

DELAMOTTE, E., DELAMOTTE R. & JARRE A. J., 2018, « Cultures de l'information : quelques réalités, contradictions et créations à Mayotte ». *Éducation comparée* n° 19, (Les politiques d'éducation à l'information, aux médias et au numérique), pp. 101-121. Disp. sur : <https://drive.google.com/file/d/1yANFwuXWNND4lhNw3YeZnr0H5sqszy5j/preview>



Cultures de l'information : de quelques réalités, contradictions et créations à Mayotte.

DELAMOTTE Eric, DELAMOTTE Régine, JARY Jarre Ascandari

Mots clés : Cultures informationnelles, Pratiques langagières, Littéracies, Frontières symboliques, Mayotte

Résumé :

Les questions retenues pour cet article concernent l'appropriation des moyens langagiers et communicationnels (avec et sans le numérique) par des populations en contexte plurilingue et pluriculturel, dans une société postcoloniale. Elles obligent à penser la nature métissée de la Culture de l'information. Le terrain choisi, Mayotte, présente à sa manière un certain nombre de traits susceptibles de confirmer notre approche qui de plus, vise à caractériser certains « murs de verre » et autres frontières sociales et symboliques de l'école.

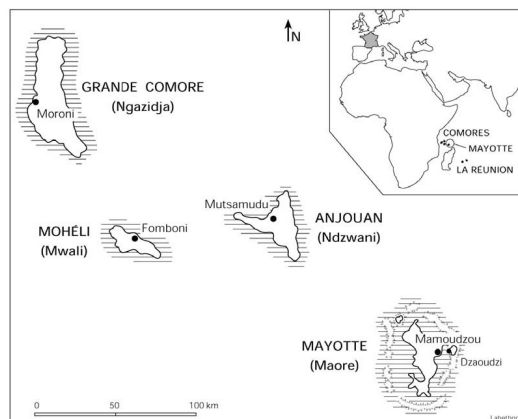
Introduction

La notion de Culture(s) de l'information est caractérisée par sa polysémie : notion-carrefour, elle couvre un large spectre, renvoyant à des réalités très diverses. A notre avis, toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou communautaire, se définit comme une culture métissée. Quand Michel Serres dit « nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées » (1991), il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique.

Pour autant, nous considérons que le concept de Culture informationnelle, plus que le concept de littéracie, met l'accent sur une vision globale et multiple, plutôt que sur une approche segmentée, des compétences de l'écriture et de la lecture, de l'information et de la communication, de l'identité et de la culture. Mais la Culture informationnelle est aussi travaillée par des désirs, des conflits et des contradictions (culturelles, sociales, économiques et éducatives) qui obligent à penser sa nature comme pluriculturelle au sein d'un univers globalisé.

I) Mayotte : une réalité plurilingue

Mayotte est française depuis le 25 avril 1841¹. Elle est, depuis le 31 mars 2011, le 101^{ème} département de la République française. Cette île, située dans l'océan indien, est ainsi l'un des cinq départements d'outre-mer (DOM) avec la Réunion, la Martinique, la Guyane et la Guadeloupe. Elle fait partie de l'archipel des Comores, composé de quatre îles : Grande-Comore, Anjouan, Mayotte et Mohéli. Entre Madagascar et le canal du Mozambique, c'est un lieu de brassage de populations, de langues et de cultures.



Nous retiendrons ici trois problématiques spécifiques à l'île : les défis du plurilinguisme à évolution rapide, la mise en place tardive d'institutions éducatives sur le modèle métropolitain, les équipements numériques en lien avec les besoins et les pratiques réelles.

1. Une île plurilingue

¹ En France, les lois Jules Ferry sont une série de lois sur l'école primaire votées en 1881- 1882 sous la Troisième République, qui rendent l'école gratuite (1881), l'instruction obligatoire et l'enseignement public laïque (1882).

Mayotte est depuis ses origines plurilingue et pluriculturelle, résultat d'un peuplement multiple et varié. Elle a un lourd passé colonial ayant fait l'objet de deux colonisations successives, arabe et française. Elle appartient à la France depuis 1841.

Deux principales langues y sont parlées : le *shimaoré*, une variété bantoue, et le *kibushi*, une variété malgache. D'autres langues existent, trois *langues comoriennes* et l'*arabe*, utilisé à l'école coranique comme langue liturgique. Quant au *français*, il a un statut de langue officielle dans l'administration, l'école publique, les médias (Laroussi, 2009, 2010).

1.1 Statut du français et politiques linguistiques

Pour les Mahorais, le français est avant tout « la langue du pain » qui va servir à se faire une place dans la société. On pourrait résumer les rapports difficiles entre communautés mahoraise et métropolitaine par la tension entre l'acceptation du français comme moyen de promotion sociale et par son refus comme véhicule de valeurs culturelles exogènes. De plus, dans la pensée commune, le français reste la langue du colon, du « maître », et par conséquent renvoie à l'époque coloniale. Mais d'autres tensions existent aussi avec les diverses langues des Comores en lien avec la question de l'importance de la migration comorienne vers Mayotte.

La maîtrise du français pose de nombreux problèmes, car les langues locales sont très éloignées du fonctionnement de cette langue et les méthodes d'enseignement inadaptées aux difficultés. A côté de ce problème linguistique, le problème sociolinguistique de reconnaissance des langues locales et de leur place au sein de l'institution scolaire est au centre des préoccupations et des débats (Laroussi, Lienard, 2011).

Si la départementalisation de Mayotte est l'aboutissement d'une revendication politique portée par les Mahorais depuis les années 1970, ils redoutent qu'elle ne s'accompagne d'une imposition mal gérée du français et donc de la minoration des langues vernaculaires conduisant petit à petit à une perte d'identité pour les populations futures. D'ores et déjà, certaines familles mahoraises (des instituteurs, des agents administratifs, des fonctionnaires) choisissent le français pour communiquer avec leurs enfants. Ces derniers ne parlent quasiment pas ou peu les langues vernaculaires et ils poursuivent leur scolarité dans des écoles privées. Quand on parle avec ces parents, ils pensent qu'en choisissant le français comme langue maternelle de leurs enfants et en les envoyant dans les écoles privées, ils auront plus de chance de réussir qu'à l'école publique qui se caractérise par des classes trop chargées et hétérogènes, des enseignants pas suffisamment formés et sans moyens.

D'où l'importance des politiques linguistiques et des questionnements qui les inspirent. Quelle(s) langue(s) de scolarisation choisir ? Quelles langues enseigner, langues locales, langues étrangères ? Quelles pratiques langagières retenir, à l'oral et à l'écrit ? Quelle prise en compte par l'institution des savoir-faire extrascolaires des élèves (Delamotte, 2010) ? Quelle place pour le numérique, culture commune, mondialisée dans un monde multiculturel ?

1.2 Considérations littéraires : langues orales / langues écrites

Si le français et l'arabe, sont des langues de tradition écrite, il n'en est pas de même pour les langues locales. Le *shimaoré*, par exemple, qui véhicule une culture mahoraise très ancienne, se transmet oralement de génération en génération. Cette langue n'a pas de graphie propre codifiée. Elle a été transcrite, pour des usages immédiats, à l'aide des caractères arabes ou

latins. Un vaste débat est engagé autour des solutions pour écrire cette langue, débat qui est autant politique que technique.

Les langues locales étant des langues orales, plus qu'une alphabétisation, c'est une acculturation à l'écrit qui doit être visée par l'enseignement. D'autant plus qu'il faut compter avec des effets du plurilinguisme : l'apprentissage de la littéracie se fait, en effet, par le biais de langues étrangères : le français et l'arabe. A l'école coranique, il s'agit de l'arabe classique. Mais l'écriture arabe est aussi utilisée dans l'espace public pour des affiches publicitaires, par des magasins pour traduire les messages en français, notamment avant le mois de ramadan. Elle est utilisée par certains organismes publics tels que l'agence régionale de la santé pour traduire des messages en français dans le cadre, par exemple, de la prévention contre le virus du Sida ou la lutte contre le cancer. Concernant le domaine privé des SMS, l'usage des caractères arabes est très rare, sauf pour écrire une lettre à des gens qui ne parlent ni n'écrivent le français, comme certaines personnes âgées, qui savent lire le Coran et maîtrisent l'alphabet arabe.

Soulignons, pour ce qui intéresse cette contribution, que le geste même d'écrire présente une difficulté pour les enfants mahorais : à l'école coranique, les caractères arabes appris s'écrivent de droite à gauche, contrairement aux caractères latins appris à l'école laïque en français. La conception même du texte écrit diffère dans les deux institutions, puisque l'école de la république enseigne la construction du sens par la mise en textes, alors que l'école coranique met en avant un apprentissage par cœur et ritualisé des textes, sans compréhension de la langue qui les constitue.

1.3 Pratiques langagières sociales des jeunes

Dans une perspective éducative, recueillir ce que disent les élèves de leurs pratiques langagières et de leurs rapports aux langues présente un intérêt majeur. En particulier, parce qu'elles sont ignorées des enseignants. Les résultats que nous résumons ici portent sur 652 questionnaires auprès de lycéens (Akinci, Laroussi, Yagmur, 2011). On constate la nécessité du français en tension avec un fort désir d'identité mahoraise.

Concernant les langues parlées avec les membres de la famille, en distinguant usages à la maison et dans l'espace public, on constate la présence du shimaoré et du français dans les deux espaces. Mais le français est plus utilisé avec la fratrie, alors que c'est l'inverse avec les parents. Cependant, il l'est un peu moins dans l'espace public que dans l'espace privé.

Concernant les langues parlées avec d'autres interlocuteurs, le français est largement dominant avec les amis, égal au shimaoré avec les vendeurs et minoritaire avec les voisins. C'est donc globalement l'image de soi dans une double appartenance qui est en jeu. Cela se confirme par la dominance du shimaoré dans le village pour être écouté et apprécié et celle du français à la question portant sur les langues d'avenir à Mayotte en lien avec la promotion sociale.

II) Mayotte : une école (post) « coloniale »

Mayotte, écartelée entre tradition et modernité, entre cultures d'origine et occidentale, entre langues locales et français, intègre des phénomènes d'occidentalisation et de mondialisation. Ces processus engendrent, entre autres, le développement :

- de la scolarisation avec la promotion sociale par l'instruction ;

- des moyens de communication de tous ordres (aéroport, routes, télévision, radio, internet, téléphones) ;
- des institutions de l'état (administrations diverses) ;
- du salariat et de l'échange monétarisé (commerce, société de consommation) ;
- de l'individualisme.

2.1 L'école à Mayotte

Le système éducatif de Mayotte est calqué sur celui de la France, mais les écoles maternelles gratuites et laïques n'existent que depuis 1993. L'enseignement du français avait été auparavant l'apanage de prêtres missionnaires, faisant craindre une christianisation, en concurrence avec l'école coranique.

L'objectif des autorités, le Vice-Rectorat, est avant tout de « mettre tout le monde à l'école » pour une maîtrise du socle de compétences dont font partie la lecture et l'écriture de la seule langue française. Cet enseignement, du et en français, aujourd'hui et tout au long de la scolarité, suit globalement les programmes de la métropole sans tenir assez compte du fait que cette langue n'est pas la langue maternelle des élèves. Notons cependant que le Vice-Rectorat, depuis 2015, encourage les enseignants (en particulier au collège) à passer par les langues maternelles des élèves pour expliciter, par exemple, un point de langue, un mot qui serait trop abstrait pour l'élève. Mais cette posture ne fait pas l'unanimité au sein du corps enseignant.

L'enfant mahorais vit donc à la convergence de trois institutions à finalités différentes (Cassagnaud, 2011) :

- la famille mahoraise de tradition africaine, affirmant la primauté du groupe sur l'individu ;
- l'école coranique d'inspiration arabo-musulmane, où se rendent la plupart des enfants à partir de 4/5 ans après l'école, l'après midi et surtout le week-end (samedi et dimanche) ;
- l'école de la République qui a pour finalité la formation d'un individu autonome, doué d'un esprit critique et capable de se prendre en charge.

L'école maternelle puis primaire est pratiquement le seul endroit où les enfants sont en contact réel avec la langue française. L'enseignement se déroule officiellement uniquement en français et il est assuré en primaire par des enseignants mahorais et dans le secondaire par des enseignants métropolitains (les « Mzungus »). Mayotte n'a pas encore de vivier local d'enseignants : le premier centre universitaire de l'île n'a ouvert ses portes qu'en 2011.

2.2 Pratiques langagières scolaires des jeunes

Revenons aux discours des lycéens de la première enquête par questionnaires (Akinci, Laroussi, Yagmur, 2011) que nous comparerons avec une seconde enquête par entretiens semi-directifs (Delabarre, Gonac'h, 2011).

Pour les réponses concernant les usages des langues à l'école : le français arrive en tête dans tous les cas de figure. Comme langue dominante des élèves en classe avec les amis, les professeurs mahorais et métropolitains. Comme unique langue des professeurs mahorais et métropolitains en classe avec leurs élèves.

Pour ce qui est d'autres langues, s'il y a débat sur la question d'un apprentissage scolaire des langues locales à l'école face au français, le cas de l'anglais est consensuel. En effet, les acteurs pédagogiques, prévoyant que les jeunes mahorais ne vivront pas tous sur l'île, considèrent l'anglais utile, voire indispensable, tout particulièrement dans l'océan indien, majoritairement anglophone. L'arabe n'est pas pris en compte dans cette perspective et cela n'est pas spécifique au terrain mahorais.

Les jeunes interrogés disent tous parler français en classe avec un usage mélangé des langues locales en cour de récréation et dans les couloirs. Et l'anglais apparaît comme une langue à laquelle on a recours pour l'accès aux médias de masse et aux réseaux sociaux. Cette langue entre, pour eux, dans une représentation des langues d'avenir et c'est pourquoi elle est citée comme langue souhaitée pour leurs futurs enfants.

III) Des rapports littéraciques complexes face au système scolaire, aux médias et aux équipements culturels

La sortie d'une école « coloniale », c'est-à-dire d'un enseignement basique, est relativement récent à Mayotte : le premier lycée ouvre ses portes en 1980, le premier Brevet de technicien supérieur (BTS) -diplôme Bac+2- est créé en 1999 et le centre universitaire a vu le jour en 2011.

Néanmoins, le développement quantitatif de l'école a été spectaculaire. En effet, quarante fois plus d'élèves en 2014 (87 437) qu'en 1973 (2 884) en 1973, alors que la population de l'île quintuplait seulement (224 283 en 2014 contre 40 482 en 1973). La population scolarisée est ainsi passée de 18,4 % en 1973 à 39,0 % de la population totale en 2014.

Au-delà de ces chiffres, le système éducatif de Mayotte est confronté à un triple défi :

- la forte progression des effectifs scolaires et le manque d'infrastructures qui en découle ;
- la pauvreté des moyens alloués par les collectivités locales, elle-mêmes sans ressources ;
- les faibles résultats scolaires, en raison de l'environnement sociolinguistique et socioculturel spécifique.

Non seulement trop peu nombreuses, les infrastructures scolaires sont, de plus, très fréquemment dans un état déplorable (classe à double flux²). Une enquête de 2011 du syndicat SNUipp/FSU, réalisée auprès de 118 écoles sur 195, dénonce la situation financière catastrophique des écoles, leur manque d'entretien et la quasi-inexistence des moyens pédagogiques de fonctionnement (livres, cahiers, fournitures, etc.), ainsi que le peu de normes d'hygiène et de sécurité. De plus, les enseignants du premier degré à Mayotte sont en majorité Mahorais et ont des niveaux de formation différents, disparates en qualité.

Si le système poursuit son expansion quantitative (+ 44,2 % en dix ans) sous les effets conjugués de la croissance dynamique de la population et de l'important flux d'immigration, parmi les points de fragilité du système éducatif à Mayotte, on relève la faiblesse des résultats scolaires. En 2014, les résultats les plus dégradés sont enregistrés en français puisque 67,2 % des élèves de CE1 et 75,5 % des élèves de CM2 possèdent des acquis

² Une salle de classe est dite à double flux ou soumise à une rotation lorsqu'elle accueille, en raison d'un effectif trop important, deux groupes d'élèves (par exemple, un groupe d'élèves le matin et l'autre l'après-midi). Environ 21,0 % des salles de classes à Mayotte sont dans cette situation, soit près de 340 salles de classe sur un total de 1 606.

insuffisants ou fragiles, contre seulement près de 21,0 et 26,0 % dans l'Hexagone.

Ainsi, à Mayotte, on ne peut que constater la distorsion entre l'idéal éducatif de l'Etat français, porté par les textes, et sa mise en œuvre concrète. Il y a, d'une part, la reconnaissance de résultats nettement inférieurs à ceux de la métropole, d'autre part, une gestion de crise afin de scolariser dans l'urgence une population scolaire en explosion.

3.1 Rapports à la culture scolaire

Le critère linguistique suffit-il à expliquer les difficultés scolaires observées ou est-il possible d'évoquer un style cognitif différent qui s'exprimerait dans des modalités particulières de perception et d'organisation du réel lors des apprentissages ? Selon cette deuxième position, Patrick Berteaux (2010) envisage une inadaptation du style cognitif des enfants d'outre-mer à l'école laïque, qui aurait alors un problème pour accueillir ces enfants de façon culturellement appropriée.

Définis par des finalités différentes, nous en avons déjà dit un mot, les systèmes scolaires coranique et laïque cohabitent de façon différenciée à Mayotte mais aussi à La Réunion et à la Grande Comore. L'approche comparative permet en effet de mettre en évidence, au risque d'une caricature, des différences remarquables entre les pratiques d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre dans les écoles coranique et laïque. On peut opposer deux approches pédagogiques et des valeurs véhiculées distinctes.

3.1.1. L'école laïque

Si l'on schématise, le principe fondamental de l'école laïque favorise des « apprentissages par instruction » (Tricot, 2014). Il est expérimental et analytique et vise une compréhension globale, décontextualisée et abstraite de l'environnement par l'apprenant. Les différents savoirs sont exposés en allant du plus simple au plus complexe selon une démarche de rationalisation. De plus, durant tout leur cursus, les élèves sont soumis à une compétition destinée à les classer selon des évaluations.

3.1.2. L'école coranique

L'école coranique, quant à elle, présente depuis des temps reculés à travers le monde, reprend de façon fidèle les préceptes de l'Islam en perpétuant la tradition de transmission des paroles du prophète par un appel intensif à la mémoire. L'enseignement à l'école coranique s'opère par conditionnement, l'enfant apprenant par répétition. Entreprise d'intégration culturelle et de socialisation, l'école coranique est par définition égalitaire : elle constitue un droit pour tout musulman et ne peut être utilisée comme moyen de distinction ou de différenciation sociale.

3.1.3 Les équipements culturels

Il existe à Mayotte comme en métropole des équipements socioculturels (bibliothèques, foyers de jeunes, maisons des jeunes et de la culture etc.) où la population est censée s'épanouir intellectuellement. Cependant, la présence de ces infrastructures ne doit pas masquer les réalités concrètes du terrain. En effet, du côté des bibliothèques, la plupart se ferme soit par manque de moyens financiers, de personnels qualifiés capables de faire vivre ces lieux, soit parce que les bibliothèques subissent des dégradations³. En matière de politique de lecture publique, tout ce qui vient de l'Etat, rencontre un problème de

³ En 2010, le rapport de l'Inspection générale des bibliothèques considère que : « la situation de Mayotte est à de nombreux points de vue critique ».

réception, d'appropriation, d'identification chez les Mahorais.

Si l'on prend en compte les espaces sociaux, matériels et symboliques, il s'agit de reconnaître l'épaisseur culturelle, en partie coloniale, dans laquelle s'inscrit la scolarité d'un jeune mahorais. Ainsi, à Mayotte, le rapport aux livres possède une histoire singulière.

3.2. L'essor d'une culture numérique

A la différence de la presse et du livre, l'adoption rapide et forte des TIC par la population mahoraise dans sa vie quotidienne accompagne et accélère une transformation des modes de vie, des formes de sociabilité, du travail et de la consommation, des pratiques culturelles, ainsi que l'usage des langues en présence. Toutefois, cette appropriation des TIC est différenciée et inégale, ancrée dans le social.

En cela, une rapide revue des médias, avec l'expression de logiques et d'enjeux divers, permet de confronter différents registres de la culture informationnelle en présence.

3.2.1 La télévision et la radio

Mise en place peu à peu, la télévision numérique terrestre (TNT) est arrivée à Mayotte le 30 novembre 2010. Toutes les chaînes nationales gratuites sont ainsi accessibles en direct et en qualité numérique. Le paysage audiovisuel mahorais s'est enrichi avec le lancement, en avril 2011, de la première télévision privée, Kwézi TV. Le signal analogique s'est définitivement éteint sur l'île le 29 novembre 2011.

Alors que 91,0 % des ménages sont équipés d'un téléviseur, l'accès à la radio est moins développé (70,0 %). Pour autant, les enfants et adolescents mahorais développent des pratiques médiatiques très prégnantes, qui vont de la fréquentation des médias locaux à l'immersion via la télévision dans des univers culturels différents, dont l'univers occidental de la métropole. C'est le rapport à autrui, mais aussi le rapport au monde, voire le rapport au réel, qui sont interrogés.

3.2.2 La Téléphonie, Internet et le haut débit

Le taux d'équipement en téléphonie mobile est relativement important puisque, selon l'étude de l'Autorité de Régulation des Communications Électroniques et des Postes (ARCEP), 77,0 % des individus de 12 ans et plus disposent d'au moins un téléphone à titre personnel. Cependant, ce taux reste inférieur à celui de l'Hexagone (88,0 %). Les Smartphones sont très répandus chez les jeunes générations à Mayotte et ont pour effet secondaire de favoriser les pratiques d'écriture des langues et leur mélange (Liénard, 2007, 2011).

Selon l'ARCEP, 38,0 % des ménages mahorais sont équipés d'un ordinateur (contre 74,8 % dans l'Hexagone en mars 2012). Pour ce qui est d'internet, ce n'est qu'en juin 2012, avec le raccordement au câble sous-marin LION II, que Mayotte a été reliée à la métropole et au reste du monde. Avant cette connexion au très haut débit, l'île et ses habitants vivaient la « fracture numérique » (il fallait plusieurs minutes avant de voir une page internet s'ouvrir sur un écran d'ordinateur).

Le bouleversement en cours des pratiques ordinaires et quotidiennes des élèves, c'est-à-dire des pratiques de communication et de sociabilité, d'écriture et de lecture, d'accès à l'information ou aux produits culturels intègre dorénavant le numérique. Lire avec le numérique c'est interagir, écrire, commenter, communiquer. C'est, en conséquence, constater l'émergence de nouvelles représentations de ce que veut dire lire.

3.2.3 Des usages jeunes et créatifs

En quelques années, on peut observer les conséquences concrètes que l'extension technologique a sur les usages et les pratiques numériques, notamment des jeunes. Au sein de cette dynamique, la communication interpersonnelle demeure le moteur de l'appropriation des TIC et de la formation d'une culture informationnelle. Tous les nouveaux dispositifs sont d'abord investis dans ce but et donnent naissance à de nouvelles modalités de communication.

La pratique scripturale SMS conduit à jouer avec la langue pour répondre à des contraintes temporelles, techniques et financières. Ce jeu est source de créativité et produit des formes inédites. A Mayotte, la généralisation de l'écriture électronique a pour effet que les jeunes n'ont jamais eu autant recours à l'écriture spontanée du français, les langues locales n'étant pas spécifiquement écrites. Toutefois, on peut observer l'utilisation d'une transcription des langues locales pour les SMS. L'écriture électronique est ainsi devenue une langue du quotidien à usage avant tout privé, intime.

Sur un autre registre communicationnel, Fabien Lienard considère que les mahorais « instruits » surexploitent internet (2014). Celui-ci permet aux diasporas de rester en contact avec leurs proches demeurant « au pays » ou avec les réalités de ce dernier. En affranchissant l'« imagination » des individus des espaces insulaire ou local où elle était auparavant confinée, ces flux, participent à la « transformation des subjectivités quotidiennes » (Appadurai, 1996). Grâce aux médias et aux conversations qui s'engagent « entre ceux qui sont en mouvement et ceux qui restent », naissent des « mondes imaginés » mettant en cause les cadres de référence traditionnels, qu'ils soient insulaires ou nationaux (la France métropolitaine).

La culture informationnelle, en partie numérique, modifie en profondeur, on le sait, un ensemble de rapports aux médias, à l'écriture, à l'altérité. Et l'on peut considérer qu'à Mayotte, le processus d'enculturation éducatif et technologique construit de fait un « mur de verre » entre jeunes scolarisés et anciens faiblement alphabétisés ou analphabètes⁴.

Cependant, derrière les technologies, des visions du monde persistent. L'appartenance au village reste le premier critère d'identité : il suffit, pour se faire reconnaître, de décliner son origine villageoise et son lien de parenté avec une personne d'autorité.

IV) Le quotidien scolaire de Mayotte

Le sentiment de changement à Mayotte (comme ailleurs) est évident. La culture informationnelle qui s'exprime est à la fois dynamique et en tension. Elle exige de nous que nous la comprenions. Cependant, il est très difficile de savoir en quoi elle consiste véritablement à Mayotte, en quoi le métissage ne va pas sans contradictions ni conflits.

Pour connaître ce que vivent ceux et celles qui sont responsables de l'éducation au sein des établissements scolaires, diverses possibilités se sont présentées. Nous aurions pu, par exemple, rencontrer les professeur(e)s métropolitains (les Mzungus) qui vivent et enseignent pendant quelques années à Mayotte. Nous pouvions aussi interroger des responsables du Vice-rectorat. Tous ces points de vue sont intéressants. Toutefois, nous avons opté pour des enseignants du primaire qui sont essentiellement mahorais.

Nous pensons que les enseignants mahorais en charge de l'éducation à une culture

⁴ L'enculturation est un terme proposé par Margaret Mead pour définir le processus par lequel le groupe va transmettre à l'enfant, dès sa naissance, des éléments culturels, normes et valeurs partagés. L'enculturation traduit le processus de transmission de la culture du groupe à l'enfant.

informationnelle doivent faire au mieux. Mais il ne s'agit pas là d'une réalité tranquillement assumée. La connaissance du terrain nous a conduits à formuler quelques hypothèses.

La première touche à une présence très limitée du livre dans et hors de l'école et, pour ce qui est de la classe, à l'absence de manuels adaptés au contexte culturel et plurilingue. La deuxième concerne le constat de pratiques littéraires réelles dans la société, mais avec de grandes disparités selon les lieux et les milieux sociaux. La troisième considère que cet isolement laisse place malgré la faible population à une importante variation d'usages, comme elle existe partout ailleurs quand il s'agit d'usages langagiers (Laroussi (dir.), 2016). La dernière porte sur une absence de connaissance des enseignants de ces pratiques hors école des jeunes, surtout selon l'âge des enseignants.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons décidé de tenter de mener une enquête exploratoire organisée en deux temps : un questionnaire et des entretiens. Il s'agissait d'abord de tester la possibilité d'un recueil par questionnaire auprès d'une population volontaire pour y répondre. Conscients de la difficulté de trouver de tels volontaires malgré l'anonymat annoncé, nous avons confié cette tâche à un enquêteur mahorais. La proximité d'origine joue en principe favorablement en contexte sensible et notre enquêteur a, de plus, fait appel à des personnes qu'il a connues dans le cadre du lycée et des études supérieures. Le questionnaire a ainsi été envoyé à 8 informateurs, 4 femmes et 4 hommes, qui avaient une semaine pour le remplir⁵. Pour notre enquêteur totalement « endogroupal », cette question du temps n'est pas neutre : moins de temps ou plus de temps présentaient des risques, à chaque fois, d'abandon.

Malgré leur acceptation à répondre au questionnaire, 3 seulement des 8 enseignants (2 hommes et 1 femme) l'ont rendu. La perte d'informateurs, toujours prévisible, a été cependant plus importante que ce à quoi nous nous attendions étant donné la familiarité et le partage d'expérience entre l'enquêteur et les enquêtés. Ce constat n'est ainsi pas inintéressant et pose un problème méthodologique à prendre en compte pour la suite de la recherche concernant cette population enseignante : le recueil de discours présente une réelle difficulté. Le recueil de pratiques semble donc incontournable. Mais les méthodologies d'observation directe ou participante dans les classes, on le sait, demandent des moyens et des autorisations qui présentent aussi de grandes difficultés.

Quelle première interprétation peut être donnée à l'abandon de répondre au questionnaire de 5 des 8 informateurs ? Plusieurs raisons ont été envisagées par notre enquêteur :

- « peur » de faire connaître leurs pratiques pédagogiques et donc d'être jugés (même si l'anonymat leur avait été assuré) ;
- « crainte » de montrer une image qui ne corresponde à ce qu'ils pensent être attendu du statut actuel d'enseignant(e) s'ils ne s'intéressent pas sources d'information et donc à l'actualité, aux savoirs ;
- « honte » d'enseigner sans posséder de livres ; avouer un manque qui peut remettre en cause leur légitimité d'enseignant.

Ces comportements ont peut-être été aggravés par la proximité avec l'enquêteur. Dans les enquêtes de terrain nous sommes toujours confrontés au paradoxe : être membre du groupe et être extérieur au groupe sont des postures qui peuvent, l'une comme l'autre, mais pour des raisons différentes, bloquer la mise en discours des enquêtés.

⁵ Les enseignants volontaires sont dans le premier degré et ont passé le concours d'instituteurs. Ils ont suivi, ensuite, deux ans de formation à l'Institut de formation des maîtres, devenu centre universitaire de formation et de recherches (CUFR), qui se situe à Dembeni.

Le questionnaire portait sur : le numérique et l'enseignant ; le numérique et la pédagogie ; le numérique et les élèves ; l'intégration de la culture de l'information au sein de l'école. Les réponses donnent quelques informations par exemple, sur l'usage du numérique en classe. Ainsi, les informateurs disent tous utiliser le numérique pour réaliser des préparations de cours au préalable chez eux. Ils déclarent aussi qu'ils seraient disposés à utiliser le numérique dans leurs classes. Mais ils signalent qu'ils doivent faire face à plusieurs obstacles :

- la taille des groupes d'élèves (29 élèves par classe) ;
- l'équipement informatique insuffisant, obsolète quand il y en a ; dans la majorité des établissements, il est quasi inexistant ;
- l'absence de formation pour cette nouvelle pédagogie.

4.1 L'école : une institution doublement insulaire ?

Malgré leur non représentativité, le questionnaire et les entretiens apportent quelques informations sur la réalité de l'école au quotidien. Ecole qui, soulignons-le encore une fois, concentre des difficultés : Mayotte est le seul département intégralement classé en Réseaux d'éducation prioritaire (REP), ce qui concerne plus de 76.000 écoliers et collégiens⁶.

Dans cette quatrième partie, il s'agira de découvrir comment se constituent des différences sociales et quelles sont les catégories pertinentes pour les acteurs. Il faut également trouver des moyens empiriques d'identifier les liens entre les pratiques éducatives et la culture informationnelle, ainsi que les conditions sociales dans lesquelles ces pratiques se déroulent.

4.4.1 L'écosystème informationnel des écoles

Bien que nous ne disposions que de deux entretiens, le contraste entre eux est tout à fait saisissant et donne la mesure de la disparité des situations et de leurs inégalités. Avec les entretiens la question du dénuement général est aussi posée.

Le discours du premier enseignant montre une (re)connaissance du « déjà-là » (Penloup, 2007) des élèves qu'il nomme : « *Ce qu'ils savent déjà* », savoir qu'ils se sont construit en dehors du système scolaire. Il dit, à plusieurs reprises, qu'un tel savoir est inorganisé et demande l'intervention de l'enseignant qui doit « *s'adapter, organiser, améliorer* ». La suite de ces trois termes est intéressante en ce qu'elle indique une démarche qui va de l'enfant (adaptation) vers un gain (amélioration) en passant par un processus cognitif (organisation). Cependant, cet enseignant module cette intervention selon ce qu'il nomme « *des disciplines* ». Il y a, selon lui, des disciplines « *permanentes* » et d'autres « *occasionnelles* ». Il ne s'étend pas sur les premières se contentant de signaler que son action dépend aussi du type d'« *activité* » en cours. En revanche, les secondes, comme la danse et le chant, l'amène à préciser qu'il « *garde exactement ce qu'ils (les élèves) font* », distinguant ainsi ce qui relève, dans le déjà-là des élèves, du savoir académique et du savoir traditionnel. Pour ce dernier, ce que les enfants apportent en classe (contes recueillis auprès des grands-parents, par exemple) donne lieu à un usage didactique, dont la traduction du shimaoré en français de ces contes est tout particulièrement à retenir dans ce discours. Concernant les pratiques info-communicationnelles extrascolaires de ses élèves, cet enseignant déclare son ignorance « *par méconnaissance, c'est tout* ». Il déclare « *malheureusement* » l'absence de livres et de

⁶ La politique d'éducation prioritaire, REP, a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales.

manuels scolaires à l'école, mais là il en donne la raison d'« *un manque de moyens financiers* ». En contraste avec le discours suivant, on remarque que cet enseignant fait allusion aux parents pour discuter avec leurs enfants des risques d'internet, de certains sites et que l'institution compte aussi sur eux pour l'achat des fournitures scolaire. L'entretien se termine sur une note qui se veut optimiste d'une prochaine amélioration.

Le second enseignant, de son côté, tient un tout autre discours qui commence par un : « *Faut pas se mentir* » et développe l'extrême pauvreté de ses élèves et de son école. Cette entrée en matière, par l'affichage d'une vérité sans mensonge, et le courage à le faire que cela comporte, explique en creux la réticence d'autres enseignants à dire la pauvreté privée et publique. Pour ce qui est des enfants, cet enseignant déplore : « *Dès fois, le matin, ils arrivent, ils sont même pas encore lavés. Tu vois, c'est tellement difficile !* ». Quant à l'école : « *Déjà, on a pas de livres, tout ce qui est bibliothèque, tout ça n'existe pas dans notre école !* ». Un autre point très intéressant à signaler est le sens que cet enseignant donne au déjà-là des élèves qu'il formule par : « *Pour ce qui est de ce qu'ils savent déjà* ». Pour lui, la notion de savoir extrascolaire ne semble pas pertinente et il ne la repère pas dans la question qui lui est posée. Ce qu'il cherche à connaître et que recouvre sa formulation de ce qu'ils savent déjà, renvoie uniquement à ce qu'ils ont appris depuis la maternelle. Pour le reste, « *On revient toujours à la même chose par rapport aux moyens dont ils disposent dans leurs familles. Ils ont quoi, à 99%, ils ont rien, quoi quasiment, enfin, je n'exagère rien !* ». Son discours porte alors sur un problème non posé dans l'entretien et qui semble terriblement tenir à cœur de cet enseignant : l'aide que ses élèves ne peuvent attendre des familles. La question de l'extrascolaire se situe, pour lui, à ce niveau. « *Ces enfants ont pas la possibilité de se faire aider. On travaille en Zone Rép++. Pour la plupart, c'est que des enfants d'immigrés qui vivent dans des conditions...voilà... extrêmement difficiles. C'est pas tous les élèves qui ont la chance d'avoir de l'aide chez eux en dehors de la classe* ». L'aveu final qui concerne la pauvreté de l'école clôt ce moment de vérité : « *T'as juste ta salle à toi et puis c'est à toi de te débrouiller, d'aller chercher des outils, toi-même, chez toi* ».

Au travers de ces deux entretiens, on voit que la société de l'information mahoraise correspond à un monde à plusieurs vitesses. L'écart entre ce que l'on appelle souvent les « *information-rich* » et les « *information-poor* » est bien là, même s'il est parfois difficilement perceptible, car il s'établit en strates fines sur un petit espace.

4.4.2 Des différences sociales

La nature de la Culture de l'information reflète chez nos informateurs les statuts sociaux, tout autant que la pauvreté des équipements et des ressources. La réalisation de la culture informationnelle ne saurait être dissociée des conditions sociales où elle s'accomplit. Ce constat se justifiait dans l'étude « *La culture du pauvre* » de Richard Hoggart (1970) sur le style de vie des classes populaires en Angleterre dans les années 1950. Ce constat s'applique à Mayotte aussi bien pour le vécu des enseignants que dans la perception des élèves qu'ils portent. La situation insulaire de Mayotte ne doit pas masquer que certaines parties de l'île sont plus pauvres et plus paysannes, alors que d'autres sont plus urbaines et plus « *occidentalisées* ». Selon que l'on enseigne dans le centre de l'île ou en ville, le travail d'enseignant n'est pas exactement le même.

Ainsi, l'un des informateurs fait face à des élèves issus d'une classe sociale moyenne, en travaillant près de Mamoudzou (Capitale de Mayotte). Il reçoit des élèves de familles mahoraises voire métropolitaines. La relation avec les familles et le monde extra-scolaire en

est facilitée. Ainsi, comme nous l'avons déjà signalé, lorsqu'ils font les « *hale, hale* », c'est-à-dire les contes traditionnels, l'enseignant demande aux élèves d'aller recueillir des contes auprès de leurs grands-parents, même s'ils leur racontent en shimaoré.

L'autre informateur qui travaille dans une zone REP++ à Tsararano, indique qu'il fait face à des élèves « immigrés »⁷ qui sont dans une situation sociale, économique, intellectuelle et familiale très précaire, les priorités ne sont pas les mêmes. Ils arrivent à l'école avec le ventre vide, avec une hygiène sommaire.

De fait, les zones géographiques ont un impact important sur les pratiques scolaires et extrascolaires des élèves. Il existe des zones où la population d'immigrés est plus dense, d'autres zones où la population est majoritairement composée de familles mahoraises et enfin des zones où l'on ne trouve que des enfants de mzungus et mahorais. En y regardant de près, on constate des tensions très localisées. Ainsi, par exemple, dans l'agglomération de Mamoudzou peuplée de bidonvilles ou dans les communes de Dembeni et Ouangani, les enfants dont les parents sont des immigrés, sont les plus nombreux dans les classes avec le risque de tensions à chaque rentrée scolaire, car il arrive que les enfants des mahorais ne trouvent plus de place.

4.4.3 Frontières sociales et frontières symboliques

D'après la définition qu'en donnent Michèle Lamont et Marcel Fournier (1992), les frontières symboliques sont des distinctions conceptuelles effectuées par des acteurs sociaux pour catégoriser des objets, des gens, des pratiques aussi bien que le temps et l'espace. Ces frontières symboliques sont à distinguer des frontières sociales qui sont des formes objectivées des différences sociales se manifestant par un accès inégal à des ressources matérielles et non-matérielles (Delamotte, 2011).

Pour ce qui est de nos informateurs, les 3 enseignants possèdent dans leurs foyers livres, télévision, ordinateurs et/ou tablettes et un accès internet. Ils utilisent le numérique à la fois pour travailler, communiquer, s'informer, se former et se divertir. Ils portent un très grand intérêt à l'actualité. On ne peut donc pas, à la différence d'une grande partie de la population mahoraise, les considérer comme des « défavorisés ».

Cependant, le silence des 5 enseignants n'ayant pas répondu interroge à nouveau. Nous en avons déjà donné une interprétation liée à la présence comme enquêteur d'un pair qui a réussi. Mais ce silence exprime peut-être aussi le mal-être dû à leur promotion sociale. Mal à l'aise parce qu'ils vivent maintenant entre deux mondes, tellement différents au plan des valeurs, des habitudes, des références culturelles, au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leurs études.

Ce décalage est peut-être une clé d'explication et il est à explorer, car on la retrouve chez nos informateurs dans leur ignorance des activités informationnelles extra-scolaires de leurs élèves. Sans compter qu'ils reçoivent les enfants en faisant abstraction de la question du plurilinguisme dans l'espace de l'école. C'est peut-être le même parti pris qui fait que les enseignants ont du mal à tenir compte de la vie extra-scolaire de ces élèves parce qu'ils pensent que l'on peut pratiquer cette école en faisant abstraction de tout ce qui se passe à l'extérieur.

Conclusion : L'école à Mayotte, une école du pauvre ?

⁷ Ce sont principalement des élèves dont les parents viennent des îles voisines de l'archipel des Comores et qui sont pour beaucoup en situation irrégulières.

En considérant ce qui est en jeu dans le groupe social des instituteurs et au sein du contexte de la vie scolaire mahoraise, on ne dispose que d'une vision infime de l'iceberg que représente l'expérience informationnelle des individus.

Assimilable ni totalement au discours de la pauvreté économique ni entièrement à celui de la fracture numérique, les points de vue des enseignants dessinent, malgré sa non représentativité, dans l'espace de la classe, une conception de la culture informationnelle relativement restreinte. Toutefois, Il est sans doute trop tôt pour considérer que certaines de ces pratiques de mise à distance du « hors l'école » sont l'unique fruit d'un processus d'acculturation que développerait l'institution scolaire à Mayotte.

Pour le moins, cet article tente de rendre compte dans ses limites des débats, contradictions et tensions au sein d'une catégorie d'acteurs, des instituteurs mahorais, et du système éducatif à Mayotte. Cet article constitue par conséquent une étape et entend ouvrir des pistes de recherches. Ainsi, le développement d'approches biographiques d'élèves, d'enseignants et de responsables scolaires devrait contribuer à renouveler le champ d'une approche en termes de métissage, car comme l'affirmait Richard Hoggart : « les influences culturelles n'ont qu'une action fort lente sur la transformation des attitudes et qu'elles sont souvent neutralisées par des forces plus anciennes » (1970, p. 378).

Bibliographie :

AKINCI, M., LAROUCSI, F., YAGMUR, K. (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. Une approche quantitative. In LAROUCSI, F. & LIENARD, F. (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 37-53). Rouen, PURH.

APPADURAI, A. (1996). *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

BERTEAUX, P. (2010). Influence des modes d'enculturation scolaire sur les styles cognitifs : l'exemple des écoles coranique et laïque à La Réunion et aux Comores. *Carrefours de l'éducation* 2010/1, 29, 215-238.

CASSAGANAUD, J. (2007). *Dynamiques des représentations et des pratiques langagières en milieu plurilingue. Le cas des jeunes vivant dans un banga à Mayotte*. (Thèse en sciences du langage). Rouen : Université de Rouen.

CASSAGANAUD, J. (2011). La construction identitaire à l'école ». In LAROUCSI, F. & LIENARD, F. (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 53-66). Rouen : PURH.

DELABARRE, E., GONAC'H, J. (2011). Discours de lycéens mahorais sur les langues à l'école. In LAROUCSI, F. & LIENARD, F. (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 67-87). Rouen : PURH.

DELAMOTTE, R. (2010). Frontières symboliques et linguistiques. Pratiques et représentations enfantines du contact des langues. In LAROUCSI, F. & LIENARD, F. (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 91-107). Rouen : PURH.

DELAMOTTE, E. (2011). Entre information et connaissances : frontières figées, frontières mouvantes du dénuement intellectuel. In LIENARD, F. & ZLITNI, S. (eds), *La communication électronique : enjeux et langues* (pp. 147-157). Limoges : Lambert-Lucas.

- DELAMOTTE, R., PENLOUP, M-C., CHABANOIS, M. (2014). Recueillir le point de vue d'élève de cm sur la place et le statut de l'écriture en sciences : pourquoi ? Comment ?. In DONNAY, B. & DUFAYS, J-L. (dirs). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 19-23). Louvain-la-Neuve : de Boeck.
- LAROUSSI, F. & LIENARD, F. (dirs.) (2013). *Language policy, education and multilingualism in Mayotte*. Limoges : Lambert-Lucas
- HOGGART, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Ed. de Minuit. (Traduction de : *The use of literacy : Aspect of working-class life with special references to publication and entertainment* (1957)).
- LAMONT, M. & FOURNIER, M. (eds). (1992). *Cultivating Differences : Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago : University Press of Chicago
- LAROUSSI, F. (dir.). (2009). *Mayotte, une île plurilingue en mutation*. Mayotte : Editions du baobab
- LAROUSSI, F. (dir.). (2010). *Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte*. Rouen : PURH (collection Dyalang/CNRS).
- LAROUSSI, F. (2016). *Insularité, langue, mémoire, identité*. Paris : L'harmattan
- LAROUSSI, F. & LIENARD, F. (dirs.). (2011). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*. Rouen : PURH
- LIENARD, F. (2014). *Les nouvelles formes de la langue (électronique)*. In LARDELLIER, P. (dir.), *formes en devenir. Approches symboliques et communicationnelles* (99-119). London : Hermès Science Ltd.
- LIENARD, F. (2104). Les communautés sociolinguistiques virtuelles. Le cas des pratiques scripturales numériques synchrones et asynchrones mahoraises. Virtual sociolinguistic communities. The case of synchronous and asynchronous digital writing practices in Mayotte. *Studia de Linguistica*, 4, 145-163.
- PENLOUP, M-C. (dir.). (2007). *Les connaissances ignorées. Approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves*. Lyon : ENS/INRP
- TRICOT, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage », *Recherches en éducation*, 18, 79-90.
- SERRES, M. (1991). *Le tiers – Instruit*. Paris : François Bourin