraises.

Sur le terrain, le « bilinguisme transitif » a soulevé de nombreuses questions quant à la place et l'usage du français dès l'arrivée à l'école et sur la prise en compte de l'ensemble des répertoires linguistiques des enseignants et des élèves (shimaoré, kibushi mais aussi shindzuwani et autres langues). À l'heure de la *Loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion* (Loi Molac, 2021, mai) et de la *Convention pour la diffusion, la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales mahoraises* (2021, juin), il faut donc tenir compte des représentations et attitudes sur les langues en présence du corps enseignant, des élèves et de leurs parents, voire de l'opinion publique compte tenu du micro-contexte insulaire qu'est Mayotte. Le rapport de Maturafi montre une adhésion rapide à l'inclusion du shimaoré et du kibushi par les parents des élèves bénéficiant d'un dispositif en maternelle (approche bilingue ou séances d'éveil aux langues). Toutefois, si les parents semblent rapidement convaincus lorsqu'un accueil en L1 structuré et expliqué est mis en place dans les écoles, cette attitude a priori positive à l'égard d'un bilinguisme provisoire dans l'une des deux langues régionales ne garantit pas l'acceptation de la diversité des langues des élèves et la compréhension d'un enseignement en et du français s'appuyant sur le répertoire bi-plurilingue des élèves.

À l'issue de ce rapport et dans la lignée des recommandations de Gaillat en 2019, des travaux du groupe de travail académique « plurilinguisme » mis en place en 2019 sous le pilotage de l'IEN maternelle Sitinat Bamana et des préconisations sur l'enseignement des langues (Manes Bonnisseau et Taylor, 2018 ; MENJS, 2019 a et b), il apparaît que l'accueil à l'école et l'entrée dans les apprentissages scolaires en contexte plurilingue appelle à une didactique plus ouverte, contextualisée et adaptée : une didactique du plurilinguisme en contexte francophone. Elle doit permettre d'œuvrer à résorber les difficultés de la littératie en français à Mayotte (Sénat, 2018 ; Rectorat de Mayotte, 2021). Des propositions concrètes en vue d'un plan d'action à et pour Mayotte sont exposées dans la partie suivante. Elles s'appuient en les affinant sur la base de recommandations de Brisset, Durand et Bernabé (2020) et du Projet académique de Mayotte (2018).

Fanny Dureysseix, août 2021

Références

- Assemblée nationale. (2018). Reconnaissance du shimaore et du kiboushi comme langues régionales. Journal officiel de la République française n°32, 5415, p. 7175, http://www2.assemblee-nationale.fr/static/15/questions/jo/jo_anq_201832.pdf
- Attoumani, S. et Canevate, E. (2021 [inédit]). Évaluation bilinguisme transitif 2020-2021, Rectorat de Mayotte.
- Bezault, E. et Guyader, G. (2015). La boîte à histoire pour le développement de la littératie et de l'éveil aux langues. *forumlecture.ch*, n°3.
- Brisset, L. Durand, A. et Bernabé, Y. (2020). *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna*. Ministère de l'éducation nationale, du sport et de la recherche : Inspection générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche. <https://www.education.gouv.fr/evaluation-des-dispositifs-favorisant-la-prise-en-compte-des-situations-de-plurilinguisme-dans-les-308428>
- CASNAV, Kervyn, B. et Maire Sandoz, M.-O. (2018-2021). *Alphado, alphabétiser des adolescents* [inédit]. Rectorat de Mayotte.
- Cassagnaud, J. (2007). *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*. Connaissances et savoirs.
- Conseil départemental de Mayotte, Rectorat de Mayotte, CUFR et SHIME. (2021). *Convention pour la diffusion, la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales mahoraises*.
- Gaillat, T. (2019, février). *Enseignement et apprentissage du et en français en milieu mahorais : principes et mise en œuvre* [communication]. CUFR.
- Laroussi, F. (2016). Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte ? dans C. Hélot, et J. Erfut. *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas, p.130-144.
- Maturafi, L. (2019). *Le français et le shimaoré à Mayotte : influences réciproques* [thèse de doctorat inédite]. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Manes Bonnisseau, C. et Taylor, A. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde*. MENJS. <https://eduscol.education.fr/document/2297/download>
- MENJS. (2019, a). Circulaire de rentrée 2019. Les priorités pour l'école primaire. *Bulletin officiel* n°22 du 29 mai 2019. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm>
- MENJS. (2019, b). Recommandations pédagogiques. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. *Bulletin officiel* n°22 du 29 mai. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>
- Rectorat de Mayotte. (2020). *Projet académique. Académie de Mayotte 2020-2023*. <https://www.ac-mayotte.fr/attachments/article/59/PROJAC%20VFinale.pdf>
- Rectorat de Mayotte. (2021). [inédit]. *Résultats départementaux par compétences – évaluations CP et CE1*.
- Sénat. (2018). Lutte contre l'illettrisme à Mayotte : réponse du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Journal officiel du Sénat* (06/12/2018 : 6228). <https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180304157.html>

Propositions pour un plan d'action à échéance brève

1. Au plus tôt, planifier et mettre en place des suivis de cohortes avec les IEN de circonscription, les directeurs (maternelle et primaire) et les enseignants ;
2. Finaliser le livret d'accueil nouveaux arrivants et le glossaire contextualisé trilingue ;
3. Formaliser et compléter pour diffusion les travaux de l'EcoC (dont programmation annuelle) et groupe plurilinguisme (dont *boîtes à histoire*) ;
4. En partenariat avec le CDP, créer la banque de ressource en ligne : conceptions écrites, albums, vidéo (authentiques et de classe), audio (chants, dialogues, activités, comptines et documents authentiques) ;
5. Construire un premier plan de formation incluant des maîtres +, formateurs fléchés « plurilinguisme » et chargés de mission du CASNAV pouvant expliquer et montrer des gestes professionnels clé, le mettre en place et le tester (déclinable PAF, CASNAV et MEEF) ;
6. Dans le même temps, construire et mettre en œuvre la formation d'enseignants formés en langue régionale (cf. Loi Molac et la constitution d'un corps d'enseignants certifiés en langue régionale) ;
7. Déployer a minima un maître + en kibushi dans un des villages kibushiphones afin de participer au développement des ressources et des compétences professionnelles dans cette langue régionale ;
8. Filmer des séances (pour documenter la formation et la recherche) – dont séances d'éveil aux langues et dans les UPE2A ;
9. Enregistrer des supports audio (en partenariat avec Musique à Mayotte ?) ;
10. Renforcer le partenariat avec SHIME pour la formation et la production linguistique ;
11. Encourager des mémoires MEEF 1^{er} (voire 2nd) degré *axés sur l'évaluation des dispositifs existants et sur les démarches pédagogiques et modèles didactiques les plus adaptés en matière d'enseignement en/des langues régionales et premières, mais aussi de prise en compte du plurilinguisme dans toutes les classes* (recommandation n° 14 de Brisset et al. 2020, p. 6).
12. Relectures et éditions des œuvres des PES du 1^{er} degré et autres productions enseignantes mahoraises ;
13. Élaboration d'outils de communication bi-plurilingues pour optimiser les échanges avec les parents d'élèves et pour leur information sur les dispositifs inclusifs des langues des élèves ;
14. Mettre en place *un suivi administratif et un dispositif d'évaluation, simple et robuste, élaboré en partenariat avec des chercheurs (suivi de cohortes, résultats aux évaluations nationales, etc.), afin d'apprécier la qualité des apprentissages linguistiques dans la langue locale et en français* (recommandation n°10 de Brisset et al. 2020, p. 5) avec chronogramme, indicateurs fins et accompagnement sur le terrain ;
15. Renforcer le partenariat CASNAV-CUFR-associations (poursuivre le travail avec les chargés de mission du CASNAV).

Pour accompagner cet important travail de terrain, il est recommandé de recruter :

- un ou plusieurs masterants, doctorants ou post-doctorants ;
- éventuellement un graphiste ou ingénieur éducatif/formation (via le CDP ?) pour accompagner la mise en place de la banque de données en ligne et le travail avec les partenaires produisant et diffusant pour les publics scolaires (Agence régionale du livre et de la lecture, MUMA, Parc marin, Naturalistes, Musique à Mayotte, Librairies...).

Rapport d'évaluation du dispositif « Bilinguisme transitif » mis en place dans les écoles maternelles en PS à Mayotte

Par Lavie Maturafi,
Sous la direction de Fanny Dureysseix

Le présent rapport est un état des lieux à visée évaluative du dispositif expérimental dit « plurilinguisme » ou « bilinguisme transitif » favorisant la prise en compte des langues régionales de Mayotte à l'école maternelle mis en place en 2014 par le Vice-Rectorat de Mayotte. Son objectif est d'encourager les équipes pédagogiques à s'appuyer sur la langue maternelle des élèves et sur les compétences linguistiques acquises dans cette langue pour favoriser l'apprentissage du français. Un focus est réalisé sur chacune des écoles maternelles expérimentales en faisant ressortir la mise en œuvre, les pratiques didactiques et pédagogiques, les besoins, les manques et les difficultés rencontrées.

À l'issue de l'enquête de terrain réalisée de mars à juin 2021, il ressort que neuf écoles ont pratiqué une expérimentation inclusive des langues régionales de Mayotte (shimaoré et kibushi) :

Circonscriptions	Écoles	Directeurs
Dispositif « Bilinguisme transitif »		
DZAOUDZI	EMPu Labattoir 5 Moya	RADJABOU Saïd Youssouf
KOUNGOU	EMPu Maraicher	BACAR Hariti
MAMOUDZOU SUD	EMPu Vahibé	SOILHIH Abdoullah
MAMOUDZOU CENTRE	EMPu Cavani sud	HASSANI Mariame
SADA	EMPu Mangajou	BAMCOLO Nassouiffdine
TSINGONI	EMPu Combani 1	CANAVATE Éliisa
MAMOUDZOU NORD	EMPu Kawéni T6	GUSTAVE Philippe
DEMBENI	EMPU T'sararano	MOURADJE Chadhouli
Dispositif « Éveil aux langues »		
DZAOUDZI	EMPu Pamandzi 7 : Manga fouté	TAMADOUNI Moussa

Tableau 1 : Liste des établissements ayant pratiqué une expérimentation inclusive des langues régionales de Mayotte

« Le shimaoré a toute sa place dans notre école (.) les élèves connaissent leur identité (.) c'est vraiment une fierté »
S. Attoumani, 2021

Liste des acronymes

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CUFR : Centre universitaire de formation et de la recherche

FLS : Français langue seconde

GRH : Gestion des ressources humaines

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

GS : Grande Section

MS : Moyenne Section

PS : Petite Section

L1 : Langue première. Sigle utilisé pour désigner la première langue acquise par l'enfant au cours de sa vie.

Normes de transcription et codage

Une fois les entretiens de terrain réalisés, la transcription des données orales a été réalisée en se basant sur les normes de transcriptions ICOR élaborées à l'Université Lyon 2 (ICAR) en 2013 :

Phénomènes relevés	Conventions utilisées	Exemples
Pause	(.)	si on::: on:: (.) on met le
Allongement	;; :: ou :::	dispositif en place il faut que tout le mon-\ il faut que nos programmations nos progressions soient soient la même chose (.)
Accentuation	Lettres en MAJUSCULES	je demande aux\ aux collègues de grande-terre\ ils me disent ça c'est shimaoré ça \ ça c'est SHI ndzuwani
Propos/phrases inachevés	-	On prend le truc shimaoré (.) quand on travaille par exemple sur les fruits (.) on travaille plus/ avant
Chute intonative	\	dans un premier temps on travaille sur les fruits qui existent à Mayotte\ avant de rentrer dans dans-
Montée intonative	/	
Passage reproduit dans la transcription mais enlevé pour avoir plus de lisibilité des extraits	[...]	[...] moi je trouve que c'est un petit peu dommage pour Moi/ (.) ça n'engage que moi (.) que cela existe seulement en PS (.)
Mot inaudible	XXX	Au début c'était un combat de XXX (.) Au début c'était difficile car pour les parents on a (.)

Tableau 2 : Normes de transcription utilisées

Pour rendre anonyme le corpus, les noms d'écoles ont été encodés de la sorte : école A = EcoA, école B = EcoB, école C = EcoC, etc. ; suivi d'un tiret (_) et l'initial du type d'enseignant (M pour maître + et T pour titulaire de la classe) et enfin, d'un chiffre en fonction de la venue dans l'expérimentation. Ainsi, **EcoA_T1** signifie qu'il s'agit du premier titulaire de classe qui est intervenu dans le dispositif à l'école A et **EcoB_M2** fait référence au second maître + de l'école B qui a fait partie du dispositif. Pour les directeurs d'école, nous avons utilisé l'encodage établi pour garantir l'anonymat des écoles, à savoir EcoA, EcoB, EcoC, etc., suivi d'un tiret (_) et d'une troncation de leur profession (Dir). Par conséquent **EcoF_Dir** spécifie qu'il s'agit du directeur de l'école maternelle F, **EcoD_Dir**, du directeur de l'école D, etc.

Introduction

Mayotte est une île plurilingue et pluriculturelle : les langues y sont aussi variées que les origines de la population (bantoues, austronésiennes, sémitiques et indoeuropéennes notamment). Les Mahorais côtoient au quotidien :

- le français, langue officielle de l'administration et de l'école qui domine la sphère publique des interactions formelles et professionnelles, en particulier à l'écrit.
- deux langues régionales : le shimaoré, langue d'origine bantoue et le kibushi, langue d'origine malgache (qui se décline en deux variantes/langues : le sakalava et l'antalautsi) ;
- l'arabe comme langue liturgique mais aussi comme langue de communication écrite et orale¹.
- d'autres langues intra-communautaires et régionales comme le shingazidja, le shindzuwani, le shimwali, les malgaches, les langues créoles, indiennes, africaines, etc.

La situation sociolinguistique de Mayotte est donc à l'image de son histoire et de son peuplement : une mosaïque de langues et cultures orales et écrites.

Trois langues dominent localement : le français, le shimaoré et le kibushi. De par son statut de langue officielle, la langue française est présente dans toutes les sphères sociales. Toutefois, elle n'est pas la langue première (L1) d'une majorité des Mahorais. Les enfants commencent par grandir, apprendre et se structurer dans une autre langue que le français. Face à l'échec scolaire et aux enjeux de la littératie en français qui ressortent tant dans les résultats aux évaluations nationales des élèves (Rectorat, 2021) que dans la mesure de l'alphabétisme des jeunes adultes (Sénat, 2018), s'est posée la question de la valorisation et de la mise à profit des langues des élèves comme levier pour mieux structurer leur bagage linguistique, leur entrée dans les apprentissages scolaires et leur acquisition de compétences langagières en français.

L'enseignement du français à Mayotte soulève de réelles inquiétudes liées à son apprentissage en milieu scolaire. En effet, les différentes réformes mises en place n'ont encore qu'insuffisamment réussi à résorber les difficultés des élèves mahorais dans leurs compétences langagières en français. Ainsi, pour sortir de cette impasse, le Vice-rectorat de Mayotte, désormais

¹ En plus de la pratique liturgique et juridique en arabe, il y a une pratique sociale de l'écrit. L'alphabet et sa correspondance sonore sont mis à profit pour transcrire le shimaoré et les kibushis. Cette pratique, antérieure à l'arrivée du code écrit latin via le portugais puis le français à Mayotte durant la seconde moitié du XIXème siècle, s'est maintenue du fait de la massification tardive de l'éducation française républicaine à Mayotte. L'absence d'accès à l'école a contribué au fort taux d'adultes illettrés à Mayotte aujourd'hui (Sénat, 2018). La littératie en arabe s'est quant à elle maintenue du fait de la couverture historique des villages mahorais en termes de scolarisation religieuse. Chaque village dispose d'une à plusieurs shionis et parfois de madrass (ICREM, 2019). Dans ces écoles coraniques, un usage récent s'est généralisé : celui d'un livret d'apprentissage en papier (*kurasa*). L'introduction de ce support remplace les planches en bois traditionnelles et a donc modifié les pratiques de l'écrit. Les élèves ne développent plus ou beaucoup moins le geste graphique, l'encodage et la calligraphie en arabe. Cette rupture coïncide avec le développement d'un accès précoce à la scolarisation (dès 3 ans et non plus 6 ans jusqu'en 2019) et le déploiement des écoles maternelles sur l'île et donc une entrée précoce dans l'écrit en français. La pratique orale de l'arabe se manifeste, en dehors de la sphère religieuse, principalement en contexte de mobilité (Dureysseix, 2021).

Rectorat depuis janvier 2020, a mis en place des dispositifs spécifiques tels que « L'éveil aux langues » en 2013 ou « Plurilinguisme » en 2014 (Brisset et al, 2020 – la date de 2015 est retenue dans ce rapport d'inspection). Pour des raisons de clarté, le dispositif « plurilinguisme » est rebaptisé « Bilinguisme transitif » en 2020. Ce dispositif a pour but de permettre une inclusion des langues régionales (shimaoré et kibushi) aux côtés du français en milieu scolaire. Le but est d'accueillir les élèves dans leurs langues, de pouvoir transférer les acquis de la langue première vers la langue seconde et de permettre une approche bilingue des apprentissages en petite section. Une scolarisation bilingue nécessite toutefois des pratiques pédagogiques et gestes professionnels éclairés et efficaces de manière à consolider les savoirs scolaires. Cette cohabitation linguistique vise à asseoir les bases d'une éducation de qualité pour les élèves mahorais en générant de réelles transformations du système éducatif et en permettant la réussite scolaire en français.

Depuis les années 2000, le système éducatif mahorais a connu diverses expérimentations et dispositifs (Cassagnaud, 2007c ; Laroussi, 2005, 2006, 2009, 2011 ; Verdelhan-Bourgade, 2005 ; Mbom, 2011) en vue de proposer des solutions adéquates répondant aux problématiques de la francisation de Mayotte. Mais aucune n'a été suivie et évaluée dans la durée. Le Rapport d'inspection générale de décembre 2020 fait l'état des lieux des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna (Brisset et al. 2020). Pour Mayotte, il ressort que les expérimentations déployées dans les écoles maternelles manquent incontestablement d'accompagnement dans la durée et que pour les dispositifs « Éveil aux langues » et « Plurilinguisme », le protocole de mise en œuvre n'a pas été respecté. Ainsi, l'absence de suivi de cohortes et d'évaluation a empêché tout déploiement du fait de l'absence de données permettant de mesurer effets positifs réels des dispositifs. C'est dans la perspective de pouvoir sortir de l'expérimentation (Muni Toke, 2016) que s'inscrit le présent rapport.

1. Le « Bilinguisme transitif » à Mayotte : contours du dispositif

1.1. Déploiement du dispositif

Le dispositif « Plurilinguisme », désormais « Bilinguisme transitif », est né en 2014 du constat de deux IEN de la faiblesse des compétences langagières orales de leurs élèves (Brisset et al., 2020). L'objectif était de prendre en considération le bilinguisme potentiel de l'élève de manière transitive en l'accueillant dans sa langue et en l'amenant progressivement vers la langue de scolarisation, le français. La langue première est alors conçue comme un levier pouvant faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Ainsi, en partant du postulat que la langue maternelle des élèves ne constitue pas un frein pour l'apprentissage du français mais un potentiel, les membres des équipes éducatives étaient encouragés à utiliser des « approches pédagogiques spécifiques » en s'appuyant sur la langue des enfants et sur les compétences linguistiques déjà acquises dans cette langue afin de faciliter l'introduction progressive du français.

En 2014, le dispositif « Bilinguisme transitif » a *a priori* été pensé pour être déployé dans onze écoles maternelles. En 2021, seules six d'entre elles proposent encore un accueil bilingue en petite section :

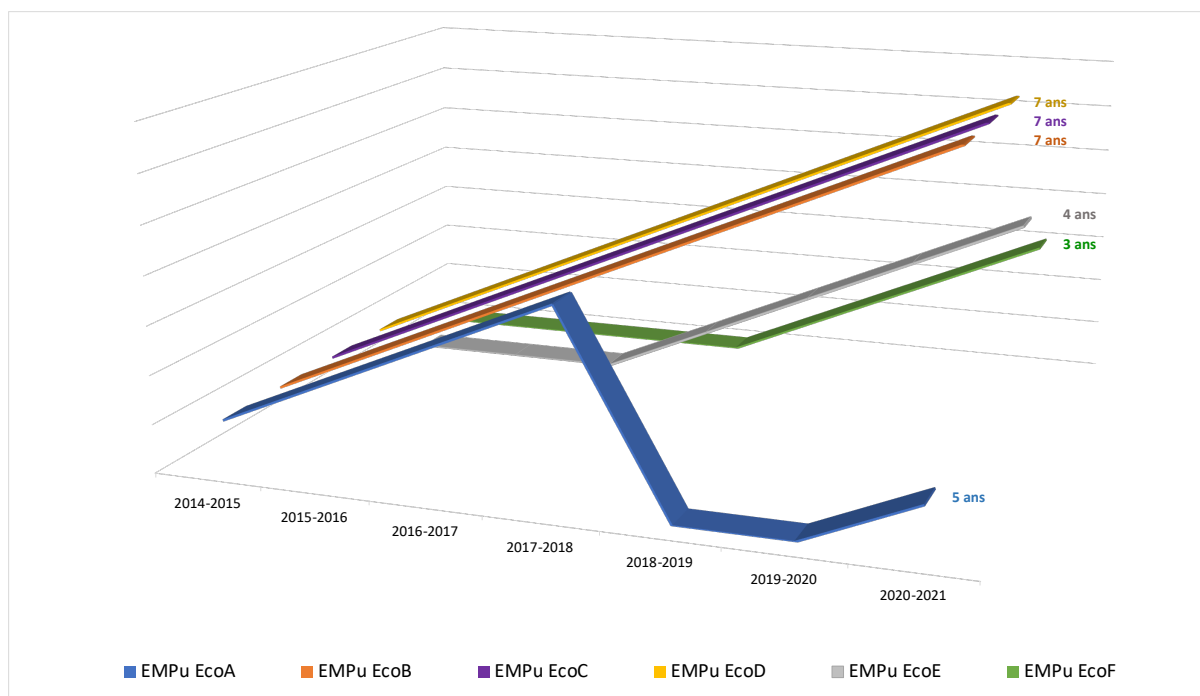


Figure 1 : Nombre d'années de mise en place du dispositif « Bilinguisme transitif »

Les données recueillies confirment que quatre écoles maternelles ont mis en place un dispositif dès 2014 : EcoB, EcoC, EcoD et EcoA. À l'EcoA, il a connu un arrêt pendant deux ans (de 2018 à 2020), à défaut d'un maître + :

EcoA_Dir : Le dispositif a été arrêté (.) pendant deux ans successifs (.) alors c'était euh (.) simplement parce que (.) l'enseignant titulaire qui (.) qui:: (.) qui avait les PS (.) ne voulait plus continuer à le faire (.) on avait pas de candidat (.) pour continuer le dispositif

Pour ce qui est de l'EcoE, l'expérimentation a commencé en 2017 et pour l'EcoF en 2018.

1.2. Le protocole initial en petite section

Pour mener à bien l'expérimentation en classe de petites sections dites « bilingues », un protocole a été défini en 2014 afin de proposer une ligne directrice *a priori* claire et précise. Ce protocole (cf. version complète dans Brisset et al., 2020, p. 37) consistait à scinder l'année scolaire en deux périodes :

PETITE SECTION Année scindée en deux périodes	
PÉRIODE 1	⇒ Un seul enseignant et une ATSEM <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant et l'ATSEM parlent uniquement en langue régionale (shimaoré et/ou kibushi) • La prise de parole des élèves se fait dans la langue de leur choix (français, shimaoré ou kibushi)
PÉRIODE 2	⇒ Un enseignant (titulaire de la classe), un maître + (enseignant francophone natif) et une ATSEM <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"><i>DÉBUT DE LA JOURNÉE</i></div> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant s'exprime en langue régionale <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"><i>PÉRIODE DE CO-INTERVENTION</i></div> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant parle en langue régionale et le maître + en français <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"><i>FIN DE LA JOURNÉE</i></div> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement se déroule exclusivement en français avec le maître + • L'ATSEM parle en langue régionale, si besoin, pour traduire les propos des élèves • La prise de parole des élèves se fait dans la langue de leur choix

Tableau 3 : Protocole initial du dispositif « Bilinguisme transitif » en PS

Selon le protocole initialement prévu, la première période débute dès la rentrée et est ajustée en fonction de l'évolution des élèves. Durant cette phase, le protocole préconise d'avoir un seul enseignant et une ATSEM qui parlent uniquement en langue régionale (shimaoré et/ou kibushi). L'objectif central est de permettre à l'enfant de choisir la langue dans laquelle il souhaite s'exprimer, que ce soit en français, en shimaoré ou en kibushi². Au cours de cette période, l'enseignant peut aussi potentiellement parler le français dès lors qu'un enfant l'a comme langue première.

La seconde période prend effet quand les enfants ont trouvé leur place d'élève et sont jugés « prêts » à entrer dans des apprentissages en français et du français (aucun indicateur ne précise à l'enseignant quand l'élève peut être jugé « prêt »). Pour ce faire, le protocole recommande l'entrée en scène d'un enseignant francophone dont la langue maternelle est le français, à savoir le maître +, aux côtés du titulaire de la classe et de l'ATSEM. Ainsi, une journée type est scindée en trois parties :

- (1) la journée débute avec un enseignement en langue régionale avec le titulaire de la classe ;
- (2) elle se poursuit en co-intervention avec le maître + pour permettre un passage progressif vers le français (en grand groupe et en sous-groupe). La co-intervention nécessite la présence simultanée de deux enseignants avec le groupe classe en plus de l'ATSEM. Le binôme d'enseignants doit collaborer en amont et pendant la séance. La co-intervention a pour objectif de favoriser la transition, le relais entre les deux langues de la classe : la langue régionale et le français. Ainsi une comptine en langue régionale est suivie d'une comptine en lien (thème, lexique, schéma narratif...) ou équivalent en français (traduction, processus qui n'est pas sans écueil). Les rituels (salutations, pointage et

² Le protocole ne précise pas dans quelle(s) langue(s) l'enseignant ou l'ATSEM répondent quand l'enfant s'adresse à eux en français.

comptage des absents, présentation, météo...) prètent par ailleurs à une approche bilingue rapide et favorise l'acquisition via leur répétitivité.

(3) la dernière phase de la journée est assurée par l'enseignant en français en présence de l'ATSEM qui veille au bon déroulement de la séance en traduisant ou en reformulant, si nécessaire, les propos des enfants à l'enseignant francophone. Durant cette période, les élèves sont libres de choisir leur langue de communication en classe.

Le protocole initial a pour avantage de permettre d'accueillir les élèves dans leurs langues et de se fonder sur la co-intervention. Le cadre proposé a une ligne directrice claire : le passage progressif d'une classe en langue régionale à une classe en français.

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

L'absence de suivi annuel n'a pas permis de recueillir les propos et retours des acteurs du dispositif qui aurait pu permettre des ajustements durant les sept années d'expérimentation. Par ailleurs, le turnover et cette absence d'accompagnement ont également entraîné des sorties ou des interruptions du dispositif. Ainsi, en 2021, les données n'ont pu être recueillies qu'auprès des équipes de sept des neuf établissements où un dispositif a été mis en place au cours de la période d'expérimentation.

Par ailleurs, il faut s'en remettre aujourd'hui aux acteurs de terrain pour avoir des données sur les effets du dispositif. Il est donc regrettable qu'aucun suivi de cohortes n'ait été mis en place, en s'appuyant par exemple sur les résultats aux évaluations nationales en CP des élèves arrivant d'écoles maternelle où le dispositif est/était en place (année N+3, soit élèves de CP à partir de 2017). Une première tentative – peu concluante mais à réitérer– a été mise en place en 2021.

2. Méthodologie utilisée pour le recueil de données

La méthodologie se fonde sur l'entretien semi-directif, l'observation de classe et la consultation des corpus écrits (textes institutionnels et productions pédagogiques des enseignants).

L'objectif étant de faire un état des lieux précis des acteurs et des actions, en sus des données sociodémographiques, des données ont été recueillies, via les entretiens et les observations sur : (1) les approches pédagogiques préconisées et pratiquées ; (2) les principes organisationnels retenus sur le terrain ; (3) les difficultés, les manques et les besoins des corps enseignant et

administratif ; (4) les attitudes des acteurs et des parents par rapport à l'introduction des langues mahoraises au sein du système éducatif français.

Pour ce faire, un questionnaire incluant une trame pour les entretiens semi-directifs (cf. annexe, p. 56) a été conçu autour de cinq thématiques :

1. informations générales sur l'école, les enseignants et le dispositif ;
2. caractéristiques sociodémographiques des équipes éducatives ;
3. expériences, pratiques, approches et préconisations pédagogiques ;
4. besoins, manques et difficultés ;
5. attitudes à l'égard du dispositif « Bilinguisme transitif ».

3. Chronogramme des visites et entretiens

Une prise de contact a été établie avec les différentes écoles pour convenir d'un ou plusieurs rendez-vous afin de réaliser le bilan depuis 2014. Dans le tableau ci-dessous figure le chronogramme des visites et entretiens réalisés du 22 mars au 16 juin 2021 :

Écoles	Chronogramme des visites et entretiens		
EMPu EcoA Trois entretiens	29 mars 2021	8 avril 2021	
	Titulaire de la classe Maître + Directeur	Observation des séances dispensées par le maître + au sein de trois classes maternelles de la petite section (+ une classe de CE2)	
EMPu EcoB Trois entretiens	31 mars 2021		
	Titulaire de la classe Maître + Directeur	Observation d'une séance dispensée par le maître + et le titulaire de la classe dans une classe de PS	
EMPu EcoC Quatre entretiens	7 avril 2021	19 mai 2021	16 juin 2021
	Titulaire de la classe Maître + Directeur	Observation d'une séance dispensée par le titulaire de la classe et le maître + dans une classe maternelle de PS	Filmage d'une séance effectuée par le maître + et le titulaire de la classe suivi d'un entretien
EMPu EcoD Deux entretiens	22 mars 2021	12 avril 2021	
	La titulaire de la classe est aussi la maître + Directeur	Observation d'une séance dispensée par le titulaire de la classe et le maître + dans une classe maternelle de PS	
EMPu EcoE Trois entretiens	06 avril 2021	27 mai 2021	
	Directrice	Titulaire de la classe Maître + Observation d'une séance	
EMPu EcoF Deux entretiens	10 juin 2021		
	Titulaire de la classe est aussi la maître + Directeur		
EMPu EcoG Trois entretiens	7 mai 2021 : dispositif « Éveil aux langues »		
	Titulaire de la classe Maître + Directeur	Observation d'une séance avec le titulaire de la classe puis avec le maître +	
EMPu EcoH	22 juin 2021		
	Le dispositif est en arrêt depuis 2018. Le nouveau directeur n'a pas voulu le remettre en place.		
EMPU EcoI	3 mai 2021		
	Il y a eu des tentatives de mise en place du dispositif « Bilinguisme transitif » en 2014-2015 et 2018-2019. Mais le dispositif n'a jamais été formalisé		

Tableau 4 : Chronogramme des visites et entretiens effectués au sein des établissements.

Au total, les dispositifs de sept écoles ont pu être documentés via 20 entretiens semi-directifs et 7 observations de classe, dont l'une filmée en binôme et suivie d'un entretien (avec F. Dureysseix).

4. Résultats

4.1. Mise en œuvre effective sur la période 2014 - 2021

Le recueil de données sur le terrain a tout d'abord permis de constater que sur les neuf écoles dites concernées par le dispositif au cours de la période, seules six d'entre elles mettent en place un dispositif bilingue en 2021 : EcoA, EcoB, EcoC, EcoE, EcoD et EcoF. L'école maternelle EcoG ne pratique que l'éveil aux langues. Enfin deux écoles ne mettent actuellement en place aucun dispositif spécifique : EcoH et EcoI.

Pour chaque école, la direction et le binôme d'enseignant (titulaire et maître +) ont été interviewés afin d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui est mené en classe. Lorsque le protocole initial était respecté, à savoir deux enseignants par classe en plus de l'ATSEM, trois entretiens étaient réalisés, par exemple à l'EcoA, l'EcoB ou l'EcoE. Lorsque le protocole était adapté, c'est-à-dire qu'un enseignant endossait deux rôles, celui du titulaire de la classe et du maître +, deux interviews étaient effectués comme à l'EcoD ou à l'EcoF.

En fonction de la disponibilité des équipes pédagogiques, une visite pouvait suffire à réaliser les entretiens et à faire une observation d'une séance en classe. Dans le cas contraire, une deuxième rencontre devait être programmée pour récolter les données nécessaires dans de bonnes conditions.

Il convient de noter que le recueil sur le terrain est parfois malaisé et souvent chronophage. Malgré un petit échantillon à évaluer (neuf écoles), la prise de rendez-vous puis la mise en place des observations et entretiens ont été compliqués dans certains cas : refus de collaborer, oubli de la visite programmée, non information aux enseignants de la visite, absence de réponse aux appels, etc.

Seules six écoles proposent un dispositif bilingue en petite section et seulement trois d'entre elles respectent la ligne générale préconisée dans le dispositif initial de 2014.

4.2. Données sociodémographiques

Les équipes pédagogiques qui participent au dispositif « Bilinguisme transitif » en 2021 ont des répertoires langagiers très diversifiés (nature et statut des langues) :

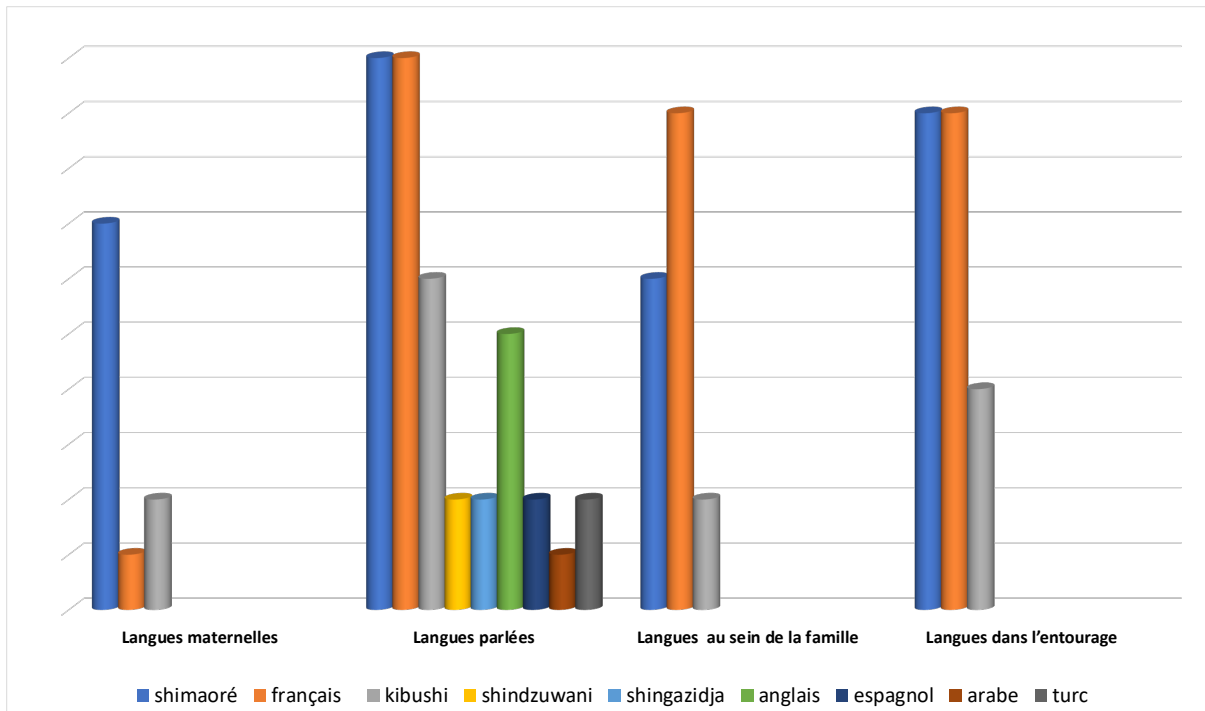


Figure 2 : Statut des langues du répertoire des enseignants titulaires de classe et des maîtres +

Les données fournies par les titulaires de classe et les maîtres + révèlent que comme langue maternelle, le shimaoré est majoritaire, suivi du kibushi et du français. À la question, quelles langues parlez-vous ? Le shimaoré et le français sont les langues les plus citées, puis le kibushi et l'anglais. Au sein des familles, le français est majoritairement employé, ensuite le shimaoré et le kibushi. Enfin, dans l'entourage, le français et le shimaoré supplantent le kibushi. Les résultats obtenus ici font écho aux études portant sur le parler des jeunes à Mayotte. Ces dernières attestent que le français et le shimaoré sont les langues les plus parlées sur l'île dans la sphère publique et privée (Cassagnaud, 2007, 2010, 2011 ; Akinci, Laroussi & Yagmur, 2010).

Les langues les plus utilisées au sein du corps enseignant interrogé sont le shimaoré et le français. Comme au niveau des villages (cf. carte linguistique, p.2), le kibushi est minoritaire ce qui entraîne un corpus et un nombre de personnes expertes encore plus réduit que pour le shimaoré. Actuellement, aucun établissement ne propose un accueil bilingue en kibushi.

4.3. Bilan du dispositif « Bilinguisme transitif » par école

4.3.1. Qu'est-ce qui est fait par qui dans chaque école ?

Évaluer le dispositif « Bilinguisme transitif » a permis de mettre en évidence une forte discontinuité au niveau du corps enseignant sollicité dans les classes expérimentales. Le tableau ci-après présente les enseignants par école étant ou ayant été déployés en classe bilingue pour chaque année du dispositif. Un code couleur met en évidence certaines spécificités :

- orange lorsqu'un seul enseignant assure l'enseignement en deux langues (dans les six écoles, le shimaoré et le français) ;
- vert pour signaler que le dispositif a été déployé dans plusieurs classes de PS ;
- jaune pour indiquer que le protocole a été testé de la PS à la GS avec une classe ;
- bleu lorsque le rôle du maître + a été adapté.

De plus, nous avons mis en gras les enseignants qui se sont maintenus dans le dispositif au fil des années.

Écoles	Enseignants au sein du dispositif	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
EMPu EcoA	4 titulaires	EcoA_T1	EcoA_T1	EcoA_T1	EcoA_T1	X	X	3 PS EcoA_T2 & EcoA_T3 EcoA_T1 EcoA_T4
	4 maîtres +	EcoA_M1	EcoA_M2	EcoA_M3	EcoA_M3	X	X	EcoA_M4
EMPu EcoB	3 titulaires	EcoB_T1	EcoB_T1	EcoB_T1	EcoB_T1	EcoB_T2	2PS EcoB_T1 EcoB_T3	EcoB_T1
	2 maîtres +	EcoB_M1	EcoB_M1	EcoB_M1	EcoB_M1	EcoB_M2 (EcoB_T1)	EcoB_M1	EcoB_M1
EMPu EcoC	7 titulaires	Dispositif testé avec une même classe : PS à GS			3 PS	2 PS	4 PS	EcoC_T4
		EcoC_T1 (PS)	EcoC_T2 (MS)	EcoC_T3 (GS)	EcoC_T4 EcoC_T5 EcoC_T6	EcoC_T4 EcoC_T6	EcoC_T4 EcoC_T6 EcoC_T5 EcoC_T7	
	3 maîtres +	Dispositif testé avec une même classe : PS à GS			EcoC_M3	EcoC_M3	EcoC_M3	EcoC_M3
EMPu EcoD	1 titulaire	EcoD_T1	EcoD_T1	EcoD_T1	EcoD_T1	EcoD_T1	EcoD_T1	EcoD_T1
	1 maître +	EcoD_M1	EcoD_M1	EcoD_M1	EcoD_M1	EcoD_M1	EcoD_M1	EcoD_M2 (15/03/21)
EMPu EcoE	4 titulaires	X	X	X	EcoE_T1	EcoE_T2	EcoE_T2	EcoE_T3 & EcoE_T4
	2 maîtres +	X	X	X	EcoE_M1	EcoE_M1	EcoE_M2	EcoE_M2
EMPu EcoF	5 titulaires	X	X	X	X	EcoF_T1	2 PS EcoF_T2 EcoF_T3 → EcoF_T4	EcoF_T2 EcoF_T1 → EcoF_T5
	3 maîtres +	X	X	X	X	EcoF_M1	EcoF_M2	EcoF_M3 (GS)

Tableau 5 : État des lieux du dispositif « Bilinguisme transitif » dans les différents établissements

Peu d'enseignants ont été attirés au dispositif (sauf à l'EcoD) avec un turnover qui s'effectue quasiment chaque année que ce soit parmi les titulaires de la classe que des maîtres +. Chaque école a adapté le dispositif à sa manière. Les rôles du binôme ont été inversés : aucun maître + n'est un enseignant natif du français. Le maître + est par contre systématiquement un enseignant ayant une des langues régionales de Mayotte comme langue première, le shimaoré ou le kibushi. L'année n'est pas scindée en deux comme préconisée : l'usage du shimaoré et du français se fait tout au long de l'année mais leur emploi est adapté selon la période.

a) EMPu EcoA

À l'EcoA, de 2014 à 2018, le dispositif a connu une seule titulaire de classe, EcoA_T1, et trois maître + (EcoA_M1, EcoA_M3 et EcoA_M3) avant que le dispositif ne soit suspendu. Selon EcoA_M3, qui avait à la fois le rôle de titulaire de classe et de maître + de 2016 à 2018, le dispositif implique une charge de travail importante, c'est pourquoi elle l'a quitté :

EcoA_M3 : je suis juste fatiguée (.) comme il y a trop de boulot

En 2021, un maître +, EcoA_M4, a été nommé à l'EcoA, ce qui a permis un déploiement du dispositif au sein de trois classes de PS.

b) EMPu EcoB

À l'EcoB, de 2014-2018, l'expérimentation a été menée par EcoB_T1 et EcoB_M1. À la rentrée 2018/2019, EcoB_M1 a été mutée ailleurs, ce qui a conduit EcoB_T1 à endosser le rôle de maître +, EcoB_M2. L'année suivante (2019/2020), EcoB_M1 a été réaffectée à l'EcoB, le dispositif a donc été déployé au sein de deux classes de PS mais en vain. Selon le directeur, EcoB_Dir, le travail en binôme était compliqué :

EcoB_Dir : L'année dernière (.) on avait essayé de faire dans les deux classes (.) c'était très compliqué (.) parce que (.) euh (.) Il fallait que (.) mon programme correspond avec le (.) le programme de ma collègue (.) il fallait que nos (.) euh des supports communs (.) des projets communs (.) au même moment (.) alors que là nous ici on n'a pas (.) tous les tous les (.) on a pas assez de de de (.) de matériels nécessaires pour doubler dans les deux salles

Face à la complexité du travail en binôme, à la rentrée 2020/2021, l'expérimentation est menée sur une seule classe de PS avec EcoB_T1 et EcoB_M1.

c) EMPu EcoC

À l'EcoC, de 2014-2017, le dispositif a été testé de la PS à la GS avec une même classe afin de tenter une étude longitudinale et un suivi de cohortes en interne qui a confirmé voire convaincu les enseignants de la nécessité d'un déploiement. Ces trois années ont permis une contextualisation des outils pédagogiques, l'élaboration de progressions en shimaoré (PS, MS, GS), de fiches, comptines, une adaptation des histoires françaises en mahorais (comme *Les trois petits cochons*, *Petit ours brun*, etc.), de répertoires de notions par catégories (par exemple légumes, fruits, ustensiles de la cuisine, etc.) et de verbes en shimaoré selon la thématique abordée. À la suite de cette expérimentation, ComM3, ancienne ComT2, a décidé après concertation avec ses collègues, de déployer le dispositif sur l'ensemble des PS à l'EcoC :

ComM3 : Moi qui ai suivi le protocole depuis le début (.) pour moi c'était très clair (.) surtout quand on a fini les trois ans (.) je me suis dit c'était tellement super (.) il ne faut pas que ça soit juste un petit groupe (.) il faut vraiment que tous les élèves de l'école puissent en bénéficier (.) d'où notre expérimentation pendant trois ans (.) où je me suis mise à travailler avec les quatre PS de la maternelle (.)

L'expérimentation fut donc testée sur trois PS en 2017/2018, deux PS en 2018/2019 et quatre PS en 2019/2020. À la rentrée, 2020/2021, seule une classe de PS bénéficie du dispositif, selon ComM3, le travail est très prenant voire énergivore :

ComM3 : mais j'avoue c'était très très prenant (.) très très fatiguant

d) EMPu EcoD

À l'EcoD, le dispositif « Bilinguisme transitif » a été mis en place avec une seule personne, qui avait à la fois le rôle de la titulaire de classe, EcoD_T1, et celui du maître +, EcoD_M1 de 2014 jusqu'en mars 2021. En effet, une maître+ francophone, EcoD_M2, a été affectée à l'EcoD, pour consolider les acquis en français dans les toutes les classes de l'école maternelle.

e) EMPu EcoE

À l'EcoE, le dispositif a été mis en place à la rentrée 2015/2016. Toutefois, face au refus de collaborer de l'ancien directeur de l'école maternelle, nous n'avons pas été en mesure de retracer dans le détail les équipes pédagogiques que l'expérimentation a connues. De 2017 à 2021, le dispositif a été testé avec quatre titulaires de classe différentes et deux maîtres +. L'année 2018/2019, l'enseignante de la classe, EcoE_T2, avait endossé aussi le rôle de la maître +, EcoE_M2.

f) EMPu EcoF

À l'EcoF, le dispositif a été déployé en 2018 et a connu cinq titulaires de classe et trois maîtres +. À la rentrée 2019/2020, l'expérimentation a été testée avec deux classes de PS et en 2020/2021, une maître + francophone a été affectée à l'école pour renforcer l'appropriation du français dans les six classes de GS. En effet, le directeur a confié que l'ensemble des enseignants avaient recours au shimaoré pour débloquer des situations et ce, bien avant la mise en place du dispositif dans l'établissement. De ce fait, les élèves ne faisaient plus tellement d'efforts pour comprendre le français : la traduction étant automatique et systématisée, ils attendaient l'usage de la langue régionale pour avoir accès au sens. Il est donc primordial que le passage du shimaoré au français soit organisé et se fasse de manière progressive et structurée pour éviter une quelconque dérive de l'expérimentation :

EcoB_Dir : [...] moi je trouve que c'est un petit peu dommage pour Moi (.) ça n'engage que moi (.) que cela existe seulement en PS (.) parce que quand ils arrivent en MS (.) il y en a qui veulent ou qui sont tenté de dire\ aux enseignants euh (.) la traduction en shimaoré ou en shibushi (.) et après comme la classe n'est pas n'est pas (.) ne pratique plus le bilinguisme transitif (.) ils sont restés là enfin (.) c'est dommage pour eux je trouve (.) ça serait bien que ça continue un petit peu (.) mais comme là les moyens ne sont pas réunis pour qu'on puisse continuer

À l'exception de l'EcoD et de l'EcoB, une forte discontinuité est apparue dans la constitution des binômes d'enseignants œuvrant dans les classes expérimentales. Le protocole initial préconisait un référent pour chaque langue mais l'observation du terrain a montré qu'un enseignant pouvait endosser deux rôles : être à la fois maître + et titulaire de la classe.

Cette configuration est peu propice à une montée en compétence des intervenants, à leur professionnalisation.

Ceux-ci rapportent souvent le surcroît de travail engendré dans les classes bilingues, notamment en raison du travail à co-construire avec l'autre intervenant mais aussi par défaut de matériel pédagogique dédié.

On constate, en revanche, une production conséquente et bienvenue de matériel pédagogique, en particulier à l'EcoC. Des progressions et des programmations basées sur le B.O ont déjà été élaborées par les enseignants. Ce matériel pourrait constituer une base pour les années à venir puisqu'il y a une adaptation des séquences d'enseignement qui partent de l'environnement connu des élèves pour aller progressivement vers un élargissement des contenus proposés (par exemple les activités autour des fruits et légumes sont d'abord centrées sur ceux présents à Mayotte avant de s'intéresser à ceux de l'Hexagone et du reste du monde).

Ce matériel ainsi que les compétences des enseignants les plus expérimentés devraient être mis à profit pour la mise en place de formation en co-enseignement bi-plurilingue.

4.3.2. Comment le dispositif est expérimenté en classe ? : déroulement d'une séance type

La mission d'évaluation du dispositif ayant été planifiée en février 2021, il n'a pas été possible d'observer de séance pour les trois premières périodes (août-octobre, octobre-décembre, janvier-mars). Les observations pour ce rapport concernent uniquement la période de fin mars à la mi-juin.

Lors des séances observées à l'EcoA, EcoD, EcoF et EcoE, les maîtres + n'ont quasiment plus recours au shimaoré : ils interviennent en classe pour consolider les compétences non-atteintes par les élèves. La classe étant souvent partagée en quatre groupes pour des ateliers tournants (un groupe avec le titulaire de la classe, un autre avec la maître +, un avec l'ATSEM et un en autonomie), le maître + s'occupe d'un groupe avec lequel il travaille le langage oral en reprenant des albums connus pour vérifier la compréhension et susciter la prise de parole. La séance se termine par un jeu de questions/réponses où le maître + interroge les élèves afin qu'ils racontent l'histoire avec leurs propres mots. C'est dans cette situation précise que la majorité des occurrences du shimaoré apparaissent. Les élèves répondent dans la langue leur choix et, suivant les cas, un élève ou l'enseignant reformule/traduit en français. Toutefois, certains actes de parole continuent à être principalement tenus en shimaoré comme les rappels à l'ordre, la conduite dans la classe, la formulation des consignes, etc. Des séances en mathématiques, en peinture ou sur la météo, contenaient quelques mots en shimaoré, toujours à l'initiative des élèves.

Dans les écoles maternelles EcoB et EcoC, où l'usage du shimaoré est sollicité toute l'année, nous avons pu assister à une séance type dispensée par les maîtres +. Dans les deux écoles,

l'accueil des enfants se fait dans les deux langues : la maître + parle en shimaoré et la titulaire de la classe en français. La classe débute par des rituels : par exemple les maîtres supplémentaires demandent aux élèves d'aller récupérer leurs étiquettes, travaillent sur la météo et font l'appel ; ensuite, les titulaires de classe prennent le relais pour compter le nombre d'absents tout en les classant dans des colonnes en fonction de la couleur de leur groupe. Une fois les rituels finis, les élèves sont dispatchés en deux à quatre groupes pour débiter les ateliers tournants. Les activités proposées par les enseignants ont pour but de faire verbaliser des actions, des notions, des situations ou des lexèmes simples dans les deux langues en vue créer des mécanismes chez les élèves. De fait, comme il n'y a pas de fond commun entre les deux langues (des différences existent aux niveaux sémantique, syntaxique, phonologique, phonétique, morphologique, etc.) les connexions établies visent principalement le développement bilingue du langage oral, avec un focus sur les thèmes et le vocabulaire de PS (actions du quotidien, objets et coins de la classe, couleurs, aliments, besoins et sentiments, etc.).

À l'EcoB, chaque enseignant travaille avec un groupe d'élèves avec le même album en version mahoraise avec la maître + et en version française avec la titulaire de la classe pendant trente minutes. Les enseignants racontent l'histoire et travaillent la compréhension de l'histoire avec les élèves. Pendant ce temps, l'ATSEM fait un atelier avec un groupe et l'autre est en activité libre. Puis, les ateliers tournent : les élèves qui étaient avec la maître + vont avec la titulaire de la classe et vice-versa, ceux qui étaient en autonomie vont avec l'ATSEM et vice-versa. Par la suite, les élèves vont en étude sportive en classe entière où les enseignants chantent des comptines mahoraises et font des jeux traditionnels mahorais.

À l'EcoC, dans un premier temps, les enseignants travaillent en langage oral (en général à partir de la compréhension d'un même album) en classe entière : la maître + raconte l'histoire en shimaoré et interroge les élèves pour vérifier leur compréhension de l'histoire, la titulaire de la classe fait la même chose en suivant mais en français. Dans un second temps, les élèves sont répartis en quatre groupes pour des ateliers de trente minutes : un va en autonomie, un autre avec l'ATSEM et les deux groupes restants vont faire un atelier en lien avec l'album étudié en classe entière en langue régionale et en français. De nouveau, les ateliers sont tournants.

L'observation de séance montre que le maître + intervient pour :

- dispenser une séance en langue régionale dans la majeure partie des cas ;
- aider à l'appropriation du français en GS (EcoF) ;
- consolider les acquis en français en PS (EcoD).

Parmi les séances observées, le recours à la langue des élèves est soit systématique soit ponctuel avec un éveil à la comparaison des langues.

Les équipes font le choix de séance en groupe classe suivies d'ateliers dans lesquels un objectif langagier ciblé est travaillé, visant souvent à réinvestir le lexique et les tournures syntaxiques découverts à l'occasion d'un album, d'une comptine ou d'une situation orale.

4.4. Usage du français et du shimaoré par le maître + selon la période

Un focus est fait ici sur l'usage du shimaoré et du français par les maîtres supplémentaires selon la période et en fonction de chaque école.

4.4.1. Qu'en est-il de l'introduction du shimaoré en classe par les maîtres + ?

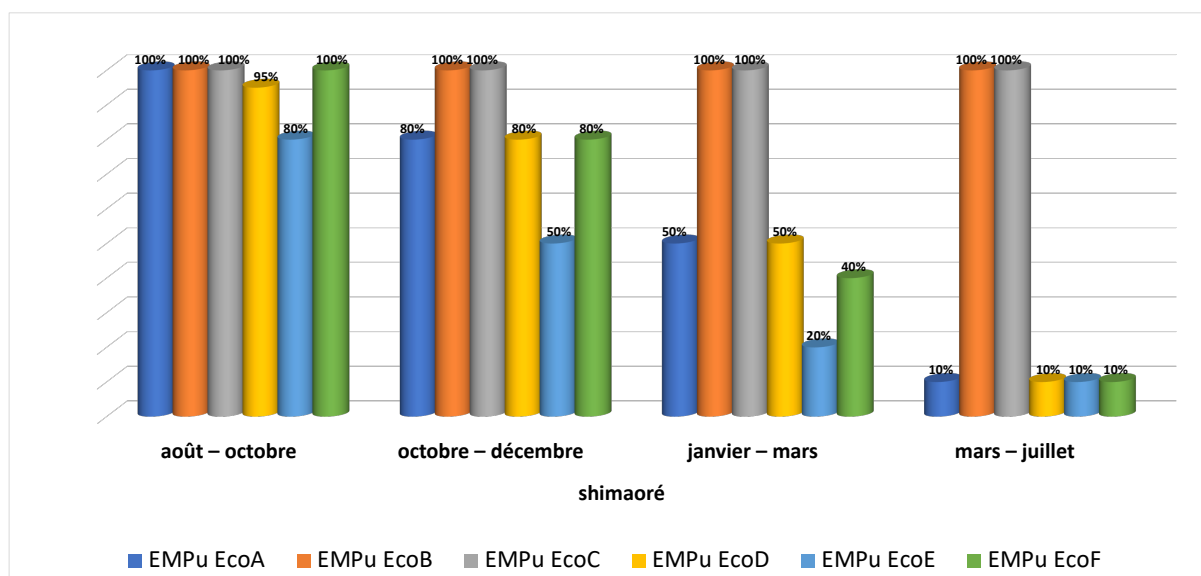


Figure 3 : Usage du shimaoré par les maîtres + selon la période

Les maîtres + ont de moins en moins recouru au shimaoré en fin d'année. Si l'on compare son usage en août-octobre par rapport à la période mars-juillet, il s'amoindrit dans quatre écoles : EcoA, EcoD, EcoE et EcoF. Toutefois, pour ce qui est de l'EcoB et de l'EcoC, le recours au shimaoré se fait toute l'année : les progressions et les activités sont proposées à la fois en shimaoré et en français.

4.4.2. Qu'en est-il de l'introduction du français par le maître + ?

En sus de l'enseignement en français dispensé par les titulaires de classe, les maîtres + ont également recours à la langue française à des degrés différents selon la période :

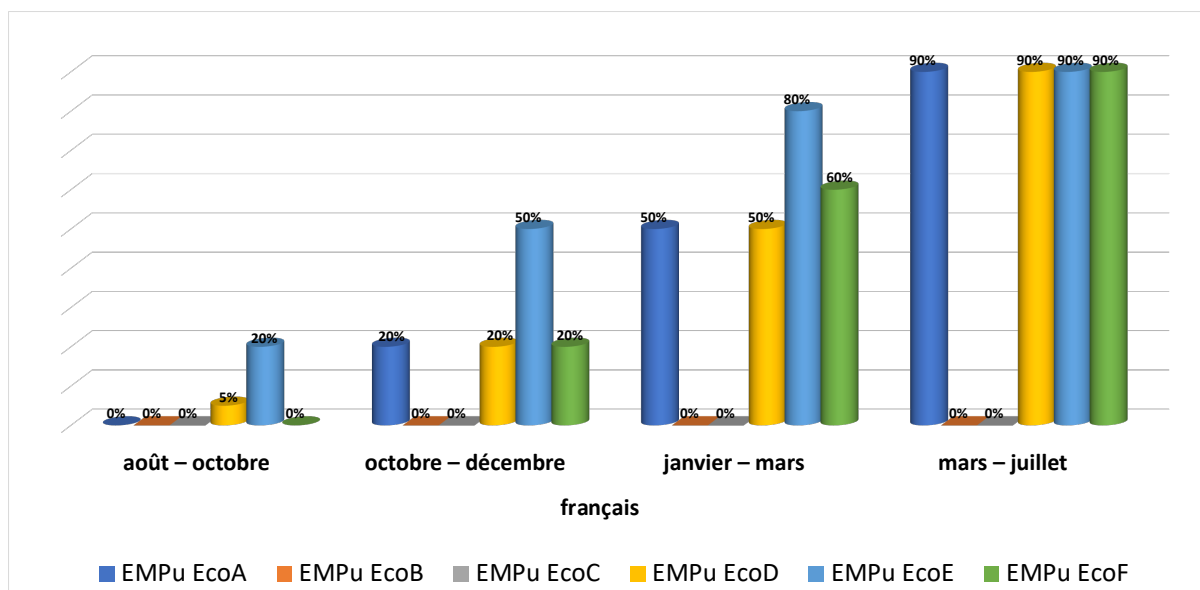


Figure 4 : Introduction du français par les maîtres + selon la période

L'introduction du français par les maîtres + se fait progressivement selon la période scolaire dans quatre écoles, à savoir l'EcoF, l'EcoA, l'EcoD et l'EcoE. S'agissant des écoles maternelles EcoB et EcoC, les maîtres + n'ont pas recours au français : les acquis en langue régionale sont structurés et consolidés et les apprentissages se font également dans la langue des élèves.

Le recours au shimaoré ainsi que l'introduction du français varient selon les pratiques ou les approches choisies par les maîtres +. Chacun a adapté le dispositif et l'expérimentation se fait donc bien au cas par cas, à l'échelle de chaque établissement voir de chaque binôme d'enseignants.

4.5. Fréquence et durée des séances dispensées par le maître +

La fréquence quotidienne et la durée hebdomadaire des séances dispensées par les maîtres + est très variable :

Écoles maternelles de PS	Nombre de séances par jour	Durée d'une séance	Nombre de minutes/heures par jour	Fréquence par semaine	Nombre d'heures par semaine
EMPu EcoA	3	25	1h15	5	6h25
EMPu EcoB	3	30	1h30	5	7h50
EMPu EcoC	2	30	1h30	4	4h
EMPu EcoD	2	25	50 minutes	5	4h15
EMPu EcoE	1	30	30 minutes	5	2h50
EMPu EcoF	3	30	1h30	5	7h50

Tableau 6 : fréquence et durée des séances dispensées par le maître + dans les classes pratiquant le « Bilinguisme transitif »

En moyenne, une séance dispensée par le maître + dure entre 25 à 30 minutes. Ces interventions peuvent se faire une fois par jour (EcoE), deux fois (EcoC et EcoD) ou trois comme à l'EcoB, l'EcoA et l'EcoF. De ce fait, les élèves mahorais en PS où un dispositif bilingue est en place suivent des enseignements en shimaoré allant de 30 minutes à 1 h 30 par jour selon les établissements.

Au niveau hebdomadaire, les séances en shimaoré se font tous les jours sauf à l'EcoC, le mardi, jour où la maître + est déchargée.

Une absence d'uniformité est constatée pour la mise en place de séances dans la L1 des élèves, tant au niveau de la fréquence journalière (1 à 3 séances/ateliers par jour) que de la durée hebdomadaire (2 h 50 à 7 h 50).

4.6. Manques, besoins et difficultés

Effectuer l'état des lieux du dispositif « Bilinguisme transitif » a permis de relever les manques, les besoins ainsi que les difficultés qui en résultent. Le schéma ci-dessous récapitule les principales tendances :

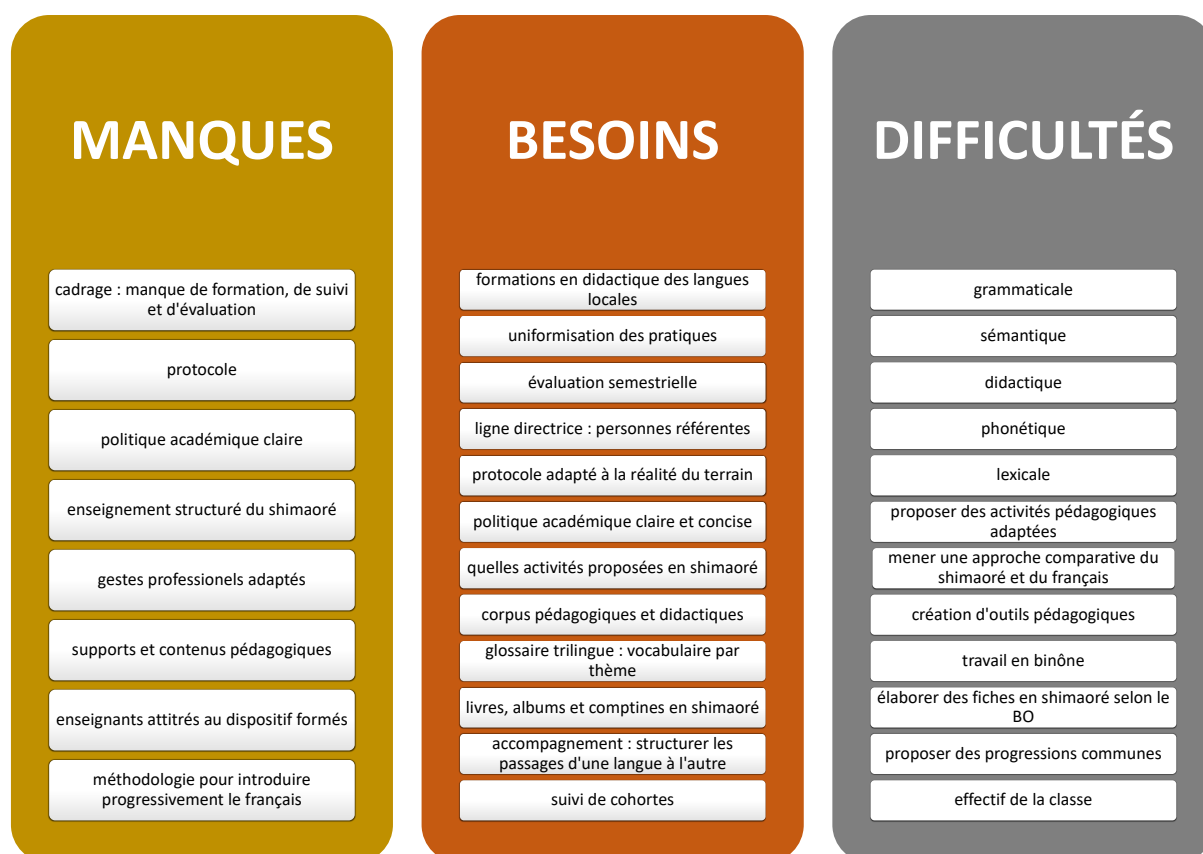


Figure 5 : les manques, les besoins et les difficultés relevés dans le cadre du dispositif « Bilinguisme transitif »

4.6.1. Les manques

Depuis 2014, des circonscriptions mettent en place le dispositif « Bilinguisme transitif ». Au sein de ces circonscriptions, une absence de politique académique claire et concise a été soulevée par les équipes pédagogiques faisant partie du dispositif :

EcoC_T4 : Il n'y avait pas tellement de recommandations (.) on a fait comme on a (.) comment dire (.) avec les conclusions qu'on a tirées nous (.) des expériences et des expérimentations passées

EcoF_Dir : Au début nous avons aucune information (.) pas de réelles informations sur la mise en place du dispositif euh (.) par la suite (.) c'est-à-dire on nous a juste dit voilà (.) vous devez mettre en place un dispositif (.) sur le plurilinguisme\ et l'utilisation de langue maternelle (.) de l'enfant dans les apprentissages avec un maître en plus

La mise en place du dispositif s'est faite dans certains établissements sans recommandation officielle ni réelle information sur son déploiement. Les équipes éducatives se sont basées sur leur expérience :

EcoF_Dir : c'est pour cela que je vous dis\ pas assez de formations (.) de formations et d'informations (.) ce qui fait que nous\ on va dire qu'on essayait de faire à notre sauce (.) alors que s'il y avait un cadre bien précis (.) et une formation adéquate (.) et ben on saurait comment (.) euh on commence sur un point et on termine normalement sur un point

EcoF_T2 : Au début les difficultés (.) c'était par où commencer en fait (.) on nous dit il faut parler en en (.) en shimaoré ou en kibushi (.) mais (.) il n'y a pas eu de protocole (.) ou commencer (.) où est-ce que on peut (.) on va arriver jusqu'où (.) où est ce que (.) ou les les les (.) les outils pédagogiques qui vont avec (.) est-ce qu'il y a un programme à suivre (.) tout ça là (.) on avait pas (.) c'était c'est (.) il y a eu un manque d'informations (.) il y avait pas tout le temps la personne qui (.) qui s'occupait du dispositif avec nous (.) pour nous expliquer et tout (.) du coup (.) pour que ça marche bien (.) on a fait avec ce qu'on pensait (.) ce qu'on pensait que que c'est (.) on faisait comme ça (.) on a avancé comme ça (.) mais on avait pas vraiment de (.) un un (.) un protocole (.) un programme à suivre

Outre l'absence de recommandation, les acteurs pointent le manque de protocole clair et bien défini, de progression et de matériel ainsi que de conseils relatifs aux gestes professionnels adaptés en situation de plurilinguisme. Les équipes éducatives ont dû s'adapter et s'approprier le dispositif en fonction des difficultés qu'ils décelaient chez leurs élèves. De plus, aucun cadrage académique n'est présent dans les établissements pour former et accompagner le corps enseignant :

EcoB_T1 : qu'on nous guide un peu aussi () qu'on soit mieux formé que là

EcoB_M1 : parce que déjà il nous faut des formations en shimaoré

EcoB_Dir : ils nous manquent aussi quelques (.) euh (.) formations pour aussi mieux mieux (.) mieux accompagner les élèves (.) dans (.) dans ce dispositif [...]

EcoF_Dir : mais il n'y a pas eu (.) il y a eu quelques réunions d'informations (.) mais les attentes des enseignants n'ont pas euh (.) mais il n'y a pas eu de réponse sur les attentes demandées (.)

Il y a un manque de formations et d'informations, de suivi et d'évaluation de ce qui est déployé au sein des écoles au profit des élèves. Aux manques liés à la mise en œuvre d'un enseignement bilingue s'ajoute le manque d'expertise linguistique et de matériel en shimaoré et en kibushi. Le corps enseignant souligne que les enseignants attirés au dispositif sont inexpérimentés en matière de « Bilinguisme transitif » ou « plurilinguisme » et insuffisamment formés en vue d'intégrer le dispositif :

EcoA_Dir : Déjà le premier (.) déjà aaa (.) bénéficiaire d'une formation parce que comme cette année le maître + qu'on a eu c'est un nouveau\ un débutant\ il n'a jamais connu le dispositif\ il n'a pas bénéficié de formation/ donc du coup\ pour lui aussi c'est c'est nouveau\ c'est nouveau (.)

Selon le EcoA_Dir, il serait judicieux de former les maîtres + avant de les affecter dans le dispositif, ce qui permettrait un encadrement structuré des élèves et un meilleur accompagnement. En outre, un manque de méthodologie est soulevé tant dans l'apprentissage du shimaoré que sur l'introduction progressive du français :

EcoE_M2 : On fait sur le tas comme quand\ comme quand on était contractuel\ (.) on nous on nous donnait des classes\ vous êtes voilà (.) vous êtes vous savez une classe (.) vous devez enseigner\ donc donc on fouille on lit on on (.) voilà\ on regarde ce qui a été fait avant (.) etc. voilà\ ou on va vers les autres\ quand j'étais contractuel\ j'allais vers les autres (.) pour savoir ce qui a été fait (.) c'est pareil ici\ comme je je je sais je vais pas\ comme je dois faire\ je vais pas rester à attendre\ à me dire je sais pas je sais pas (.) il faut que je me renseigne à droite à gauche (.) je feuillète je regarde voilà (.) je lis les pour voir comment on fait

Introduire le shimaoré dans le système éducatif mahorais sans ligne directrice explicite (par où il faudrait commencer) ni structuration au préalable (un programme élaboré et structuré avec des outils adaptés qui rendront les apprentissages fluides et permettront un enseignement dans des conditions adéquates) a conduit les maîtres + à se documenter et s'appuyer sur des pratiques pédagogiques spécifiques. Cet état de fait favorise la multiplication des tâtonnements et des mises en œuvre pédagogiques pour enseigner la langue régionale (différentes progressions et programmations) dans la mesure où chacun a sa manière essaie de créer une progression et de trouver des gestes professionnels efficaces.

Le défaut de préparation, d'accompagnement et de cadrage du dispositif a conduit à l'hétérogénéité des approches du bilinguisme transitif sur le terrain. Le manque de formation initiale des maîtres + est saillant, tout comme l'absence d'outils programmatiques, de répertoire de gestes professionnels et de recommandations pédagogiques et de matériel didactique unilingue (en shimaoré et kibushi) ou bilingue.

4.6.2. Les besoins

Selon les équipes éducatives interrogées, il est primordial de former les enseignants faisant partie du dispositif « Bilinguisme transitif » afin de le pérenniser et de donner des directives à suivre tout en réalisant des bilans annualisés des acquis des élèves et des besoins enseignants :

EcoA_Dir : déjà commencer par les formations (.) au maître + qui pourraient les aider\ à mieux accompagner les enfants avec les titulaires de la classe

EcoB_M1 : parce que déjà il nous faut des formations en shimaoré \ parce que des fois tu tu \ tu arrives il te manque des mots \ tu cherches ces mots en shimaoré\ tu arrives pas à à capter

EcoB_T1 : Il faut qu'on fasse un les bilans () euh du dispositif () parce que euh c'est décourageant de travailler tout au long de l'année\ après qu'on est pas de bilan comme les années d'avant () on avait- c'est pour cela que moi j'avais arrêté parce que je n'avais pas de bilan () il y avait rien\ on a fait trois ans sans- on nous a pas convoqué\ on nous a dit est-ce que ça a marché est-ce que ça n'a pas marché\ ils sont venus ils ont dit recommencez () re faites le dispositif alors qu'on savait qu'est ce qui a marché qu'est ce qui n'a pas marché

EcoA_Dir : [...] mais on a jamais eu vraiment des outils (.) bien ou bien (.) une ligne directrice au niveau du vice-rectorat

EcoD_T1 : il faut avoir un peu de sérieux dans le dispositif (.) une fois qu'on fait ceci\ on nous dit il ne faut plus faire ça (.) il faut faire autre chose/

Les équipes éducatives déplorent notamment le manque d'évaluation semestrielle et de ligne directrice académique claire. Sans évaluation, sans nomination de personnes référentes (qui se chargent de l'accompagnement et du suivi) et sans politique académique définie, les enseignants volontaires pour tester le dispositif sont découragés quand d'autres renoncent à le poursuivre.

Par ailleurs, les profils linguistiques des maîtres + mais aussi des élèves constituent également une source de difficulté : l'accueil en shimaoré ou en kibushi est par exemple freiné par le manque de compétence dans la langue cible. Par ailleurs, la fréquence du shindzuwani comme L1 des élèves sans que les enseignants ne soient formés à l'intercompréhension entre langues proches est aussi vécue comme un écueil. Enfin, il est peu fréquent que l'ensemble des élèves ait la même L1 ce qui interroge sur l'accueil en une seule langue, en particulier lorsque des langues très différentes sont en présence, ce qui est le cas pour le shimaoré et le kibushi :

EcoD_M1 : j'avais compris qu'il fallait parler qu'en shimaoré (.) qu'il fallait accueillir les enfants en shimaoré\ MAIS moi (.) au début\ comme moi je suis de::: (.) je suis KIBushiphone\ j'avais du mal à::: avoir les mots

EcoD_T1 : Ici on parle shindzuwani (.) quand je je (.) je demande aux\ aux collègues de grande-terre\ ils me disent ça c'est shimaoré ça \ ça c'est SHIndzuwani

EcoB_M1 : On a le shibushi\ parce qu'on a des enfants qui habitent à Chiconi

EcoB_M1 : faut qu'on prépare la même chose\ qu'on fasse la même chose\ qu'on travaille par thème (.) comme ça on fait tous la même chose (.) parce qu'on a\ on a un pro- (.) c'est vrai on a un programme\ mais chacun a sa façon de prendre le programme et de le transmettre mais par contre\ si on::: on:: (.) on met le dispositif en place il faut que tout le mon-\ il faut que nos programmations nos progressions soient soient la même chose (.)

Le besoin d'un programme commun à l'ensemble des établissements et d'une progression langagière concertée dans les deux langues d'enseignements est régulièrement mis en exergue :

EcoB_M1 : faut qu'on prépare la même chose\ qu'on fasse la même chose\ qu'on travaille par thème (.) comme ça on fait tous la même chose (.) parce qu'on a\ on a un pro- (.) c'est vrai on a un programme\ mais chacun a sa façon de prendre le programme et de le transmettre mais par contre\ si on::: on:: (.) on met le dispositif en place il faut que tout le mon-\ il faut que nos programmations nos progressions soient soient la même chose (.)

La question de la standardisation des langues régionales et de la norme à enseigner sont également relevées. La variation au niveau lexical est très souvent évoquée par les enseignants :

EcoB_M1 : parce que déjà il nous faut des formations en shimaoré \ parce que des fois tu tu \ tu arrives il te manque des mots \ tu cherches ces mots en shimaoré\ tu arrives pas à à capter \ donc si on arrivait à travailler ensemble à définir le vocabulaire\ par exemple si on travaille sur le thème euh euh les couleurs \ par exemple le la toilette du bébé\ : comme ça on a tous les vocabulaires en français\ comme on on se- on a tous les vocabulaires en shimaoré\ et on a la même chose\ on dit ma même chose (.) parce que surtout l'île\ il y a des::: (.) rien que sada et barakani\ on ne parle pas le même shimaoré\ donc euh il faut le même::: même progression\ surtout le vocabulaire (.) c'est très important

Des propos des équipes enseignantes ressortent différentes catégories de besoins :

- formation à la didactique des langues en contexte plurilingue francophone ;
- formation linguistique en langue régionale ;
- un protocole de mise en œuvre détaillé avec une programmation annuelle pour l'Académie, des classes témoins, des suivis de cohortes et des outils d'évaluation adaptés ;
- un suivi et un accompagnement sur le terrain dans les écoles et les circonscriptions ;
- gestes professionnels adaptés à gestion du plurilinguisme des élèves et des langues non régionales ;
- expérimentation pour le kibushi et développement des outils dans cette langue ;
- standardisation des deux langues régionales avec un dictionnaire et une grammaire de référence pour l'enseignant.

4.6.3. Les difficultés

Au sujet des séances en shimaoré, les enseignants rapportent avoir des difficultés au niveaux lexical (manque de vocabulaire), sémantique (expliquer le sens du mot en shimaoré), phonétique (transcrire le shimaoré sans un alphabet officiel connu et diffusé dans les établissements), grammatical (structures et règles du shimaoré), didactique (expliquer une notion en classe) :

EcoB_Dir : [...] ils nous manquent quelques vocabulaires (.) pour pouvoir faire mieux comprendre ce qu'on veut que les enfants comprennent ou dire

EcoA_M4 : Aujourd'hui le plus souvent quand je n'y arrive pas (.) je suis en manque de vocabulaire en shimaoré (.) pour tel mot\ je le dis en français c'est tout (...) et si les élèves ne comprennent pas je leur donne une image\ et c'est plus parlant

EcoD_M1 : il y a (.) pour le son là ce n'est pas un problème mais les mots/ il y a des mots qu'on ne peut pas dire en shimaoré comme\ triangle on ne peut pas dire en shimaoré triangle\ le rond on peut dire bburu-bburu mais le (.) comme triangle le carré donc là on introduit le français

EcoC_M3 : je demande à ma mère (.) aux fundis

EcoD_T1 : Ici on parle shindzuwani (.) quand je je (.) je demande aux\ aux collègues de grande-terre\ ils me disent ça c'est shimaoré ça \ ça c'est SHIndzuwani

EcoC_M3 : J'ai commencé le travail avec les collègues kibushiphones (.) où je (.) je demande tel mot\ on dit comment en kibushi (.) toutes les couleurs je les ai en kibushi maintenant (.) les nombres je les ai (.) pour pour mon éveil aux langues (.) j'ai les trois langues (.) pour mon éveil aux langues (.) j'ai shibushi\ français et et anglais

EcoE_M2 : j'étais contractuel\ j'allais vers les autres (.) pour savoir ce qui a été fait (.) c'est pareil ici\

Les maîtres + rencontrent des difficultés liées à la phonétique du shimaoré dans la mesure où des sons sont inexistantes en français (bb, dd, dy, bv). Face à l'inaptitude à transcrire certains sons mais aussi par méconnaissance du fonctionnement grammatical de la langue et du lexique technique, ils évitent d'élaborer des fiches séance en shimaoré. Les problèmes sémantiques, grammaticaux et didactiques sont réglés par l'intégration du français ou l'usage d'images et le manque de lexique est résolu par des questionnements auprès des membres de la famille, des fundis des villages ou des collègues de travail.

L'implication des enseignants transparait alors dans l'élaboration de leurs propres outils pédagogiques afin d'apporter du concret aux élèves :

EcoA_Dir : Déjà au niveau des outils on est vraiment très très limité (.) c'était notre moyen de bord de chercher à droite et à gauche (.) comment là comment on dit ça en vrai shimaoré (.) comment on dit ça etc. (.) c'est à nous de faire de nos propres outils euh (.) mais on a jamais eu vraiment des outils

EcoC_M3 : je crée beaucoup (.) pour apporter du concret aux élèves (.) Je couds mes habits de poupée

EcoC_M3 : Il faut vraiment que l'enseignant (.) ait des outils qui permettent à l'enfant (.) de voir là je parle

EcoC_M3 : Quand les outils seront disponibles (.) il n'y aura plus de frein (.) après la base (.) la base de la classe c'est les consignes (.) si tu as les consignes (.) que l'enfant n'a pas compris en français\ tu pourras le dire en en (.) dans sa langue maternelle On a fait les consignes

EcoF_T2 : Où est-ce que on peut (.) on va arriver jusqu'où (.) où est ce que (.) ou les les les (.) les outils pédagogiques qui vont avec (.) est-ce qu'il y a un programme à suivre (.)

LabT1 : J'ai rien changé (.) j'ai j'ai j'ai mon matériel à moi (.) le matériel qui était là (.) c'est le même matériel (.) mais seulement je parle shimaoré à la place du français au début pour arriver au (.) français (.) à la fin de l'année

L'absence d'outils pédagogiques n'a pas empêché les équipes éducatives de déployer le dispositif au sein de leurs établissements. Certains ont créé leurs propres outils et d'autres ont utilisé les outils existant pour le français pour enseigner le shimaoré : élaborer des fiches en langue régionale selon le BO demeure compliqué. En revanche, les enseignants soulignent que la création d'outils spécifiques qui permettraient de proposer des activités adaptées ainsi qu'un travail sur les consignes en langue régionale faciliterait l'accueil bi-plurilingue en classe.

4.7. Avantages et inconvénients du travail en binôme

Selon le protocole initial, il faut deux enseignants par classe pour mener à bien le dispositif « Bilinguisme transitif ». Lors des entretiens, le travail en binôme prévu génère des réactions variées. Il est à noter que la collaboration de fait avec les ATSEM a très rarement été évoqué.

4.7.1. Avantages

EcoA_Dir : Le mieux c'est une (.) si le titulaire de la classe maîtrise le shimaoré pourquoi pas (.) par contre c'est (.) c'est un peu délicat au niveau de la perception des enfants\ si c'est une personne parce que euh (.) du coup ils peuvent risquer de se perdre\ d'un coup il va l'entendre parler shimaoré \ d'un coup le français\ mais là vu qu'il y deux personnes (.) ils ont une référence\ cette personne là il va parler que cette langue là (.) du coup ils ne (.) se perd pas au niveau de euh (.)

LabDir : Une personne peut faire euh du moment qu'elle maîtrise la langue locale (.) si il peut pas::: s'il ne maîtrise pas la langue locale c'est nécessaire que le dispositif ils soient deux (.) et ça serait un plus d'ailleurs (.) parce que normalement ce qu'on fait avec la collègue\ elle passe en français (.) quand les enfants parlent en shimaoré\ il fait semblant comme s'il ne comprend pas (.) mais comme les enfants savent déjà que cette dame parle en shimaoré\ ils vont parler en shimaoré\ alors que quand c'est un français (.) automatiquement euh elle ne comprend pas

EcoB_M1 : Mieux vaut être deux car l'enfant doit avoir un référent (.) c'est très intéressant (.) avoir un référent AAA/ avec elle\ je parle telle langue (.) l'enfant va faire un effort de parler cette langue-là\ AAA/ avec fundi EcoB_M1 c'est shimaoré

EcoC_M3 : Ça dépend du point de vue (.) mais moi je pense qu'un binôme c'est c'st (.) sérieusement le binôme il est important (.) il est important le binôme (.) parce que l'enfant pour se structurer (.) moi j'ai essayé de faire les deux (.) pour se structurer dans sa tête (.) il a besoin de dire (.) de faire les va-et-vient (.)

EcoC_T4 : Un binôme c'est toujours mieux dans une classe (.) s'ils s'entendent bien (.) s'ils travaillent bien ensemble (.) c'est toujours mieux (.) mais après (.) une seule personne qui maîtrise les deux langues (.) au départ on n'a toujours dit (.) les chercheurs ils ont toujours dit\ une personne une langue\ c'était le c'était le le postulat de part de toutes les expérimentations (.)

EcoC_M3 : là c'est fundi EcoC_M3 (.) nisulaguwa yishimaoré (.) beh je vais voir EcoC_T4 (.) bah petit à petit (.) l'enfant il sait\ parce qu'il a l'habitude (.) avec madame EcoC_T3\ on va parler shimaoré (.) avec EcoC_T4 (.) on va parler le français (.) donc si c'est possible\ d'avoir un binôme c'est l'idéal (.)

Avoir un binôme dans la classe pour expérimenter le dispositif « Bilinguisme transitif » est l'idéal selon les équipes éducatives. En effet, cela permet à l'enfant d'avoir un référent pour chaque langue, de mieux se structurer en ayant des repères et en faisant des va-et-vient en fonction de l'enseignant qu'il a en face de lui. De plus, les élèves sont incités à faire des efforts pour s'adapter à leur interlocuteur et donc à parler sa langue.

4.7.2. Inconvénients

EcoB_Dir : Il faut toujours se concerter (.) avoir du temps (.) pour faire le bilan (.) si l'autre ne (.) n'est pas disponible (.) n'est pas (.) c'est embêtant (.) alors que moi (.) je suis (.) c'est ma classe (.) ces deux langues là (.) je maîtrise les deux langues (.) j'ai la formation du shimaoré (.) ou le shibushi (.) je pense que (.) euh c'est mieux (.)

EcoD_T1 : comme moi\ j'ai commencé à faire toute seule (.) cette année (.) j'ai j'ai mon binôme qui qui faire une séance (.) moi je trouve que (.) c'est bien de travailler toute seule (.) parce que là quand on veut passer de de (.) de shimaoré en français (.) ça devient automatique on n'a pas besoin d'attendre quelqu'un pour dire\ pour faire ce qu'on veut faire

EcoB_T1 : On travaille mieux mais un peu lent (.) ça régresse un peu le programme (.) on peut pas on ne peut pas aller vite (.) on ne peut pas suivre le programme tel quel car il y a le shimaoré qui rentre en scène (.) au lieu de faire une séance on est obligé de faire deux séances (.) une shimaoré une en français (.) du coup le programme ne va assez vite (.) ce n'est pas comme si on avait une seule langue (.) c'est ça la seule différence (.) mais les compétences sont acquises pareilles

Le binôme constitué du maître + et du titulaire de la classe comporte un certain nombre d'inconvénients. De fait, les équipes pédagogiques ont souligné le caractère chronophage de la rédaction des bilans et le côté contraignant du travail en groupe qui exige une concertation continue pour proposer des progressions communes, le but étant d'avoir une continuité entre ce que dispense le titulaire de la classe et le maître + :

EcoC_T4 : On s'accorde (.) on accorde bien sûr (.) par exemple\ quand on commence à à (.) entrer dans le langage (.) à travers les albums (.) il y a toujours une traduction de l'album

Certains enseignants préfèrent donc travailler seuls pour définir eux-mêmes les passages d'une langue à l'autre. Par ailleurs, ils souhaiteraient être formés et certifiés à enseigner les langues régionales.

Un écueil pointé est le possible ralentissement dans la réalisation du programme annuel dans la mesure où une séance est déclinée en deux langues : en français et en shimaoré.

Les observations faites sur le terrain ont montré que les activités en grand groupe ne sont pas suffisantes puisque les situations d'expression orale ne permettent pas à l'ensemble des élèves de prendre la parole. Le travail en sous-groupe et en atelier est donc indispensable comme dans toute classe de maternelle. Nos observations ont aussi montré que le travail est rarement individualisé et que certains enseignants privilégient deux gestes professionnels principaux : questions/réponses individuelles et la répétition collective.

Pour généraliser un accueil bi-plurilingue en PS, il est primordial de former les enseignants attitrés à un tel dispositif, de créer des outils pédagogiques adaptés au bilinguisme, de mener des approches pédagogiques spécifiques, de faire un accompagnement et un suivi par des personnes référentes. À cela s'ajoute la création de corpus pédagogiques et didactiques en langue régionale, d'albums et comptines ainsi que des supports communs déclinés en français, en shimaoré et en kibushi.

Il faudrait donc diffuser les normes standardisées du shimaoré dans les écoles et former les enseignants afin qu'ils puissent mener une approche comparative des deux langues (shimaoré et français voire avec le kibushi).

4.8. Attitudes envers le dispositif « Bilinguisme transitif »

4.8.1. Quelles réactions suscitent le dispositif chez les enseignants ?

La pratique éducative en contexte mahorais part du constat de la fréquente allophonie en français à l'entrée à l'école :

EcoD_M1 : On dit qu'à Mayotte on parle français\ mais c'est PAS c'est pas la réalité (.) les enfants en venant à l'école ne comprennent PAS (.) le shimaoré\ ne comprennent PAS le français (.) donc ça serait bien de commencer en langue shimaoré pour arriver à (.) en français

La pratique enseignante lors de l'expérimentation d'un enseignement bilingue suscite globalement l'adhésion des participants, en premier lieu parce que le shimaoré/kibushi participe à débloquer des situations et souvent à permettre l'instauration d'une véritable communication en classe :

EcoE_T3 : Énormément (.) car en début d'années je parlais toute seule (.) j'étais j'étais (.) vous savez j'ai du collègue\ j'étais à l'école primaire (.) et j'avais un public où à chaque fois\ où nous étions en interaction (.) et là je viens en cycle 1 pour la première fois (.) et je parlais toute seule (.) et justement c'est les maîtres plus qui m'ont qui m'ont euh (.) elle me disait ça peut pas aller (.) il faut parler shimaoré (.) il faut que tu les aides (.) et c'est ça qui leur a permis justement (.) à venir vers moi (.) à rentrer en communication avec moi (.) et ils ont acquis plus de vocabulaire (.) du coup la langue là n'est plus un problème sauf certains qui ça va pas toujours

EcoA_T1 : S'ils n'arrivent pas à trouver le mot en français (.) je le dis en shimaoré\ je leur demande d'abord en shimaoré comment ça s'appelle (.) après j'introduis le français

D'après les enseignants, le fait de commencer avec le shimaoré et d'introduire dans le même temps et progressivement le français est un levier pour faire parler les élèves, d'autant plus lorsqu'ils sont issus d'un contexte socioéconomique voir culturel ne favorisant pas la prise de parole et l'interaction dans le foyer :

EcoD_M1 : euh avant j'avais une MS avant de de faire la PS (.) j'avais une MS (.) les enfants au début de l'année quand on leur parlait \ils vous regardaient/ sans sans répondre quand on faisait lecture d'albums et tout (.) mais là en\ en maternelle en PS\ avec le shimaoré tout le MONde parle

EcoC_M3 : Quand l'enfant s'exprime (.) enfin (.) dans n'importe quelle langue (.) là c'est l'enseignant qui a gagné (.) parce qu'il a débloqué (.) parce qu'il ne faut pas oublier que nous les Mahorais (.) on a aussi une culture (.) et que notre culture ne nous permet pas de s'exprimer (.) [...] donc si tu arrives à débloquer (.) la parole chez l'enfant (.) que ça soit (.) en shimaoré dans sa langue maternelle (.) ou en français (.) pour moi c'est vraiment (.) on a gagné (.) ce dispositif permet de débloquer la parole

EcoA_M4 : Ici\ ce que je fais avec\ avec ces élèves\ je trouve que ça leur aide beaucoup (.) au début quand ils étaient là (.) ils (.) peut-être qu'ils savaient le mot\ ils hésitaient (.) ou\ comme ils ne savaient pas parler français\ ils hésitaient de parler\ ils se disent qu'on se comprenait pas\ le fait que je parle shimaoré avec eux\ ils se permettent\ quand ils savent la réponse\ de me le dire dans n'importe quelle langue\ en shimaoré

EcoE_T3 : [...] on a parlé shimaoré au début d'année (.) et on a réussi à avoir un bon groupe d'élèves (.) qui qui est apaisé\ qui ose venir vers nous et nous parler\ et nous demander des choses (.) et puis maintenant c'est bon (.) ils y arrivent\ on a plus besoin du recours au shimaoré

Le shimaoré participe à une inclusion des élèves à l'école, les incite à prendre la parole et à s'exprimer dans la langue de leur choix et ne bloque en rien le développement simultané de compétences langagières en français. Il y a également un transfert de compétences entre la langue

des élèves et la langue de scolarisation étant donné que les enseignants témoignent d'un recours au shimaoré moindre au fil de l'année scolaire. En outre, les équipes éducatives observent une nette amélioration des compétences langagières des élèves :

EcoB_M1 : En fin d'année les élèves arrivent à faire des phrases en français
(.) Ils parlent plus\ ils sont plus à l'aise pour parler et en shimaoré (.)
Ils ont des facilités

Selon le corps enseignant impliqué dans l'expérimentation, l'usage et donc la valorisation et la reconnaissance de la langue des élèves en classe leur permet d'acquérir plus facilement des compétences linguistiques et le lien avec les activités d'élèves. Les équipes pédagogiques interrogées sont donc persuadées qu'il est nécessaire de déployer le dispositif dans toutes les écoles maternelles de Mayotte :

EcoC_Dir : Ça serait bien (.) vraiment très bien (.) surtout en maternelle\
en tout cas en PS je suis persuadée (.) en PS c'est (.) indispensable

EcoA_T1 : Ça peut débloquent des enfants qui ne parlent pas (.) leur permettre
de parler

EcoF_T2 : Moi je pense que c'est une bonne idée oui (.) c'est une très bonne
idée (.) ça va (.) permettre aux enfants (.) de plus euh (.) de plus
s'améliorer en classe et de (.) d'arriver à beaucoup parler (.) à
s'exprimer (.) parce qu'il y en a qui n'y arrivent pas en français (.) et donc
ils se taisent et euh (.) ils se mettent au coin (.) comme si ils ont rien
appris (.) comme si ils ne savent rien (.) alors qu'ils savent des choses (.)
mais comme on leur dit tout le temps en français (.) en français (.) beh ils
ne disent rien (.) alors que si (.) on on parlait en shimaoré ou kibushi (.)
les enfants ils s'ouvrent et euh (.) ils arrivent à parler (.) ils ont beaucoup
de choses à raconter (.) à dire (.) donc c'est mieux que le dispositif soit
mis (.) dans toute Mayotte (.) à la portée de tous

La langue première ne constitue pas un frein pour l'apprentissage du français mais bien un potentiel et est un levier pour mettre fin au repli sur soi et au rejet :

EcoC_M3 : Pour moi (.) ayant vécu une (.) un traumatisme de (.) ne pas parler
sa langue à école (.) moi je le revendique (.) c'est une bonne chose (.) car
ça nous met en confiance (.) ça nous permettra (.) quand tu as confiance en
toi (.) tu peux apprendre (.) mais quand tu as peur (.) tu ne peux pas
apprendre (.) donc ce dispositif permettra à tous (.) à tous nos enfants (.)
à tous les gens qui sont là (.) de se dire (.) j'ai le droit (.) je peux (.)
d'être fière de lui (.) de pouvoir s'ouvrir à notre monde (.) à s'épanouir (.)
et aussi être élève et apprendre

Le shimaoré/kibushi permet d'instaurer un climat de confiance et d'ouverture vers une autre langue. Il constitue aussi un moyen facilité d'expression des sentiments et des pensées de l'élève. À ce titre, la langue mahoraise favorise l'épanouissement de l'enfant en milieu scolaire et participe d'un accueil bienveillant.

Les équipes pédagogiques interviewées sont convaincues qu'il est nécessaire de déployer dans les écoles maternelles un dispositif bilingue pour favoriser la réussite de tous les enfants mahorais. Elles estiment que la prise en compte du shimaoré/kibushi améliore les compétences langagières des élèves dans les deux langues du dispositif. Elles sont également unanimes sur le transfert de compétences qui se fait de la L1 vers le français dans la mesure où au fil de l'année scolaire, elles ont de moins en moins recours au shimaoré pour se faire comprendre des élèves. En ce sens, et malgré les besoins et difficultés dont les enseignants font part, l'approche bilingue est une réussite.

4.8.2. Comment le dispositif a-t-il été accueilli par les parents ?

Pour que le dispositif « Bilinguisme transitif » soit efficient, il faut réussir à convaincre le corps social, en l'occurrence ici, les parents de sa pertinence pour la réussite des élèves. Ces derniers sont des acteurs incontournables et leur adhésion est cruciale :

EcoC_M3 : Leur expliquer tout simplement (.) ce n'est pas facile (.) la première année (.) j'ai j'ai (.) on a vu (.) on envoie nos enfants à l'école [...] c'est apprendre le français (.) donc si leur explique la bienveillance (.) on leur explique le pourquoi du dispositif (.) on leur explique le pourquoi (.) qu'est-ce que ça va apporter (.) à leur enfant (.) il n'y aura pas de réticence (.) les parents seront ouverts (.) ils auront compris (.) parce que tout dialogue (.) parce que tout passe par le dialogue (.) tu ne peux pas dire (.) je fais ça parce que j'ai envie de faire ça (.) non (.) il faut expliquer (.) les réunions quotidiens avec les parents (.) les faire venir dans la classe (.) les impliquer (.) c'est une bonne chose

EcoF_Dir : je crois qu'il faut en amont expliquer l'importance de la langue maternelle (.) dans les apprentissages (.) parce que les gros problèmes que nous rencontrons (.) c'est la euh le problème de compréhension (.) voilà donc lorsque l'enfant comprend (.) les consignes dans sa langue maternelle (.) forcément il va euh (.) il pourra déjà déjà dans un premier temps (.) euh réaliser ses activités (.) dans un second passer de la consigne en langue maternelle (.) en français (.) donc c'est important

L'accueil bienveillant et l'entrée facilitée dans les apprentissages, qui passent par l'inclusion de la langue première dès l'arrivée à l'école, constitue des arguments centraux dans le discours tenu aux parents. En plus des explications aux parents sur les tenants et les aboutissants du dispositif bilingue, les impliquer dans la vie de l'école (dont journée des langues maternelles) est aussi garant de leur adhésion. Si les parents voient un intérêt à ce que leurs enfants apprennent leur langue maternelle en classe, ils les encourageront et valoriseront leur bagage linguistique (il est important que l'enfant n'entende pas de discours négatif sur sa langue).

Les équipes pédagogiques interviewées témoignent de retours négatifs et positifs. Certains parents ont été ravis que l'on fasse de la place à l'école pour le shimaoré :

EcoD_M1 : Il y a des témoignages de parents (.) qui ont leurs enfants qui ont eu leurs enfants en PS et qui ont redemandé à ce que leurs enfants viennent en PS

EcoD_M1 : Beaucoup de parents demandent\ à monsieur le directeur de mettre leurs enfants (.) dans ma classe (.) c'est des parents qui ont commencé\ qui ont leurs enfants qui ont commencé le dispositif(.) chaque année ils demandent au directeur de mettre leurs enfants (.) dans ma classe [...] Parce qu'ils trouvent que (.) en commençant le shimaoré\ les enfants sont bien plus éveillés que les enfants qui ont commencé en français (.) il y a un monsieur qui a dit à l'atsem du directeur que (.) il ne savait pas que commencer en shimaoré c'est beaucoup plus plus profitable que commencer en français.

EcoD_Dir : [...] Et puis on a (.) il a fallu leur expliquer que non seulement ce n'est pas pour parler (.) c'est aussi pour MIEUX maîtriser leur langue\ parce que ce n'est pas juste des mots mais c'est la syntaxe (.) on va travailler tous les vocabulaires euh (.) tous les champs lexicaux et voilà (.) et c'est c'était difficile mais au fur et à mesure\ il y a eu un grand changement(.) parce que même des enfants métropolitains\ les parents étaient demandeurs que ces enfants\ leurs enfants aillent dans les classes où on apprend le shimaoré

L'idée d'enseigner le et en shimaoré a convaincu des parents qui demandent à ce que tous leurs enfants bénéficient du dispositif en PS. Mieux encore, le dispositif a connu un tel engouement que même des enfants métropolitains, n'ayant donc pas le shimaoré ou le kibushi pour L1, à la demande leurs parents, en ont bénéficié.

Pour certains parents, le shimaoré est un moyen permettant d'établir une communication :

EcoE_Dir : Pour eux comme la plupart ne parlent pas français (.) pour eux c'est un moyen d'aider les enfants à communiquer

L'allophonie en français des élèves conduit donc à avoir une représentation plus positive de l'intégration du shimaoré/kibushi à l'école : des parents y voient une opportunité pour que leurs enfants puissent se faire comprendre et comprendre les attentes des équipes éducatives. Les langues régionales sont donc perçues comme propices à une prise de parole facilitée à l'école et maintient un lien entre la maison et l'école.

D'autres parents, en revanche, étaient réticents face au dispositif :

EcoD_M1 : Moi je n'ai pas trouvé des difficultés par rapport aux enfants mais par rapport aux parents oui/ il y a toujours des parents qui ne veulent pas que leurs enfants commencent en shimaoré [...] on est là pour apprendre le français mais pas le shimaoré

EcoD_Dir : Au début c'était un combat de XXX (.) Au début c'était difficile car pour les parents on a (.) avec l'ancienne inspectrice qui était là (.) madame Bamana\ on avait réuni tous les parents pour leur expliquer (.) euh le pourquoi on fait ça (.) les parents étaient réticents parce que (.) ils pensaient euh (.) dans une école française\ pourquoi on parle\ on va parler shimaoré\ alors qu'à la maison déjà\ c'est le shimaoré qui s'applique (.)

EcoD_dir : Les parents qui étaient réticents c'était normal\ parce que euh vous envoyez votre enfant à l'école\ c'était pour apprendre le français\ c'est pour mais au fur et à mesure que les enfants aillent à la maison et puis leur parlent avec des mots\ et du langage qu'on crée (.) et on les a expliqué le pourquoi il faut qu'ils maîtrisent\ avant qu'ils maîtrisent une autre langue il faut maîtriser sa propre langue\ et il y a eu une adhésion en fait\ une

adhésion quoi\ pour la part des parents\ Sinon Jamais on aurait des élèves dans la classe\ s'ils n'étaient pas d'accord

La phrase « *On est là pour apprendre le français mais pas le shimaoré* » est la preuve qu'il est fondamental de convaincre les parents et de faire en sorte qu'ils adhèrent à ce qui se passe en classe. Il faut donc leur expliquer l'importance de l'inclusion de la langue maternelle dans les apprentissages et que la langue régionale est utilisée à des fins pédagogiques, pour permettre un apprentissage plus réussi du français :

EcoC_T4 : Bien (.) très bien [...] On va leur permettre de parler leur langue (.) et petit à petit (.) de passer au (.) à la pratique du français (.) de les les accueillir dans leur langue (.) pour qu'ils comprennent ce qu'ils viennent faire à l'école (.) surtout euh (.) la première scolarisation en PS (.) c'est très important

EcoB_Dir : Le dispositif est très bien accueilli parce que (.) le dispositif n'est pas là juste\ pour pour parler le shimaoré (.) le shimaoré ils l'ont à la maison mais (.) ce sont- c'est structuré (.) ça l'aide aussi à mieux comprendre (.) les compétences ou les consignes euh (.) ou le travail à faire en fait (.)

Expliquer les consignes en shimaoré pallie les difficultés liées à la compréhension du français : si un enfant comprend les consignes dans sa langue, il sera plus aisé d'exécuter les tâches demandées et de transposer ses acquis dans sa langue de scolarisation, le français, dans la mesure où, l'élève arrive à faire une connexion entre les deux langues. Par ailleurs, si la progression langagière est structurée, elle permet à l'enfant de mieux maîtriser sa langue première.

Préoccupé par l'acquisition du français en maternelle, les parents s'interrogent également quant à la poursuite du dispositif en MS et GS et la primauté initiale accordée à la langue régionale alors que pour les enseignants la continuité sur les trois années serait bénéfique :

EcoA_M4 : Au début au début euh (.) ça pose pas de souci parce que (.) il y a euh beaucoup de zenfants/ qui arrivent avec que euh\ que le shimaoré (.) la langue française pour eux c'est une langue\ vraiment étrangère (.) donc les parents ne disent pas grande chose\ au niveau de la première année (.) mais qu'on franchit la PS euh les enfants\ les parents sont un peu réticents parce que pour eux le shimaoré (.) les enfants sont venus pour le français pas le shimaoré (.) le français ils l'apprennent déjà chez eux à la maison (.) donc on essaie d'expliquer et de trouver des clés

EcoB_Dir : Donc du coup ummm(.) moi je trouve que c'est un petit peu dommage pour Moi (.) ça n'engage que moi (.) que cela existe seulement en PS (.) parce que quand ils arrivent en MS (.) il y en a qui veulent ou qui sont tenté de dire\ aux enseignants euh (.) la traduction en shimaoré ou en shibushi (.) et après comme la classe n'est pas n'est pas (.) ne pratique plus le bilinguisme transitif (.) ils sont restés là enfin (.) c'est dommage pour eux je trouve (.) ça serait bien que ça continue un petit peu (.) mais comme là les moyens ne sont pas réunis pour qu'on puisse continuer

Les parents sont des acteurs incontournables pour le déploiement d'une politique linguistique inclusive des langues des élèves en maternelle et à terme, pour l'enseignement/apprentissage officiel des langues régionales à l'école. Des actions d'information mais également leur implication dans les écoles (visite de classe, narration d'un conte, chant d'une comptine, mise en place d'un jeu traditionnel, participation à la journée des langues maternelles en mars...) sont donc nécessaires pour accompagner l'inclusion des langues des élèves à l'école. Aux côtés de la valeur patrimoniale qui peut être attribuée à une telle inclusion via l'enseignement structuré du shimaoré et du kibushi, les parents doivent aussi comprendre que cet appui sur les langues de leurs enfants participe à leur réussite scolaire en favorisant le développement de l'ensemble des compétences langagières, dont celles en français. Il faut également que l'institution scolaire affiche clairement son concours à la légitimation des langues régionales mahoraises afin de participer à une vision positive de l'opinion publique et des parents d'élèves sur l'inclusion des langues régionales à l'école mahoraise.

4.8.3. Qu'est-ce qui a motivé les directeurs à déployer le dispositif dans leurs établissements ?

Outre ses responsabilités administratives et pédagogiques, un directeur d'école représente l'institution auprès de la commune et des parents d'élèves. Il veille au bon fonctionnement et au respect de la réglementation en vigueur dans une école. Il est notamment à l'origine d'initiatives visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement, veille à la diffusion et au respect des programmes officiels et favorise le dialogue entre les élèves, les enseignants et les parents d'élèves. Dans notre cas, nous avons cherché à comprendre quelles ont été les motivations des directeurs d'école pour mettre en place le dispositif « Bilinguisme transitif » dans leur établissement.

Certains directeurs ont tenu à s'inscrire dans une continuité et à entériner les choix de leurs prédécesseurs :

EcoD_Dir : En fait dès que j'ai pris la direction(.) le dispositif existait déjà (.) moi j'ai fait que la continuité (.) je trouve que c'est intéressant pour nous les enseignants (.) et beaucoup bénéfique pour les enfants (.) du moment que les élèves sont accueillis en leur langue locale (.) on a une population qui vit ici dans les hauteurs de labattoir [...] donc le fait leur parler en shi- en français le début (.) ça fait un blocage\ donc leur parler dans leur propre langue(.) ça permet de débloquer la situation

EcoE_Dir : Moi quand je suis arrivée à l'école\ le dispositif existé déjà (.) donc on n'a pas forcément eu des évaluations nous montrant\ ce qui marchait ce qui marchait pas (.) mais je trouvais que cela était intéressant\ puisque nos enfants la plus part sont (.) ne parlent pas bien français (.) puisqu'on est dans un contexte socio-culturelle assez compliqué\ économique aussi (.) donc ça paraissait intéressant d'utiliser le shimaoré\ en profondeur (.) dans dans une classe pour pouvoir comment l'enfant évolue (.) voir si l'utilisation du français enfin du shimaoré était bénéfique pour ces élèves là ou pas

Continuer l'expérimentation basée sur le « Bilinguisme transitif » se justifie alors par les bénéfices rapportés par les enseignants et perçus chez les élèves, sans pour autant qu'une évaluation formelle ne permettent aux directeurs de confirmer ces impressions. Le shimaoré est vu comme un outil pouvant faciliter la première prise de contact en comme moyen d'instaurer le dialogue entre les enseignants et les élèves.

Conscients que les enfants mahorais structurent dans la majeure partie des cas leur bagage linguistique dans une langue autre que le français, des directeurs ont voulu expérimenter le dispositif afin d'aider leurs élèves et permettre une prise en compte des acquis antérieurs à leur arrivée à l'école :

EcoA_Dir : C'est encourageant parce que euh (.) euh c'est- les enfants ont une base de euh voilà (.) ont une base\ ils viennent avec le shimaoré donc euh si on on fait blocage avec le shimaoré en venant à l'école (.) on va les perturber ils vont être perturbés (.) ils ne vont pas comprendre pourquoi eux à la maison ils ont le droit de parler shimaoré ici on n'a pas le droit de parler shimaoré donc euh (.)

EcoB_Dir : J'ai entendu depuis mes années ifm (.) que cette école (.) qui avait le droit enfin (.) qui était autorisé par le rectorat (.) de faire partie (.) enfin (.) pratiquer le bilinguisme transitif en maternelle (.) en PS donc ça m'a vraiment intéressé (.) donc j'ai voulu faire partie de ce dispositif depuis là (.) même auparavant quand j'étais stagiaire (.) ça m'est arrivé aussi de (.) de de de donner les consignes avec mes collè- mes élèves (.) en shimaoré\ si ça passait pas

EcoF_Dir : Le dispositif est important pour les tous petits (.) le français est une langue de découverte (.) je dirai même plus (.) leur langue maternelle n'est pas vraiment prise en compte à l'école (.) auparavant nous\ nous étions plus sur une approche euh un peu forcée de langue française (.) et sans prendre en considération la langue maternelle (.) prendre en compte actuellement la langue (.) maternelle (.) et dans les apprentissages (.) ça a amélioré les apprentissages (.) je pense que c'est une approche assez importante et et pertinente pour les enfants notamment pour les tous petits

EcoC_Dir : J'étais toujours été intéressée par les langues (.) c'est une problématique qui est (.) qui est constante (.) qui est à mon avis présente (.) dans les réflexions de tous les enseignants je pense (.) par rapport à la réalité du terrain (.) pour moi euh\ moi ça me paraît une évidence de de se pencher sur ce domaine (.) notamment en PS (.) quand les élèves rentrent à l'école

Pour certains directeurs, la mise en place du dispositif permet de prendre en considération les acquis des élèves en partant des bases qu'ils ont déjà mais surtout de les mettre en confiance dans la mesure où le français est souvent une langue à découvrir et de découverte. Donner une place au shimaoré en classe permet d'éviter d'imposer le français comme langue de communication, ce qui permet à de laisser le choix à l'élève quant à la langue dans laquelle il souhaite s'exprimer.

Les directeurs d'école peuvent être à l'origine des initiatives visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement. Ils favorisent notamment le dialogue entre les élèves, les enseignants et les parents. Qu'ils soient sensibilisés et formés aux problématiques liées aux situations plurilingues voire aux gestes professionnels pour accueillir les élèves allophones en classe serait bénéfique pour les mises en place à venir.

4.9. Avantages de l'inclusion des langues régionales mahoraises à l'école maternelle

Le système éducatif mahorais a connu de nombreux dispositifs expérimentaux en vue d'asseoir les bases pour des classes bilingues. Ces expériences ont montré que le shimaoré constitue un levier pour l'acquisition du français à l'école. L'enquête de terrain réalisée entre mars et juin 2021 permet de recenser les avantages de cette inclusion des langues pour les enseignants et pour les élèves.



Figure 6 : Avantages de l'inclusion du shimaoré et du kibushi dans le système éducatif mahorais en classe de PS

Pour le corps enseignant impliqué dans les dispositifs, la langue maternelle des élèves est bien un atout pour leur réussite :

EcoC_M3 : C'est un atout déjà (.) ça permet à l'élève de savoir ce qu'il fait à l'école (.) donc c'est c'est (.) énorme (.) de l'accueillir (.) dans son

identité (.) dans sa langue maternelle (.) quel que soit sa langue (.) après on a (.) comme je vous le disais (.) la la l'objectif (.) c'est bien qu'il parle en français (.) et que euh au CP qu'il apprenne à lire et à écrire en français

EcoE_Dir : Un atout car il faut être fière déjà d'avoir une langue\ de la pérenniser\ il ne faut pas qu'elle se perde\ et on a besoin de nos enfants\ de cette génération pour qu'elle puisse la pérenniser (.) c'est un atout car les enfants sont à l'aise\ et ils sont beaucoup plus armés pour apprendre une autre langue

L'accueil dans la langue de l'élève est perçu comme garant d'une meilleure progression de l'élève et notamment de son entrée dans les apprentissages et de son investissement dans son rôle d'élève. Introduire le shimaoré à l'école a permis de donner confiance aux élèves et d'améliorer leurs compétences langagières, y compris en français :

EcoE_T3 : Avec mon binôme\ on a fait que parler français au début (.) ça ne marchait pas (.) vraiment parce que (.) c'était que des pleurs (.) ils ne comprenaient (.) déjà que c'est un environnement qui leur sont pas familier et voilà (.) on a parlé shimaoré au début d'année (.) et on a réussi à avoir un bon groupe d'élèves (.) qui qui est apaisé\ qui ose venir vers nous et nous parler\ et nous demander des choses (.) et puis maintenant c'est bon (.) ils y arrivent\ on a plus besoin du recours au shimaoré

EcoC_T4 : Ils osent s'exprimer (.) poser des questions\ parler\ confiance en eux (.) du coup ils apprennent mieux (.) ils ont vraiment une posture d'élèves (.) et non pas venir subir\ toute la journée (.) ils sont heureux de venir à l'école (.) ils prennent du plaisir à apprendre (.) et s'ils ne comprennent pas\ ils savent demander

EcoC_M3 : le shimaoré (.) le dispositif nous permet déjà (.) de permettre à l'enfant (.) d'être élève (.) c'est-à-dire d'être prêt (.) à apprendre cette nouvelle langue

L'usage du shimaoré/kibushi en classe a aidé les élèves à se familiariser sereinement avec leur nouvel environnement : la langue est donc devenue un outil qui maintient le lien entre la maison et l'école et qui favorise la socialisation. Le fait de pouvoir utiliser leur langue de communication familiale aide les élèves à oser prendre la parole en classe, à formuler des demandes ou à poser des questions (se questionner incite à la prise de parole) : ils adoptent ainsi une posture d'élève car ils ne subissent plus l'enseignement dispensé mais participent à la structuration de celui-ci. Mieux encore, ils prennent plaisir à aller à l'école et à apprendre.

Le recours à la langue régionale permet de débloquer les situations, de favoriser la compréhension et de pallier les lacunes lexicales. En outre, le shimaoré/kibushi participe à changer les mentalités du corps enseignant et à enlever les incertitudes liées à leur emploi en classe :

EcoF_T2 : Avant je prenais beaucoup beaucoup (.) beaucoup de temps à expliquer en français et tout (.) mais depuis qu'on a mis le dispositif en place (.) parce qu'avant je me disais peut-être (.) si je leur parle en kibushi (.) alors qu'on nous dit (.) il faut qu'il sache (.) s'ils aient une compétence en français (.) ça va les (.) les (.) en fait ils vont pas (.) ils vont réussir

EcoB_Dir : Je me souviens quand j'étais à majikavo (.) là-bas on n'a pas de dispositif (.) et comme on a beaucoup enfin (.) les enfants ont beaucoup (.) moi j'ai (.) moi j'avais la MS (.) les enfants n'ont pas eu (.) les enfants n'ont pas bénéficié en PS (.) les enfants n'avaient que du vocabulaire en langue maternelle (.) donc eux quand ils sortent leur langue maternelle (.) j'avais j'étais pas à l'aise de les accueillir (.) de manière (.) ou même à les valoriser (.) alors qu'ici (.) on a la chance (.) de pouvoir va- valoriser l'enfant (.) valoriser ce qui l'a à dire (.) son patrimoine linguistique (.) du coup l'enfant se sent (.) se sent à l'aise (.) ils se sentent compris (.) ça permet à l'enfant de mieux parler\ de mieux s'exprimer

EcoB_Dir : Ça a beaucoup changé de (.) euh de quelle manière ? je pense (.) je constate que (.) même les enfants eux-mêmes (.) ils se sont rendus compte que leur langue\ ce que eux ils disent\ (.) ce n'est pas mis à la poubelle\ comme dans d'autres écoles

Le dispositif « Bilinguisme transitif » et l'accueil en L1 des élèves participent à la valorisation de leur culture, leurs acquis, leurs croyances, en définitive leur identité.

Les équipes pédagogiques développent une pédagogie bienveillante en acceptant toutes langues des élèves en classe et ce, même si le dispositif « Bilinguisme transitif » concerne en l'état seulement le shimaoré et le français :

EcoB_M1 : On les accueille tous de la même façon (.) parce que là on a des (.) des élèves qui viennent des îles d'à côté donc ils nous parlent dans leur langue à eux\ et nous on accepte\ [...] On a le shibushi\ parce qu'on a des enfants qui habitent à chiconi (.) ils y a des anjouanaises (.) des anjouanais donc ils parlent le shi- l'anjouanais (.) on valide (.) le comor le grand-comorien (.) on valide

EcoB_M1 : En fait l'enfant euh (.) il faut\ comme je comprends le shindzuwani : quand je demande à un enfant de dire qu'est-ce que c'est ? \ il me dit je prends un simple exemple\ il me dit bbakuli (.) moi je sais qu'en shimaoré on ne dit pas bbakuli\ je dis d'accord c'est bbakuli mais\ ici c'est chez nous on dit shikombe (.) j'accepte les deux mots (.) à j'accepte le mot de l'enfant mais je transmets aussi le mot (.) en question

EcoC_M3 : On apporte le vocabulaire (.) J'accepte sa langue (.) j'accepte sa langue (.) mais comme je ne la maîtrise pas (.) je lui dis (.) on peut dire ça aussi (.) c'est un plus (.) mais je ne lui dis pas non (.) on ne dit pas ça (.) non non

EcoC_M3 : le shimaoré (.) le dispositif nous permet déjà (.) de permettre à l'enfant (.) d'être élève (.) c'est-à-dire d'être prêt (.) à apprendre cette nouvelle langue (.) de l'accueillir dans sa langue\ de la réconforter (.) c'est la bienveillance d'accepter son identité (.) la bienveillance permet à l'enfant d'accepter son identité (.) et ainsi (.) il apte à intégrer cette nouvelle langue (.) et aussi apprendre cette langue (.) à s'accepter soi-même\ pour pouvoir accepter autre chose

Pratiquer une pédagogie bienveillante revient à accepter les élèves et leurs langues en classe pour éviter le rejet et le repli sur soi. Et, pour favoriser l'inclusion dans le groupe, les enseignants apportent le vocabulaire en shimaoré tout en acceptant le mot donné par l'enfant dans sa langue première. En effet, « *l'école de la République est inclusive et bienveillante et accueille tous les enfants, sans*

distinction d'origine, de nationalité ou de religion « (DOM-COM n° 017-16 de Fabrice Poli et Sophie Tardy, 2016). Autrement dit, aucun élève, quel que soit sa langue, sa culture ou sa nationalité, ne doit être mis à l'écart.

Le shimaoré a aussi comme avantage de pouvoir expliquer aux enfants le fonctionnement de l'école, les règles de vie de la classe : parler dans sa langue revient donc à lui faire comprendre ce qu'il fait à l'école et lui apprendre une nouvelle langue (le français) via sa langue maternelle, ce qui facilite les apprentissages.

Les enseignants se servent du shimaoré pour expliciter les contenus des activités pédagogiques et expliciter ou reformuler les consignes pour s'assurer de la compréhension des élèves :

EcoA_T1 : S'ils n'arrivent pas à trouver le mot en français (.) je le dis en shimaoré\ je leur demande d'abord en shimaoré comment ça s'appelle (.) après j'introduis le français

EcoF_T2 : ils ne vont jamais arriver à comprendre les choses et (.) donc du coup depuis qu'on a mis les choses en place (.) ça a beaucoup changé (.) les enfants ils apprennent mieux (.) ils participent mieux (.) même si des fois ils me disent des choses (.) en en kibushi en shimaoré pardon (.) mais après tout de suite après (.) ils attendent que moi je leur dise ça en français

Les langues régionales, outre l'entrée dans la posture d'élève, permettent aussi d'initier un enseignement/apprentissage dans tous les domaines d'apprentissages (mathématiques, EPS, geste graphique, phonologie...) :

EcoF_T2 : Selon les besoins des élèves dans tous les domaines

Toutefois, la spécificité lexicale dans certains domaines nécessite une préparation des enseignants :

EcoD_M1 : Je m'entraîne à la maison (.) je vais dire ç a et ça(.) et le mot que je ne trouve pas\ j'emploie le français.

L'inclusion des langues incite à contextualiser les enseignements/apprentissages au niveau langagier et culturel. Partir de l'univers proche et du quotidien des élèves est donc perçu comme un moyen facilitant des apprentissages :

EcoF_T2 : Je pense qu'il faut (.) s'adapter aux situations locales (.) c'est-à-dire (.) par exemple euh (.) pour les les outils pédagogiques (.) parce que nous euh on nous apprend à à (.) euh par exemple les saisons tout ça là (.) alors que nous même on ne sait pas quelles saisons on a à Mayotte (.) avant d'arriver aux saisons des autres (.) printemps hiver (.) nous on a pas ça (.) et les enfants ne savent ce que c'est (.) partir des bases pour par (.) les saisons qui existent déjà à Mayotte (.) les enfants doivent savoir ça en langue maternelle (.) et puis aller vers les autres (.) sur les autres (.) mais pour l'instant des outils ne sont pas adaptés

Le recours à la langue régionale est facilitant pour l'enseignant quel que soit le domaine enseigné. Utiliser le shimaoré en classe est un moyen pour contextualiser les séquences

d'enseignement puisqu'il incite plus naturellement l'enseignant à intégrer l'univers dit et pensé dans les langues de Mayotte et donc l'environnement des élèves :

EcoF_T2 : Avant je prenais beaucoup beaucoup (.) beaucoup de temps à expliquer en français et tout (.) mais depuis qu'on a mis le dispositif en place (.) [...] ils ne vont jamais arriver à comprendre les choses et (.) donc du coup depuis qu'on a mis les choses en place (.) ça a beaucoup changé (.) les enfants ils apprennent mieux (.) ils participent mieux (.) même si des fois ils me disent des choses (.) en en kibushi en shimaoré pardon (.) mais après tout de suite après (.) ils attendent que moi je leur dise ça en français

EcoC_T4 : On prend le truc shimaoré (.) quand on travaille par exemple sur les fruits (.) on travaille plus\ avant dans un premier temps on travaille sur les fruits qui existent à Mayotte\ avant de rentrer dans dans-

Contextualiser revient à intégrer l'environnement proche et connu des élèves comme par exemple parler des saisons de Mayotte, des types de locomotions les plus habituels (à titre d'exemple, la phrase 'Ali a pris le taxi' sera davantage comprise par les élèves que la phrase 'Antoine a pris le train'), etc.

Enfin, certains enseignants ont constaté l'apport d'une approche bilingue pour favoriser et initier la conscience linguistique et métalinguistique des élèves de PS :

ComT4 : Il y a des des (.) séances souvent en premier\ pour que les enfants comprennent bien l'histoire (.) les élèves font de même la la traduction (.) c'est là que (.) les fonctions (.) les mécanismes se mettent en place (.) ils se disent tiens (.) ça s'est telle histoire (.) que là ça doit vouloir dire (.) ils ils apprennent aussi en fonction de leurs déductions (.) de de comparaison des langues (.) je pense il y en a qui fonctionnent comme ça aussi\

Développer des capacités métapragmatiques permet aux élèves de s'adapter en fonction de la langue de l'interlocuteur, de faire des déductions, de comparer les langues et parfois même de verbaliser à ce propos.

L'introduction du shimaoré/kibushi dans le système éducatif de Mayotte participe à la reconnaissance et à la valorisation de l'enfant mahorais dans ce qu'il est (sa langue, sa culture, ses croyances, son identité) en acceptant qu'avant de venir à l'école, il a déjà commencé à se construire et à structurer sa pensée dans sa langue première.

Le recours aux langues régionales en PS est un moyen pour :

- mieux accueillir le jeune enfant et le faire entrer dans sa posture d'élève ;
- inclure les langues et les cultures des élèves ;
- faciliter la mise en confiance, le déblocage de la parole et l'entrée dans les apprentissages ;
- expliciter, aider à comprendre, traduire, comparer ;
- contextualiser.

5. Recommandations

Les recommandations formulées dans le rapport des inspecteurs Brisset, Durand et Bernabé s'appuient sur deux principes :

- *D'une part, une volonté d'équité : toutes les langues premières des Français, comme leurs cultures, doivent être traitées à égale dignité et considérées comme des langues pouvant être enseignées ou utilisées pour être enseignées [...];*
- *D'autre part, un souci d'efficacité de l'apprentissage et de qualité de la maîtrise du français, langue de la République et de l'insertion économique, sociale et citoyenne, qui incite à prendre en compte la situation de bilinguisme voire de plurilinguisme dans laquelle vivent quotidiennement nombre d'élèves ultramarins (Brisset et al., 2020 : 48-48).*

À l'issue de l'enquête de terrain à visée évaluative et dans la lignée des quatorze préconisations et des recommandations de ce rapport, nous recommandons :

1. Pratiques pédagogiques et didactiques

- Mettre en place un dispositif d'accueil des enseignants en amont de la rentrée scolaire visant à leur permettre d'avoir une connaissance objectivée des réalités linguistiques et culturelles de Mayotte et de développer une pédagogie bienveillante avec des gestes professionnels adaptés au plurilinguisme des élèves. Le but est d'accueillir les élèves dans leur langue (langue régionale ou non régionale) pour éviter le rejet ou le repli sur soi.
- Former aux pratiques et gestes professionnels adaptés au plurilinguisme en s'appuyant sur les listings existants dans les travaux de recherche et ministériels.
- Uniformiser les pratiques en PS en proposant une progression ainsi que des outils pédagogiques communs (activités, jeux, albums, comptines...) de concert dans tous les établissements.
- Former à l'approche comparative des langues aux niveaux lexical, grammatical, phonétique, syntaxique, etc. de manière à pouvoir équiper les élèves et créer des automatismes facilitant la communication et la prise de parole dans la langue de leur choix.

2. Développement des ressources

- Poursuivre les travaux du groupe de travail sur le plurilinguisme en matière de production des ressources dont la valorisation et l'archivage du matériel pédagogique déjà élaboré à l'EcoC. Les enseignants ont produit des séquences d'enseignement basées sur le B.O et adaptées à l'environnement connu des élèves mahorais. Cela pourrait servir de base.
- Produire des ressources vidéo et audio pour l'enseignement et la formation.
- Des outils dédiés en relation directe avec la progression langagière prescrite pourraient faciliter le travail des enseignants. Ainsi le glossaire trilingue actuellement en préparation (shimaoré, kibushi et français) constituera un outil complémentaire au plan langagier tout en proposant une contextualisation des items. Son usage sera par ailleurs utile à l'ensemble

des enseignants de maternelle en leur permettant d'accéder à des phrases et mots dans les trois langues de l'île.

- Il est primordial de mener des travaux conjoints pour le shimaoré et le kibushi. Le travail de terrain a montré qu'aucune école ne propose d'accueil en langue malgache. Il serait donc pertinent de mener des expérimentations dans les villages kibushiphones et de développer des outils pédagogiques également dans cette langue.
- Une diffusion des normes standardisées du shimaoré et du kibushi au sein des établissements pourrait inciter les enseignants à préparer leurs fiches en langue locale.
- Le Rectorat et le CUFR, de concert avec le Conseil départemental doivent permettre à SHIME de finaliser les dictionnaires et grammaires des langues régionales de Mayotte.

3. Formation initiale et continue

- Développer de concert les modules de formation à destination des PES en formation et en poste (formation licence PPS, MEEF 1^{er} degré, PAF et programmation CASNAV)
- Mettre à profit les compétences du CASNAV et des maîtres + les plus aguerris.

4. Communication

- Mettre en place une communication claire et positive sur les langues premières auprès des parents
- Développer des ressources bilingues à destination des parents en s'appuyant sur les travaux du CASNAV.
- Sensibiliser le grand public, notamment à l'occasion de la journée des langues maternelles.

5. Pilotage

- Élaborer un protocole d'accueil à l'école maternelle visant à accueillir les jeunes élèves dans les deux langues (langue régionale et langue de scolarisation) ;
- L'enquête de terrain a mis en évidence les limites du protocole initial qui préconisait un enseignant par langue. Cette préconisation est complexe et coûteuse en moyens humains voire inadaptée dans un territoire où le manque d'enseignants est flagrant. Toutefois, les équipes éducatives interrogées restent persuadées qu'un référent par langue permet à l'enfant de mieux se structurer. De ce fait, le Rectorat en collaboration avec les mairies pourrait envisager de former certaines ATSEM (qui parlent d'office l'une des langues régionales de Mayotte) pour mieux encadrer les élèves tout en poursuivant la formation des maîtres + en langue régionale.
- L'effectif de classe n'est pas propice au développement des situations orales. De ce fait, il faudrait envisager la possibilité que les séances en langue régionale se déroulent en dehors de la salle de classe. Ainsi, dans chaque établissement, le maître + pourrait disposer d'un emploi du temps (pour uniformiser le temps d'exposition des enfants aux langues régionales) et d'un espace voire d'une salle de classe dédiée à l'expérimentation. Cela faciliterait grandement le travail en groupe et créerait un climat favorable à la prise de parole.

- Outre le protocole initial, il faudrait un cadrage académique bien défini avec des indicateurs et des préconisations plus explicites pour accompagner de manière progressive les enseignants. Concrètement, il faudrait décliner précisément les politiques à mettre en œuvre en matière de pédagogie, de formation, de certification, d'organisation, de GRH, de gouvernance, d'évaluation et de suivi du dispositif (Brisset et al, 2020).

6. Recherche

- Poursuivre le recrutement des jeunes chercheurs (via contrat CIFRE notamment) et la mise en place de projets de recherche ciblés.
- Encourager les travaux de recherche sur le plurilinguisme en MEEF 1^{er} et 2nd degré.

Lavie Maturafi, août 2021

Bibliographie

- Akinci, M.-A., Laroussi, F., et Yagmur, K. (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. Une approche quantitative. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte*, (p.37-52). Rouen, PURH.
- Allibert, C. (1984). *Mayotte plaque tournante et microcosme de l'Océan Indien occidental : son histoire avant 1841*, Paris, Éditions Anthropos.
- Brisset, L., Durand A. et Bernabé Y. (2020, décembre). Rapport n°2020-102. Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.
- Cassagnaud, J. (2007a). *Dynamique des représentations et des pratiques langagières en milieu plurilingue : Le cas des jeunes, vivant dans un banga, à Mayotte* [Thèse]. Rouen.
- Cassagnaud, J. (2007b). Langue « branchée » d'aujourd'hui, créole de demain ? Dans Laroussi, F. *Mayotte : une île plurilingue en mutation*. (p.167-210). Mayotte. Éditions Baobab.
- Cassagnaud, J. (2007c). *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*. Paris. Connaissances et savoirs.
- Cassagnaud, J. (2010). *Jeux et enjeux de langues pour les jeunes de Mayotte*. Paris. Connaissances et Savoirs.
- Cassagnaud, J. (2011). La construction identitaire à l'école : le cas de Mayotte. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte*. (p. 53-63). Rouen. PURH.
- Dureysseix, F. (2021, juin). Graphie des langues en territoire insulaire : quelle(s) écriture(s) de et pour Mayotte ? [communication]. Dans Pivot, B. (dir.), *Langues et territoire 5*. Université de Montpellier 3.
- ICREM. (2019). *Diagnostic complémentaire sur les écoles traditionnelles (sbioni et madrasa) dans la commune de Chirongui : transférabilité des connaissances, compétences et aptitudes des apprenants*. GIP CARIF-OREF.
- Laroussi, F. (2005). *Entretien sur les enjeux du plurilinguisme à Mayotte*. Mayotte- Hebdo n°224.
- Laroussi, F. (2006). *La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Colloque Bilinguisme et interculturalité. Mayotte. www.ac-mayotte.fr.
- Laroussi, F. (2009a). *Mayotte, une île plurilingue en mutation*. Mayotte. Éditions du Baobab.
- Laroussi, F. (2009b). *Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte*. Rouen. Publications des PURH.
- Mbom, C. (2011). Le français comme ressort du développement de Mayotte. Dans *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* Mont-Saint- Aignan. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.5202>
- Muni Toke, V. (2016). Les politiques éducatives bilingues dans les Outre-mer : situation postcoloniale et rhétorique de l'expérimentation. dans J. Erfurt et C. Hélot (dir.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 45-51). Lambert-Lucas.

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

Verdelhan-Bourgade, M. (2005). Rapport de la mission. Enseignement du français, langue seconde et langues régionales à Mayotte.

Index des figures

Figure 1 : Nombre d'années de mise en place du dispositif « Bilinguisme transitif »	19
Figure 2 : Statut des langues du répertoire des enseignants titulaires de classe et des maîtres + ..	25
Figure 3 : Usage du shimaoré par les maîtres + selon la période.....	32
Figure 4 : Introduction du français par les maîtres + selon la période	33
Figure 5 : les manques, les besoins et les difficultés relevés dans le cadre du dispositif « Bilinguisme transitif ».....	34
Figure 6 : Avantages de l'inclusion du shimaoré et du kibushi dans le système éducatif mahorais en classe de PS	50

Index des tableaux

Tableau 1 : Liste des établissements ayant pratiqué une expérimentation inclusive des langues régionales de Mayotte	13
Tableau 2 : Normes de transcription utilisées	15
Tableau 3 : Protocole initial du dispositif « Bilinguisme transitif » en PS.....	20
Tableau 4 : Chronogramme des visites et entretiens effectués au sein des établissements.....	23
Tableau 5 : État des lieux du dispositif « Bilinguisme transitif » dans les différents établissements	27
Tableau 6 : fréquence et durée des séances dispensées par le maître + dans les classes pratiquant le « Bilinguisme transitif ».....	33

Annexe

Questionnaire pour l'évaluation du dispositif mis en place dans les écoles maternelles à Mayotte, le cas des PS

(Échantillon : onze écoles potentiellement, neuf dans les faits)

Informations générales

Nom de l'école	
Directeur	
Lieu	
Circonscription	
Informations sur le dispositif	
Maître plus & Maître d'accueil (titulaire de la classe)	
Nombre de classes concernées par le dispositif	
Fréquence (combien de fois par semaine ?)	
Combien de séances ?	
Durée	
Nombre d'années de mise en place	

Données sociodémographiques

1. Quelle est votre langue maternelle ?
2. Quelles langues parlez-vous ?
3. Quelle est votre village natal ?
4. Quelles langues utilisez-vous avec vos enfants ?
5. Quelles langues sont pratiquées dans votre entourage ?

Entretien avec le titulaire de la classe (maître d'accueil) et le maître plus

Expériences et enseignement

Questions relatives au titulaire de classe et au maître plus

1. Quelle est votre formation (parcours) ?
2. Depuis combien d'années enseignez-vous ?
3. Depuis combien de temps faites-vous partie du dispositif ?
4. Faites-vous une différenciation pédagogique selon le profil des élèves ?
5. Selon vous, quelles sont les compétences visées par le dispositif ?

6. En quoi le dispositif soutient-il l'apprentissage du français ? Comment faites-vous ce constat ?
7. Que pensez-vous de la généralisation du dispositif dans toutes écoles mahoraises ?
8. Avez-vous des suggestions par rapport à la phase d'expérimentation du dispositif ?
9. Introduire les langues de Mayotte dans les écoles participe-t-il à une meilleure contextualisation des outils pédagogiques ?
10. Selon vous, les recommandations formulées au départ étaient-elles suffisamment claires pour que vous mettiez en place le dispositif ?
11. Selon vous, le dispositif a-t-il amélioré les compétences langagières orales des élèves ?
12. Quels en sont les bénéfices pour les élèves ?
13. Pouvez-vous faire un bilan d'étape du dispositif depuis sa mise en place ? Quelles évolutions dans vos pratiques ?

Questions relatives au titulaire de classe **OU** au maître plus

Titulaire de classe	Maître plus
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lors de vos séances en langue française, vous arrive-t-il d'avoir recours à la langue régionale (shimaoré ou kibushi) ? Si oui, dans quelles circonstances ? 2. Existe-il une continuité entre le programme dispensé en langue régionale et celui en langue française ? 3. Connaissez-vous des ressources disponibles en langue régionale ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dans quels domaines d'apprentissage mobilisez-vous la langue régionale (langage oral, écriture, utilisation des nombres...etc.) ? 2. Avez-vous mis en place une programmation pour la langue régionale ? <ul style="list-style-type: none"> - Si oui, est-ce qu'il repose sur le programme du B.O ? - Si non, quels outils avez-vous mobilisé pour la production ? Serait-il possible de les mettre à disposition des autres classes ? 3. Connaissez-vous des comptines, des histoires ou des livres écrits en shimaoré ou en kibushi ? Si oui, est-ce que vous les utilisez en classe ?

Besoins (manques) et difficultés

Questions relatives au titulaire de classe **et** au maître plus

1. Selon vous, existe-t-il une problématique liée au public allophone ? Si oui, laquelle ?
2. Existe-t-il un protocole d'accueil pour les élèves allophones dans les classes ?
3. D'après vous, doit-on impliquer les parents dans le dispositif ?
4. Selon vous, le plurilinguisme est un facteur de réussite ou un frein pour l'apprentissage à l'école ? Expliquez.
5. Avez-vous des propositions à formuler pour faire évoluer la formation des professeurs des écoles ?

Questions relatives au titulaire de classe **OU** au maître plus

Titulaire de classe	Maître plus
<ol style="list-style-type: none"> 1. Votre enseignement a-t-il évolué depuis la venue du maître plus ? Justifiez 2. Selon vous, serait-il bénéfique de travailler sur des supports communs dans les trois langues (français, shimaoré et kibushi) ? 3. D'après vous, quelles sont les actions nécessaires à mettre en place pour pérenniser le binôme maître d'accueil/maître plus ? 4. Seriez-vous disposé à suivre une formation pour assumer pleinement l'enseignant en français et en shimaoré/kibushi ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lors de vos séances en langue régionale, rencontrez-vous des difficultés aux niveaux : <ul style="list-style-type: none"> - Lexical (manque de vocabulaire) ; - Sémantique (expliquer le sens du mot en shimaoré et/ou kibushi) ; - Phonétique (transcrire un son) ; - Grammatical ; - Didactique (explicitier le contenu des ressources) ? <p>Si oui, comment faites-vous pour pallier ces problèmes ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Avez-vous déjà connu des difficultés dans la mise en place d'une activité pédagogique ? Si oui, de quelles natures ? Et comment avez-vous fait pour réadapter votre méthode d'enseignement ? 3. Selon vous, disposez-vous des outils nécessaires (nombre comptines, livres, chansons, alphabet du shimaoré/kibushi, etc.) pour mener à bien votre enseignement ? 4. Avez-vous connaissance de l'existence de normes alphabétiques pour le shimaoré et/ou le kibushi ? Si oui, est-ce que vous les mobilisez lors de la préparation de vos séances ? 5. Seriez-vous intéressé pour suivre une formation sur les normes alphabétiques du shimaoré et/ou du kibushi ?

Entretien avec le directeur

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à faire partie du dispositif ?
2. Comment le dispositif a-t-il été accueilli par les parents ?
3. D'après vous, doit-on impliquer les parents dans le dispositif ? Justifiez
4. La mise en place du dispositif a-t-il changé votre perception sur l'apprentissage des langues ? Si oui, comment ?
5. Avez-vous eu des retours par rapport au travail de langues mené en classe de maternelle ? Si oui, lesquels ?
6. Selon vous, l'apprentissage des langues régionales en maternelle présente-t-il des atouts et/ou des inconvénients ?
7. Les classes bénéficiant du dispositif ont-elles eu des besoins spécifiques ? Si oui, lesquels ?
8. Avez-vous des suggestions à formuler pour améliorer le dispositif ?
9. Que pensez-vous du déploiement d'un tel dispositif dans toutes les écoles de Mayotte ?
10. Selon vous, est-il pertinent d'avoir un binôme dans chaque classe pour le bon fonctionnement du dispositif ?