

**L'école : un lieu où tout est fait pour qu'on se comprenne ?
Quelques réflexions sur des pratiques de classe observées en école primaire
à Mayotte***

**The school: a place where everything is done to make us understand each other?
Some reflections on classroom practices observed in primary schools in Mayotte**

Résumé

Cet article a pour objectif de rendre compte de dispositifs que mettent en place des professeurs-étudiants-stagiaires en classe pour permettre à leurs élèves d'entrer dans les apprentissages et d'améliorer leur maîtrise de la langue française sur le territoire de Mayotte où le français est langue de scolarisation. Ces dispositifs pédagogiques seront interrogés par deux chercheurs, l'un en Sciences de l'éducation, l'autre en Anthropologie. Le croisement de ces deux regards permettra de dégager l'idée que dans toute situation pédagogique, une meilleure prise en compte de ce qui entoure les élèves sur le plan linguistique, social, économique, culturel et l'instauration d'un dialogue entre le maître et les élèves semblent primordiaux pour permettre à ces derniers d'expliquer ce qu'ils font ou ne font pas. Ce dialogue peut passer ou s'appuyer sur les langues vernaculaires pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages mais aussi dans un processus d'enrichissement et d'amélioration de leur maîtrise de la langue française.

Mots-clés

École primaire, Mayotte, enseignement, apprentissage, autrui

Summary

The purpose of this article is to report on the teaching tools adopted by trainee-student teachers in the classroom to enable their pupils to start learning and improve their French proficiency in Mayotte, where French is the language of schooling. These pedagogical examples will be questioned by two researchers, one in Educational Sciences, the other in Anthropology. The intersection of these two perspectives will lead to the idea that in any educational situation, a better consideration of the linguistic, social, economic and cultural context and the establishment of a dialogue between teacher and pupils seems to be essential to enable the pupils to explain their activities. This dialogue can pass or rely on vernacular languages to enable pupils to enter into learning but also in a process of improvement of the French language proficiency.

Keywords

Elementary school, Mayotte, teaching, learning, the Other

* CHARPENTIER Philippe,

MCF en sciences de l'éducation, CUFR Mayotte/ rattaché au laboratoire ICARE, Université de La Réunion

STOICA Georgeta,

MCF en anthropologie, CUFR Mayotte/ rattachée au laboratoire ICARE, Université de La Réunion

Distant de plus de 8 000 km de la France métropolitaine, le département de Mayotte est une région ultrapériphérique de l’Europe, devenu, depuis 2011, le 101^e département français. Située dans l’océan Indien, entre le continent africain et Madagascar, l’île de Mayotte est depuis plusieurs années dans une situation de changements rapides tant économique, social que culturel.

Le système éducatif de Mayotte se trouve quant à lui dans une situation particulière où il doit faire face à l’augmentation très rapide du nombre d’élèves – du fait notamment d’une immigration comorienne importante sur le territoire et d’une obligation de scolarisation d’enfants en âge d’aller à l’école – ainsi qu’à la nécessité de hausser le niveau de recrutement des enseignants du premier degré avec la mise en place d’une formation de type bac + 5 comme elle peut exister dans tous les autres départements de France.

Ce système éducatif est aussi actuellement dans une phase de rattrapage par rapport aux standards éducatifs nationaux notamment en ce qui concerne les taux de réussite des élèves aux différents stades de leur scolarité et les constructions d’établissements scolaires pour faire face à l’essor démographique de l’île. En janvier 2020, le Vice-rectorat de Mayotte est devenu un Rectorat de plein exercice pour répondre au plus près aux besoins éducatifs de la population et de formation des enseignants.

Cet article a pour objet d’interroger des pratiques de classes observées lors de visites de classes de Professeurs des Écoles-étudiants-stagiaires de première année et de deuxième année de Master MEEF¹ du Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte. Il s’agira de comprendre à travers ces pratiques de novices ce qui caractérise le contexte actuel d’enseignement du département de Mayotte mais aussi de dégager en quoi ce contexte est singulier ou se rapproche de ce que l’on pourrait retrouver dans toute situation d’enseignement-apprentissage ; et cela quel que soit le contexte d’exercice. En effet, le département de Mayotte se trouve dans une situation linguistique particulière du fait que la population de l’île parle majoritairement deux langues locales (le *shimaoré*² et le *shibushi*) dans la vie de tous les jours et que le français est langue de scolarisation pour de nombreux élèves.

¹ Le Master Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation (MEEF) enseignement premier degré est un cursus universitaire qui permet à des étudiants de Master 1 de préparer le concours et en Master 2 de suivre une formation universitaire et en parallèle des stages en responsabilité en vue de leur titularisation en fin d’année universitaire. La formation MEEF 1^{er} degré existe à Mayotte depuis la rentrée 2017 dans le cadre du Centre Universitaire de Formation et de Recherche (CUFR) de Mayotte. Le département de Mayotte fonctionne sous un système dérogatoire pour ce qui concerne le concours de professeur des écoles puisque le concours pour entrer en formation et être stagiaire se déroule en fin de Licence 3 au lieu de Master 1 et que les professeurs-étudiants-stagiaires suivent une formation universitaire de deux années au lieu d’une année pour le régime général.

² Le *shimaoré* et le *kibushi* sont les deux principales langues parlées sur le territoire de Mayotte. Le *shimaoré* est une langue bantoue dérivée du swahili ; le *kibushi* est une langue austronésienne dérivée du malgache.

Dans une première partie, nous rappellerons la situation du système éducatif du département de Mayotte. Nous énoncerons ensuite, dans une deuxième partie, les questions de recherches ainsi que le cadre théorique et la méthodologie de recueil de données retenue. La dernière partie sera consacrée à l'analyse de situations observées en classe qui aura pour objectif de mettre en perspective des questions plus générales sur les situations d'enseignement-apprentissage en Outre-mer et ailleurs¹.

Singularités et ressemblances du système éducatif de Mayotte par rapport à celui de la France métropolitaine

Une population scolaire atypique

La situation démographique de Mayotte se différencie des moyennes métropolitaines que ce soit en termes de population totale, de structure par âge ou de sa composition par nationalités.

Le dernier recensement fait à Mayotte par l'Insee indique que la population totale de l'île est de 256 500 personnes (Insee Focus, 2017) et que cette population a triplé depuis 1985 (Insee Première, 2014). Les moins de 17 ans et demi représentent la moitié de la population (Insee Analyse, 2017). À cette date, ces nombres indiquent que Mayotte est le département le plus jeune de France. Parmi la population totale, près de 50% est de nationalité étrangère dont la moitié de celle-ci en situation administrative irrégulière (Insee Analyse, 2017), provenant majoritairement des trois autres îles de l'archipel des Comores dont l'île de Mayotte fait partie.

En 2013, le rapport Ringard (2013) indique que « le nombre d'élèves scolarisés est passé de 3 000 en 1976 à 83 823 en 2012 dont 49 743 dans les maternelles et le premier degré » (p. 6). Plus du quart des écoles maternelles et près du tiers des écoles élémentaires de Mayotte ont onze classes et plus contre respectivement 1 % et près de 15 % au niveau national (Rapport Ringard, 2013, p. 35). Par rapport aux moyennes de la France métropolitaine, les écoles de Mayotte sont au-dessus de la moyenne en ce qui concerne le nombre d'élèves par classe mais aussi par rapport à la taille des établissements (Rapport Ringard, 2013, p. 35).

Marie, Breton et Crouzet (2018) mentionnent aussi une organisation différente de la journée scolaire pour nombre d'élèves de Mayotte puisque près du tiers des écoles maternelles et primaires de l'enseignement public pratiquent le système de la « rotation »² qui consiste à scolariser deux groupes d'une classe dans la même journée mais à des horaires différents (horaires du matin/horaires de l'après-midi). Une part

¹ Cet article fait suite au Symposium que les auteurs du présent chapitre ont organisé au Congrès international de l'AREF à Bordeaux (3-5 juillet 2019) intitulé : *Singularité et complexité des territoires ultra-marins français en éducation : quels contenus d'enseignement contextualisés pour Mayotte, La Réunion et la Polynésie ?*

² Ce système de rotation permet sans doute la scolarisation d'un grand nombre d'enfants. Mais l'organisation du temps scolaire est le plus souvent inadaptée aux besoins des élèves surtout en maternelle pour les classes qui ne fonctionnent que l'après-midi où l'école commence à l'heure où les enfants devraient faire la sieste ; ce qui implique qu'une partie des élèves s'endort pendant les activités.

importante des élèves du primaire fréquente en plus de l’école obligatoire le matin et/ou le soir et/ou le week-end l’école coranique soit au *shoni* soit à la *madrassa* (Rapport Ringard, 2013).

Les performances scolaires des élèves inscrits dans les écoles de Mayotte sont actuellement bien en-deçà des moyennes nationales. À titre d’exemple, « aux résultats des évaluations des acquis des élèves de CM2 en juin 2011, 21 % des jeunes mahorais ont de bons et solides acquis en français pour 74 % sur l’ensemble du territoire national. [Ces résultats] sont respectivement de 22 % et de 70 % en mathématiques » (Rapport Ringard, 2013, p. 36). De manière générale, les résultats des élèves et jeunes adultes de Mayotte sont en-deçà de ceux des départements de la métropole mais également de ceux des autres départements d’Outre-mer. Pour ce qui concerne les résultats « des épreuves en lecture, passées lors de la journée défense et citoyenneté en 2011, 70,4 % des jeunes mahorais sont considérés en difficulté de lecture. Ils sont 50 % en Guyane, 28,7 % à La Réunion et 10,4 % en métropole ; le taux de réussite au baccalauréat en 2011 à Mayotte est de 67,9 %, en Guyane de 70,4 %, à La Réunion de 80,6 % et sur l’ensemble de la France de 85,7 % » (Rapport Ringard, 2013, p. 35).

Des programmes nationaux adaptés dans certaines disciplines

Les enseignants de Mayotte, comme dans les autres départements français, doivent suivre un programme national, à la réserve près des adaptations proposées par le ministère pour quelques questions traitées en histoire et en géographie¹ et en Sciences de la vie et de la terre pour les cycles 3 et 4. Ces adaptations de programme ont été mises en place dans tous les départements d’Outre-mer depuis 2000 mais n’ont été introduites à Mayotte qu’à partir de 2011. Il s’agit dans ces adaptations de prendre en considération des moments historiques propres à l’histoire de Mayotte et, en géographie, d’interroger la notion d’« habiter » en fonction de la situation géographique de l’île.

Les horaires totaux de classe, les programmes aussi bien pour les classes de maternelles que d’élémentaires sont nationaux et s’appliquent à Mayotte comme pour tout autre département. Ces programmes nationaux insistent d’ailleurs sur la maîtrise de la langue française, qui est pour la majorité des élèves de Mayotte – ce qui est une singularité dans le système éducatif français – la langue de scolarisation puisque plus de 80 % de la population de l’île parle soit le *shimaoré*, soit le *kibushi*. Mais que l’on soit en métropole ou dans un département d’Outre-mer, les attentes concernant la maîtrise de la langue sont identiques même si l’on doit faire une distinction entre le curriculum réel et le curriculum prescrit (Perrenoud, 1993). Compte tenu du fait que la langue française reste une « langue étrangère » pour nombre de parents², tout en étant la langue de scolarisation pour la majorité des élèves de Mayotte, beaucoup d’efforts restent encore à faire pour améliorer le système éducatif et mettre en place

¹ Bulletin officiel n°11 du 16-03-2017, DROM - Adaptation du programme d’histoire et géographie de cycle https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/File/obROUTIN/ensel297_annexe_1_731909.pdf.

² Les travaux récents de Laroussi (2015) montrent que le français commence à se diffuser dans les familles, notamment par le biais des enjeux liés à la réussite scolaire des enfants.

des dispositifs qui répondent aux nécessités du territoire mahorais et qui permettent aux élèves d'entrer pleinement dans l'apprentissage de la langue française.

Questions de recherches, méthodologie de recueil de données et cadre de références

La première partie a permis de rendre compte du fait que l'entité territoriale de Mayotte est à la fois « proche » du système éducatif français (programmes nationaux à suivre ; organisés notamment autour de la maîtrise de la langue française dans toutes les disciplines) et en même temps « éloignée » de celui-ci de par ses particularités : le français est pour la majorité des élèves de Mayotte une langue seconde, de scolarisation. D'ailleurs, pour la majorité des élèves de Mayotte, l'école est le seul endroit où ils sont en contact continu avec le français et où ils peuvent l'apprendre ou l'améliorer.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes : Quels dispositifs pédagogiques les maîtres mettent-ils en place pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec la langue française en classe ? Quelles situations d'apprentissage proposent-ils à leurs élèves pour qu'ils puissent progresser dans la maîtrise de cette langue ? Comment les élèves réagissent-ils aux situations d'apprentissage proposées par les maîtres ?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur des données issues de visites de classe qui s'inscrivent dans le parcours de formation des professeurs-étudiants-stagiaires (PES) de Master 1 et 2 MEEF de Mayotte (années universitaires 2018-2019/2019-2020) lors de leurs deux années de stage avant titularisation. Les visites de classe que nous avons effectuées ont eu lieu lors de leurs périodes de stage pratique (un jour par semaine pour les M1 et une semaine sur deux pour les M2). Ces lieux de stage sont proposés par le Rectorat et les affectations des PES se font généralement en fonction de leur lieu de résidence. Au total, nous avons suivi 20 PES et avons effectué 40 visites durant ces deux années universitaires. Ces visites ont pour objectif d'aider et d'accompagner les PES pendant leur stage en responsabilité dans une classe du département et de leur offrir des conseils qui puissent les orienter pour améliorer leurs activités d'enseignement. Certains PES font classe pour la première fois durant leur stage en responsabilité et certains d'entre-eux se sentent démunis face à cette situation nouvelle où il faut à la fois gérer un groupe d'enfants et transmettre des connaissances. La majorité des visites de classe a été réalisée durant ces deux années universitaires en binôme, en croisant deux regards : celui du chercheur en Sciences de l'éducation et celui de l'anthropologue dans le but de saisir le point de vue soit du maître soit de l'élève lors des séances d'enseignement-apprentissage.

Un rôle important dans la récolte des données a été l'utilisation non seulement de l'approche ethnographique en tant que démarche compréhensive et analytique du contexte de la salle de classe, mais aussi des interactions entre les élèves et le maître. Dans le but de permettre une « description dense » (Geertz, 1973, p. 27), les auteurs ont mis en place des observations participantes (Malinowski, 1922) qui se sont déroulées au long des visites et qui ont pris en considération « différents niveaux, c'est-à-dire [que ces observations] ne se focalis[aient] pas sur un contexte unique d'observation [par exemple l'école] mais pren[aient] en compte les relations avec les autres envi-

ronnements significatifs »¹ (Corsaro et Molinari, 1999, p. 64) comme par exemple la famille ou le contexte de l’immigration à Mayotte. Cette immersion du chercheur dans la vie de la salle de classe et hors des murs de l’institution scolaire a eu pour objectif de rendre explicite ce qui est implicite, de rendre le banal exotique, d’observer pour mieux comprendre ainsi que de voir des choses qui souvent restent inobservées aux yeux des professeurs des écoles et des formateurs. Les dialogues entamés avec les élèves pendant les séances de classe mais aussi pendant les récréations ont permis de saisir des informations qui font partie du recueil de données.

Ces visites ont pour objectif premier de permettre aux PES de valider un ensemble de compétences définies au niveau national. Par exemple, la compétence 4 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation de 2013 prévoit que le PES doit « Prendre en compte la diversité des élèves et adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ». Cette compétence se décline notamment par des dispositifs à mettre en place par les PES. À titre d’exemple et d’après le référentiel de 2013, les enseignants doivent

Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves. Intégrer dans [leur] enseignement l’objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite. [...] Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral [...] pour construire des séquences d’apprentissage adaptées [...].

Lors des visites, nous avons choisi de ne pas rester seulement observateurs des séances proposées par les PES. Nous sommes allés pendant ces temps de classe à la rencontre des élèves pour mieux cerner ce qu’ils comprenaient des activités et situations d’apprentissage proposées par les maîtres et ce qu’ils apprenaient notamment en termes de compétences langagières en français. Nous faisons l’hypothèse que ce n’est pas tant les activités proposées par les maîtres qui ne permettent pas aux élèves de progresser dans leur maîtrise de la langue française mais bien plus la relation pédagogique qu’ils peuvent avoir avec leurs élèves. En effet, si Descartes (1637, rééd. 1989) a pu montrer que c’est parce que je pense que je peux prendre conscience de moi-même, de ma propre existence, en revanche, il ne m’est pas possible de savoir, de penser ce que pense *Autrui* sans passer par le dialogue. Plus proche de nous dans le temps, Sartre (1943) a écrit qu’« *Autrui*, c’est l’autre, c’est-à-dire le moi qui n’est pas moi », ou encore, « *autrui*, c’est celui que je ne suis pas et qui n’est pas moi » (p. 275).

La loi d’orientation sur l’école a mis pourtant, en 1989, l’élève au centre du système éducatif. Or, pour De Vecchi (2001), « il est frappant de constater que, dans une classe, les individus qui travaillent le plus (et qui s’expriment le plus !) ce ne sont pas ceux qui doivent apprendre... mais les enseignants » (p. 4) et que l’élève apparaît le plus souvent comme le « présent-absent du système scolaire » (*ibidem*, p. 4). Or, il apparaît pour cet auteur que « pour enseigner, il est indispensable de connaître l’autre » (De Vecchi, 2001, p. 9), « de n’employer que les recettes qui paraissent véritablement adaptées aux problèmes spécifiques [...] de certains élèves en difficultés, et qui prennent en compte la personnalité de chacun » (De Vecchi, 2001, p. 11). Giordan va plus loin et avance que « seuls les apprenants peuvent élaborer

¹ Traduction des auteurs.

leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont. En d'autres termes, l'élève n'est pas seulement "acteur" de son apprentissage, il est "auteur" de ce qu'il apprend. On ne peut jamais apprendre à sa place » (Giordan, 1998, p. 17). Mais pour qu'il y ait apprentissage, il faut tenir compte du fait que « toutes ses productions cognitives proviennent de l'environnement ; ou plutôt, elles sont le résultat d'une interaction avec l'environnement » (Giordan, 1998, p. 17), ou pour le dire autrement, elles sont le fruit d'une rencontre, d'un dialogue entre une personne qui sait et une autre personne qui ne sait pas.

À partir de ce constat, nous orienterons notre propos autour de questions qui seront suivies d'exemples observés dans des classes. À l'issue de ce questionnement, nous analyserons les données recueillies autour de la relation à *l'autre* dans les situations d'enseignement-apprentissage et de la pertinence d'engager un dialogue entre maître et élèves pour permettre à ceux-ci d'entrer dans les apprentissages, notamment pour ce qui est de la maîtrise du français.

Qu'est-il mis en place par les maîtres pour comprendre leurs élèves ? Les aider ?

Dans un contexte allophone où le français n'est pas la langue maternelle des élèves, on peut comprendre que pour nombre d'élèves de Mayotte, la maîtrise de la langue française soit un problème ou pour mieux dire un obstacle difficile à dépasser.

Lors de nos visites, nous avons pu faire le constat d'une faible maîtrise de la langue française (tant à l'oral qu'à l'écrit) pour nombre d'élèves et cela à tous les niveaux d'enseignement observés. Ce constat résulte de l'écoute et de l'analyse des interactions langagières des élèves lors des séances de classes observées, d'échanges que nous avons faits auprès d'élèves lors des séances observées et pendant la récréation et d'un diagnostic de situation en rapport avec la maîtrise de la langue française des élèves fait par les maîtres.

Malgré tous ces indices, nous avons pu constater que peu de situations pédagogiques proposées par les professeurs-étudiants-stagiaires permettent aux élèves d'acquérir du vocabulaire, des structures langagières, de s'entraîner à l'oral et/ou à l'écrit pour manier la langue française. Quelques exemples éclaireront notre propos.

Imiter ce que fait le maître sans apprendre à s'exprimer en français

L'exemple suivant est tiré d'une séance de classe de grande section de maternelle, qui s'est déroulée au mois de février 2020. La séance décrite porte sur la motricité fine en arts plastiques pour la réalisation du plus joli *dhifou* (passoire traditionnelle mahoraise) en utilisant le contrat d'expression. Dans la matinée, une activité pratique a été réalisée pour montrer l'utilisation de l'objet à Mayotte notamment pour extraire le lait de coco. Les enfants travaillent en ateliers et sont engagés dans la réalisation des passoires à l'aide de pâte à modeler pour un groupe, d'assiettes et de bandelettes colorées pour un autre groupe, pour ne citer que deux activités sur les quatre de la séance proposées par le PES qui contextualise les séances par rapport aux différents objets traditionnels utilisés à Mayotte.

Il est à noter que le maître¹ nous a indiqué en début de séance que nombreux sont les élèves de sa classe à être en difficulté avec la langue française. On observera que durant la séance, les élèves communiquent essentiellement en *shimaoré* entre eux. Pour la séance proposée par le maître, comme on le verra, la difficulté réside non seulement dans le fait que les élèves ont du mal à comprendre ce que dit le maître en français et à s’exprimer dans cette langue, mais aussi dans le fait que le maître n’instaure pas un dialogue avec les élèves pour les aider à s’approprier la langue française. Pour réaliser, le plus joli *dhifou*, les élèves ont été invités par le maître à coller des bandelettes de couleur (verte, jaune, violette, etc.) sur le pourtour d’une assiette évidée. Le maître a donné oralement la consigne aux élèves. Certains s’engagent d’emblée dans l’activité, d’autres non. Ceux qui ne s’y sont pas engagés finissent au bout d’un certain temps par faire l’exercice proposé par imitation. La question qui se pose est de savoir ce qu’ont appris concrètement les élèves avec cet exercice, sachant que chaque activité proposée aux élèves devrait *a minima* leur permettre de travailler la langue française. Le maître, conscient de la difficulté éprouvée par certains élèves du groupe, leur montre ce qu’ils doivent faire. Au final, les élèves en difficulté avec la langue française ont réussi à faire l’exercice mais n’ont pas pu nous indiquer, quand nous avons cherché à comprendre ce qu’ils avaient appris, ce qu’ils devaient faire, avec quel doigt ils devaient appuyer sur la bandelette pour la coller ; ils n’ont pas su nous donner le nom des couleurs des bandelettes pas plus que la matière (la colle) qui leur a permis de fixer les bandes sur l’assiette en carton.

À la fin de la séance, lors de l’activité de restitution des productions, les élèves ont été amenés par le maître à s’exprimer sur les productions des uns et des autres. Certains ont pu signifier ce qu’ils avaient à dire en français tandis que d’autres sont restés mutiques ou encore ont exprimé leur sentiment en *shimaoré*. D’ailleurs, une phrase proposée par un élève en *shimaoré* a été traduite en français par l’Atsem² qui était présente lors de la séance. Mais cette traduction n’a pas été reprise par le maître pour permettre à cet élève et à d’autres de pouvoir faire des correspondances entre une phrase en *shimaoré* et une phrase en français. Au final, on peut s’interroger sur la pertinence d’activités qui se suivent les unes les autres, où les élèves sont amenés à agir, à s’exprimer parfois dans leur langue maternelle mais où aucun dispositif ne leur permet d’apprendre de nouveaux mots, de nouvelles structures langagières en français. On voit bien avec cette activité que l’on est loin du contexte métropolitain où les élèves sont entourés dans leur quotidien, aussi bien dans l’espace public que dans les médias par la langue française. Sans doute, le *dhifou* est-il un objet que l’on trouve dans la vie quotidienne des élèves mais nous avons pu observer que certains élèves ne connaissaient pas cet objet traditionnel mahorais et au moment où ils devaient s’exprimer en français, ils appelaient l’objet *assiette* et non passoire ; ce qui montre le faible impact du dispositif proposé par le maître pour que les élèves améliorent leur bagage lexical en français même si la séance était en arts plastiques.

¹ Pour respecter l’anonymat des professeurs-étudiants-stagiaires, des élèves et des écoles, nous avons décidé de ne pas donner des indications sur leur identité ni sur les écoles où les observations ont été réalisées.

² Atsem : l’Agent territorial spécialisé des écoles maternelles a pour fonction de seconder l’enseignant d’une classe maternelle tant sur le plan matériel qu’éducatif.

Faire des exercices sans travailler le vocabulaire, la compréhension de la langue française

Un autre exemple de séance nous permettra de comprendre en quoi la non-prise en compte de *celui qui n'est pas moi* (Sartre, 1943), c'est-à-dire ses élèves, par le maître ne permet pas de bien catégoriser les élèves. La séance qui va être décrite se déroule dans une classe de CE2, au mois de novembre 2019. L'enseignante propose aux élèves de résoudre un problème qui est écrit sur une bandelette de papier. Pour les aider, l'enseignante propose aux élèves en parallèle une feuille récapitulative des actions à faire pour pouvoir résoudre de manière générique un problème : « je lis le problème, je le comprends, je choisis l'opération, je pose l'opération, je vérifie le résultat, j'écris une phrase réponse ».

Les élèves de la classe sont répartis par groupes en fonction de leur niveau de maîtrise du français notamment. L'observation de la séance montre qu'un groupe d'élèves n'entre pas dans l'exercice proposé. Les élèves restent face à leurs deux feuilles, les manipulent, les tournent, les retournent mais ne s'engagent pas dans l'activité de résolution du problème. Face à cette situation, nous prenons l'initiative de nous rapprocher de ce groupe, de poser des questions aux élèves pour savoir pourquoi ils ne s'engagent pas dans l'activité. Les élèves ne répondent pas, restent mutiques. Au bout de quelques minutes et après avoir posé plusieurs fois des questions à ces élèves pour savoir ce qu'ils ne comprenaient pas de l'exercice, pourquoi ils ne s'engageaient pas dans l'exercice proposé, un élève nous a expliqué que dans cette classe certains élèves ne parlaient et ne lisaient pas le français mais qu'ils s'exprimaient en *shimaoré*. Nous avons alors demandé à cet élève s'il parlait leur langue. Cet élève nous a répondu que oui. Nous lui avons alors demandé s'il pouvait traduire l'énoncé en *shimaoré* à ses camarades. Ce qui fut fait. Les élèves en difficulté avec l'exercice demandé ont alors pu comprendre l'énoncé du problème, indiquer qu'ils ne comprenaient pas certains mots (par exemple : oranges, papayes en français). Nous avons alors demandé à l'élève qui avait fait l'interprète de nommer en *shimaoré* ces fruits et de demander aux élèves de résoudre le problème. Les élèves se sont alors mis à la tâche et ont pu résoudre le problème. Cet exemple, parmi tant d'autres observés lors de visites de classe, montre de manière exemplaire que ce n'est pas tant la capacité à manier les nombres, à comprendre les notions mathématiques, les opérations mais bien la compréhension du vocabulaire, des structures langagières en français qui font défaut à certains élèves mais aussi la prise en compte par le maître de l'élève comme personne singulière qui peut éprouver des difficultés avec la langue, sa compréhension.

Cette situation fait écho aux recherches de Wright (2015) qui indique que

fournir de brèves explications, [...] dans les langues de scolarisation et permettre aux étudiants d'utiliser leurs langues maternelles pour s'entraider en classe peut leur permettre de comprendre et de réaliser des tâches scolaires énoncées dans la langue de scolarisation (cité dans Baker Wright, p. 381).

Faire écrire les élèves seulement sans les interroger sur leur production

Un dernier exemple permettra cette fois de comprendre qu’une correction d’écrits d’élèves sans la médiation de ceux-ci ne permet pas toujours d’assimiler ce qu’ils ont produit et place certains élèves dans une situation où n’est pris en compte que l’avis, la compréhension du maître. Face à la difficulté à comprendre certaines productions d’élèves, ceux-ci sont jugés négativement par des phrases comme celles-ci : « on ne comprend jamais rien à ce qu’ils écrivent, ils écrivent n’importe quoi » (PES, Master 2).

Cette situation se déroule dans une classe de CE1 au mois de novembre 2018. Les élèves ont déjà, lors de séances précédentes en français, travaillé des descriptions de personnages, notamment celles de sorcières. Lors de cette séance, les élèves sont invités par le maître à suivre la consigne écrite qui leur est donnée sur une demi-feuille A4 et à exécuter celle-ci sur quelques lignes tracées à sa suite. La consigne est la suivante : *Écris deux ou trois phrases pour décrire ta sorcière (sa tête et son corps)*. Le maître a pris soin de faire lire la consigne par un élève, de la faire reformuler plusieurs fois par des élèves et de demander aux élèves s’ils avaient bien compris ce qui était demandé. Les élèves s’engagent alors dans la tâche proposée et produisent une description par écrit de leur sorcière. Le maître passe dans les rangs et lit certaines productions dont celle-ci :

Demo les dons de roncou il couchdufé papré ils manz de uma é du zonfon.

Agacé par les erreurs multiples de l’élève (que l’enseignant nous avait décrit comme un élève en grande difficulté avec la maîtrise du français dont il n’arrivait jamais à comprendre l’écriture) et par le fait de ne pas être en capacité de comprendre cette production, le maître demande à l’élève de refaire l’exercice car il n’y comprend rien.

Dubitatif, l’élève attend que le maître se déplace dans la classe pour corriger d’autres productions d’élèves et que la séance se finisse pour ne rien changer à son texte. L’élève reste plongé dans ses pensées jusqu’à ce que la séance se termine.

Observateurs de cette situation d’incompréhension entre un maître et son élève, nous nous interrogeons. *Cet élève écrit-il n’importe quoi ?* (Comme le maître nous le dira lors de l’entretien d’après séance : « cet élève accole des lettres les unes après les autres sans que les mots qu’il écrit aient un sens »). *Est-il un incompris ? Est-il le seul à comprendre ce qu’il produit ?*

Face à cette situation de doutes, d’attentes de cet élève, nous avons cherché à comprendre ce qu’il avait produit et ce que ne comprenait pas le maître. Nous sommes allés à la rencontre de l’élève qui avait produit le texte, lui avons demandé si nous pouvions lire sa production. Également en difficulté pour lire et comprendre la production écrite de l’élève, nous lui avons demandé s’il avait bien écrit un texte selon les consignes formulées par le maître. L’élève acquiesça alors et nous indiqua qu’il avait écrit quelques phrases. À notre demande, l’élève nous lut à voix haute son texte. D’un coup, ce qui paraissait indéchiffrable et ne répondait à aucune règle orthographique ou à des mots connus devint compréhensible. Oralisé par l’élève, le

texte écrit devint :

Demo¹, les dents de requin. Il se couche des fois. Après il mange des humains et des enfants.

Lue à voix haute par l'élève, nous avons pu comprendre la description du personnage et saisir alors pourquoi l'élève ne comprenait pas pourquoi le maître lui demandait de refaire son exercice.

Interprétation des données recueillies

Enseigner, n'est-ce pas entrer en communication ?

Ces trois exemples permettent de comprendre toute la complexité de l'activité d'enseignement mais aussi que le dialogue apparaît comme une activité indispensable pour que maître et élèves puissent se comprendre et pour que les élèves puissent progresser dans leurs apprentissages et notamment dans une langue autre que leur langue maternelle.

Comme a pu l'écrire Sartre (1943), « autrui » n'est pas moi. Je ne sais pas ce qu'il pense pas plus qu'il ne sait ce que je pense. Si effectivement, comme l'avance Giordan (1998), on ne peut jamais apprendre à la place de l'élève, il n'en reste pas moins vrai qu'il est indispensable que je comprenne ce qu'il a produit pour l'aider à apprendre. L'exemple du maître qui ne comprend pas la production écrite de son élève montre la complexité à comprendre les productions d'autrui sans notamment la médiation du dialogue. On peut avancer que les productions écrites sont produites par un émetteur, en l'occurrence ici un élève, et qu'elles sont en principe destinées à un récepteur (l'élève lui-même, une autre personne que lui-même). Si cette production n'est destinée qu'à l'élève on peut penser qu'il sera en mesure de la relire. Le problème de la compréhension du message vient quand le récepteur n'est pas l'émetteur. Ici, apparaît la rencontre avec l'autre. Or, l'autre n'est pas nous. Et sans la médiation du dialogue, il apparaît difficile que le message produit par l'émetteur soit compris par le récepteur de celui-ci.

Enseigner : n'est-ce pas toujours s'adapter au(x) contexte(s) ?

Avant d'en arriver à la question de l'adaptation aux contexte(s), nous allons nous intéresser à celle de « ce qu'est enseigner ? » pour mieux comprendre les exemples traités dans ce chapitre.

Enseigner : est-ce transmettre un savoir ? Faire construire un savoir ? Dans les deux cas, pour qu'il y ait apprentissage, il semble indispensable de tenir compte de l'élève, de dialoguer avec lui sur ses productions et d'essayer de se mettre à sa place. L'approche ethnographique qui permet à l'enseignant de mieux observer sa classe, ses élèves, de mieux voir ses propres pratiques de classe et surtout d'être en symbiose avec ses élèves nous semble une technique d'observation intéressante pour mieux

¹ Nous n'avons pas saisi la signification de ce mot et n'avons pas pu interroger de nouveau l'élève lors et après la séance pour lui en demander la signification.

comprendre ce que produisent les élèves, ce qu’ils apprennent. Les visites de stage que l’on a faites dans les classes montrent que les professeurs-étudiants-stagiaires sont le plus souvent obnubilés par le temps et que cette donnée devient centrale dans les activités qu’ils proposent à leurs élèves. Tout est minuté. Peu de temps est laissé au final aux productions des élèves et encore moins au dialogue entre maître et élèves sur celles-ci lors de ces activités ; dialogue qui permettrait pourtant – comme nous avons pu en faire état avec l’exemple du « *roncoun* » ou de la séance de résolution de problème – à certains élèves de pouvoir rendre compte, dans l’action, de ce qu’ils font et de proposer des modalités de remédiation adaptées à la situation présente.

En outre, la situation linguistique de Mayotte nous amène à nous poser la question suivante : peut-on enseigner de la même façon dans n’importe quel endroit ou école en France ? Dans un premier temps, la réponse pourrait être oui, mais plusieurs facteurs entrent en jeu : culturel, environnemental, linguistique. Cela est d’autant plus vrai si on pense au territoire de Mayotte, un territoire plurilingue situé au carrefour de civilisations africaine, arabe, malgache, française. À cet égard, Cochran-Smith (2000), Ladson-Billings (1994) et Nieto (1999, 2000) soutiennent qu’il faut apprendre à enseigner en transcendant les lignes de différences.

Prendre appui sur la langue maternelle des élèves pour les amener à mieux comprendre et s’exprimer en français ?

Est-ce que prendre appui sur la langue maternelle des élèves pour les amener à mieux comprendre le français est une solution ? Pour le cas de Mayotte, les exemples observés montrent que oui. Ruiz (1984) propose dans ses recherches trois acceptions concernant le langage : le langage comme problème, le langage comme droit et le langage comme ressource. Nous retiendrons ici seulement la définition du langage considéré comme ressource. Dans ce cas, le langage pratiqué dans la vie quotidienne devrait être utilisé par les enseignants non seulement comme ressource dans les situations d’enseignement-apprentissage mais aussi comme outil pour mieux aider les enfants à réfléchir et à améliorer leurs compétences dans la langue de scolarisation. Or, les observations « de terrain » nous montrent que les cas où cette manière de faire est mise en place sont très rares.

Cette utilisation du langage, autre que le français parlé par des populations, considéré comme une ressource pour mieux comprendre des consignes, des savoirs, pour entrer dans les apprentissages a cependant une limite comme l’ont montré les travaux de Netter (2018), Bonnery (2007) et Bentolilla (2007). Ces auteurs en effet ont pu montrer la limite de cet exercice dans un contexte métropolitain où les élèves comprenaient le français : ce n’est pas parce que l’on parle une langue qu’on la comprend, qu’on en comprend toutes les subtilités langagières comme les sens premiers et seconds des mots pour ne citer qu’un exemple. Là aussi, même en s’appuyant sur la langue maternelle des élèves, un dialogue doit s’instaurer entre le maître et les élèves pour lever toute difficulté, toute ambiguïté liée à la discipline enseignée.

Savoir écouter, interroger ce qui nous entoure pour mieux enseigner ?

Il semble comme l'indique Schultz (2003) qu'il faut « *écouter pour enseigner* », écouter les élèves pour mieux comprendre leur cadre de vie et arriver à se mettre à leur place. Sans doute, les classes, les conditions d'enseignement ne sont pas les mêmes sur tout le territoire français. Face à cette diversité, pour enseigner, il semble important de pouvoir saisir « l'invisible », « l'inintelligible », traduire le langage et les pensées des élèves pour mieux les comprendre, déchiffrer ce qu'ils produisent, ce qu'ils apprennent, ce qui les empêche de faire ce qui est demandé, ce qui les empêche d'apprendre. Dans ces conditions, on peut avancer que chaque PES, quand il enseigne, devrait adopter pour mieux entrer en dialogue avec ses élèves « un regard anthropologique », c'est-à-dire qu'il devrait apprendre à observer, interroger aussi bien ce qui se passe hors de l'école qu'à l'intérieur de celle-ci : le parcours de vie de ses élèves, le contexte linguistique, social, économique, culturel dans lequel ils vivent. Les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne mais aussi en classe sont autant d'indices à prendre en compte pour pouvoir aider les élèves dans leurs apprentissages.

Il est en effet important de ne pas oublier que l'école se prolonge au-delà des quatre murs de la salle de classe, de la cour de l'école et que les élèves ont aussi une vie en dehors de l'école dont il faut aussi tenir compte quand on enseigne. C'est pour cette raison qu'un des conseils que nous donnons aux PES est d'écouter, de regarder, d'analyser ce que font leurs élèves ; alors qu'ils sont généralement concentrés sur leurs propres activités. En effet, l'élève qui devrait être au centre de leurs préoccupations passe souvent au deuxième plan. Cette non prise en compte des élèves se traduit par des phrases comme celles-ci : « J'ai voulu faire aussi des Sciences et je suis allé vite ! », « J'ai regardé rapidement dans les cahiers mais c'était juste avant la pause. Je n'avais pas le temps ! » (PES, M1). Ce qu'on a pu observer dans nos visites, où les compétences et les regards d'un enseignant-chercheur en anthropologie et d'un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et ancien maître des écoles se croisent, c'est que bien souvent la façon d'enseigner des professeurs-stagiaires est ancrée dans une posture de l'enseignant qui sait tout, où il occupe une place prédominante tant pour l'organisation des activités que pour le temps de parole au sein de la classe. Le programme est placé au centre des priorités et non l'élève.

L'élève au centre des préoccupations des enseignants débutants ?

Les trois exemples présentés dans ce chapitre montrent clairement comment l'élève, même s'il est en principe le premier destinataire de l'enseignement, est souvent l'oublié de la classe ; il est en effet à la fois présent et absent. Présent physiquement en vertu d'un système d'obligation dans lequel il est *captif*. Il ne peut en effet pas choisir son niveau de classe, sa classe, son maître, la méthode d'enseignement qui lui conviendraient le mieux, ce qu'il souhaiterait apprendre. Dans ce système d'enseignement, pensé pour lui, par d'autres que lui, il doit se plier aux situations d'apprentissages proposées par le maître. S'il est présent physiquement, il est aussi le plus souvent absent dans le sens où rarement sont pris en compte dans la relation pédagogique son avis et les éclaircissements qu'il pourrait donner sur ses productions

(cf. les dents du requin), sur ce qu’il fait (le *dhifou*) ou ne fait pas (l’activité de résolution de problèmes). Le maître apparaît dans cette relation pédagogique comme le grand ordonnateur, le sachant qui sait à la place de celui qui aspire à savoir. Les exemples observés montrent pourtant qu’un dialogue entre maître et élèves permettrait à celui-là de dépasser ses propres représentations, de dépasser ses premières impressions, d’aller au-delà du visible, du compréhensible. À ce sujet, Sclavi et Giornelli (2014) dans leur livre *La scuola e l’arte di ascoltare : Gli ingredienti delle scuole felici*¹ ont pu montrer à partir d’un exemple tiré de la vie quotidienne qu’il est important, et cela quelle que soit la ou les situations, de ne pas en rester à ce que l’on voit, à notre première impression.

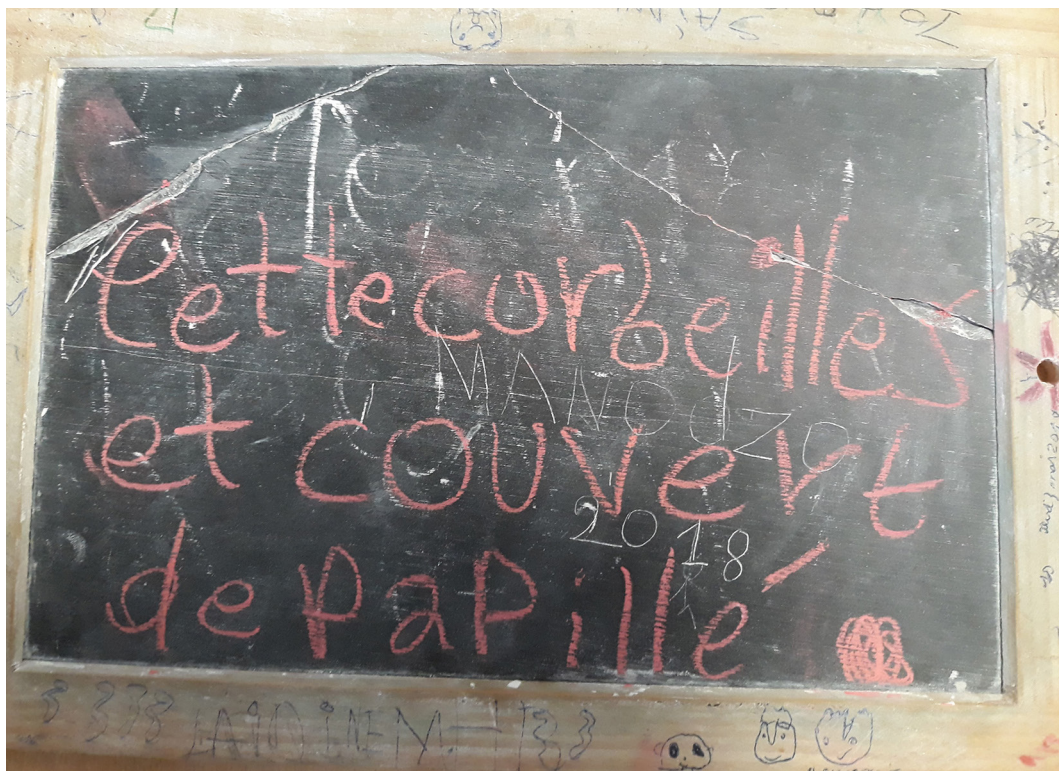
En effet, chaque situation, et peut-être plus encore celle d’enseignement/apprentissage, est toujours plus complexe que ce que l’on peut d’emblée en penser. Les exemples de classes évoqués dans cet article montrent que dans la relation pédagogique, « l’élève n’est pas le maître », le maître ne peut savoir ce que pense, ce qu’a compris l’élève ; et pour qu’une compréhension puisse avoir lieu entre le premier et le second, il semble important que se mette en place un dialogue fait de confiance, de compréhension mutuelle et de respect envers l’autre.

En guise de conclusion

À partir de situations d’enseignement-apprentissage à Mayotte, un territoire dont le français est la langue de scolarisation mais qui est très peu usitée au quotidien par la population locale, nous avons pu montrer la difficulté que peut éprouver un élève ne maîtrisant pas ou pas bien le français pour entrer dans les apprentissages (fig. 1). Les exemples d’activités de classe proposées par des PES indiquent que dans une situation d’enseignement-apprentissage il est important de ne pas en rester à la surface des choses, à ses propres représentations, à une lecture rapide des capacités et connaissances des élèves, mais de changer son regard sur soi-même et autrui, d’entrer en dialogue pour mieux se comprendre, de s’appuyer sur ce que savent les élèves pour aborder de nouvelles notions et de prendre en considération le contexte social, culturel, économique et linguistique de la société dans laquelle vivent les élèves et de se poser les questions suivantes avant chaque activité proposée en classe : Qui sont mes élèves ? Que sais-je d’eux ?

En effet, les élèves, qui sont inscrits dans un cadre collectif quand ils sont en classe, sont par essence des personnes singulières, avec un passé, un cadre de vie, des connaissances, une culture, des représentations qui vont bien au-delà des représentations et/ou des préjugés des maîtres sur ce qu’ils sont, sur ce qu’ils savent. Cet article a pu montrer toutes les potentialités qui restent inconnues d’une partie des maîtres quand ils ne dialoguent pas avec leurs élèves et qui sont des freins pour l’apprentissage.

¹ (Traduction en Français) *L’école et l’art d’écouter : les ingrédients des écoles heureuses.*



Activité de dictée dans une classe de CE1, Kaweni, Mayotte (G. Stoica, 04 décembre 2018)

Bibliographie

- Baker C., Wright W., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6th edition, Bristol, Multilingual Matters, 2017.
- Bentolila A., *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, MEN, 2007.
<https://www.education.gouv.fr/l-acquisition-du-vocabulaire-l-ecole-elementaire-3509>
Consulté le 22 février 2020.
- Blot Y., Ringard J.-C. & Ferri E., *Mission d'inspection relative aux constructions scolaires du premier degré à Mayotte*, Rapport Inspection générale de l'administration, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2013.
- Bonnery S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.
- Corsaro A. W., Molinari L., *La famiglia, i compagni, la scuola : il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo*, dans *Etnosistemi. Etnografia nei contesti educativi*, Francesca Gobbo e Anna Maria Gomes (a cura di), CISU, Roma, 1999, p. 62-75.
- Descartes R., *Discours de la méthode*, Paris, Flammarion, 1637 (rééd. 1989).
- De Vecchi G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 2001.
- Geertz C., *Interpretation of cultures*, New York, Basic Books, 1973.
- Giordan A., *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998.
- Insee Première, « Mayotte, département le plus jeune de France », n°1488, 2014.
- Insee Analyses, Mayotte, « Migrations, natalité et solidarités familiales. La société de Mayotte en pleine mutation », n°12, mars 2017.

- Insee Focus, « 256 000 habitants à Mayotte en 2017 », n°105, 2017.
- Marie C.-V., Breton D. et Crouzet M., « Mayotte : plus d’un adulte sur deux n’est pas né sur l’île », *Population & Sociétés*, n°560, novembre, 2018.
- Laroussi F., « La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l’école », *La revue internationale de l’éducation familiale*, n°38, 2015, p. 27-48.
- Malinowski B., *Argonauts of the Western Pacific*, Londres, 1922, traduction française, *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard, 1922 (rééd. 1963).
- MEN, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation*, 2013.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>, consulté le 20 mai 2020.
- Netter J., *Culture et inégalités à l’école. Esquisse d’un curriculum invisible*, Rennes, PUR, 2018.
- Perrenoud P., « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.
- Ruiz R., « Orientations in language planning », *NABE Journal*, 8-2, 1984, p. 15-34.
- Sartre J.-P., *L’Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943.
- Sclavi M. et Giornelli G., *La scuola e l’arte di ascoltare : Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, 2014.
- Schultz K., *Listening : A Framework for Teaching Across Difference*, New York, Teachers College Press, 2003.
- Wright W. E., *Foundations for Teaching English language learners : Research, theory, policy and practice* (2nd ed.), Philadelphia, PA, Caslon, 2015.