

ANALYSE DES DONNÉES Le besoin de financement

Je vais ici dans un même temps mettre en exergue les points saillants des différents entretiens sous différentes thématiques, et analyser les discours en tentant de répondre à la question de départ qui, je le rappelle, est la suivante : **en quoi le statut de Mayotte est-il problématique pour l'adaptation des politiques linguistiques et éducatives ?** Les métadonnées me serviront à analyser les propos de chacun dans cette partie.

Les associations et structures sont nombreuses et le budget qui leur est attribué ne semble pas à la hauteur de la tâche à effectuer. A tel point qu'une association s'est créée dans le but de pallier le manque budgétaire de l'Éducation Nationale. Nous en avons parlé plus haut, l'Association du Personnel de Mamoudzou Nord (APMN) a été créée, entre autres raisons, pour pouvoir répondre à des appels à projets puisque le budget de l'Éducation Nationale ne permet pas de créer beaucoup de projets, selon une conseillère pédagogique de la circonscription.

C'est un obstacle qui a également été soulevé par un inspecteur ayant travaillé à Madagascar auparavant :

IEN1 : A Madagascar j'avais un budget j'avais des sous, j'étais en coopération je pouvais faire des choses, ici tout ce que je veux faire il faut que ça passe par la hiérarchie et puis ça redescend jamais (...). Ici il y a des tas d'écoles qui veulent s'engager sur des projets de jardins pédagogiques donc s'ils veulent faire leur projet il faut qu'ils soient appuyés par le Vice-Rectorat. Le Vice-Rectorat quand ils vont voir le devis avec les graines, le terreau, etc... ce sera non parce que c'est pas prévu dans les textes. Ah si s'ils veulent acheter des livres, des manuels, là oui mais les initiatives locales c'est mort (...).

Le budget peut être problématique puisqu'il est insuffisant mais aussi parce qu'il y a beaucoup de demandes et peu d'offres, et les motivations des associations peuvent parfois être quelque peu biaisées, d'après une personne en entretien :

C1 : Ce qui est bien c'est qui a un intérêt là en plus y'a une conjoncture très favorable (*Vice-Rectorat*) et puis c'est important dans le paysage, SHIME, je leur ai demandé de collaborer pour un projet (*un livret trilingue sur la communication en classe*) les étudiants avaient demandé à SHIME ils n'ont pas eu de réponse, X m'a dit non sans convention et je pense que sans rémunération ce sera non. Finalement une association a priori c'est fait pour défendre quelque chose mais il y a tellement une question de financement et de captation des fonds du Conseil Départemental que ça vient biaiser l'action.

De plus, il y a beaucoup à faire sur le territoire mahorais. Les écoles doivent faire face aux problématiques démographiques, il y a nécessité de construire des établissements. Le budget pour la rémunération des enseignants venus de métropole est considérable, et la formation des futurs enseignants implique un investissement humain et un budget. Peut-être que la priorité n'est donc pas encore mise sur les questions linguistiques. C'est ce que l'on pourrait penser, pourtant, la priorité de l'État est mise sur la scolarisation des enfants, la réussite scolaire, et par conséquent, l'amélioration du niveau de français. Une des raisons pour lesquelles Mayotte n'a pas le budget nécessaire aux améliorations souhaitées est tout d'abord, l'inadaptation des politiques linguistiques et donc la nécessité pour les agents de redoubler d'effort, efforts qui demandent de l'argent. Mais aussi parce qu'elle est département français, et à ce titre, elle ne peut pas faire partie de la Francophonie et jouir des possibilités qu'offrent la coopération linguistique et éducative.

2. Le besoin de pérennisation et de stabilité

2.1. Pour les expériences menées

Lors des entretiens, un enseignant E1 a évoqué des expériences menées sur le territoire pour une tentative de contextualisation de l'enseignement/apprentissage avec pour objectif de voir l'apport de ces expériences sur les résultats scolaires.

E1 : Alors on a expérimenté dans deux villages à Acoua pour le *kibushi* et Bandréle pour le *shimaore*. Le programme était solide avec l'idée suivante : le constat qui a été fait c'est que les élèves mahorais ne maîtrisent pas le français. Pour les aider à le maîtriser il serait peut-être intéressant de les accueillir dans leurs langues maternelles. Une dose assez importante en petite section et on diminuait progressivement le volume horaire. L'idée initiale c'était qu'au CP il n'y ait plus du tout d'enseignement. Le but était de voir le résultat au bout des trois années de travail.

Cette première expérience s'est déroulée en 2002 et a été renouvelée en 2005 :

E1 : Ensuite en 2005, en ma qualité de chargé de mission nous avons mis en place un colloque à l'université de l'époque (...). Suite à ce colloque nous avons relancé l'expérimentation. On a évité les deux villages. On est partis sur Mtsangamuji pour le *kibushi* et Mangaju pour le *shimaore*. Avec cette fois-ci une classe témoin, pour voir exactement l'évolution des choses, deux enseignants, un en *shimaore* ou *kibushi* et un en français et avec cette contrainte d'aller jusqu'au terme c'est-à-dire trois ans. On fait le point et on avance ou on recule. On avait mandaté monsieur F.Laroussi. J'ai demandé qu'il y ait un conseiller pédagogique qui puisse suivre l'expérimentation mais je voulais également qu'il y ait un spécialiste des langues pour que la pédagogie et la linguistique puissent réellement aider les enseignants (...) nous n'avons pas de constat à l'échelle scientifique mais on a quand même constaté que les élèves qui ont suivi l'expérimentation s'exprimaient mieux en français que l'autre classe, c'est un constat sans équivoque. En français

et même au niveau de... les élèves étaient beaucoup plus éveillés ensuite au niveau de la maîtrise de la langue aussi.

L'enseignant qui parle ici est un enseignant mahorais, directeur d'école. Il est très sensible à la question du plurilinguisme et tente par beaucoup de moyens d'améliorer les résultats scolaires des enfants de Mayotte. Il en fait même son principal objectif. Il fait partie des personnes convaincues et convaincantes :

E1 : A un moment donné j'en ai eu marre, quand j'étais à Dembeni j'ai dit à tous les inspecteurs, je les ai invités à un temps de travail. J'ai parlé un tout petit peu des langues et cultures, les difficultés qu'on rencontre, que si on savait d'où venaient ces difficultés on pourrait aider les enfants. Et donc ils ont été convaincus et c'est à partir de là que j'ai été sollicité dans les séminaires, dans les réunions avec les enseignants, etc.

Les expériences datent, au plus tard de 2005. On peut penser que, même si elles n'ont pas abouti, elles ont impacté le système éducatif. Dans certaines circonscriptions aujourd'hui, il existe des classes plurilingues. C'est une expérimentation qui n'a rien d'officiel, menée dans neuf classes de l'île, à l'initiative d'un inspecteur de la circonscription de Kaweni. Le déroulement est le même que les expérimentations évoquées plus haut : le but est de suivre les apprenants sur les trois sections de maternelle en prenant en compte et en valorisant toutes les langues de la classe. Ces classes font de l'éveil aux langues⁵⁵, comme toutes les petites sections de Petite Terre⁵⁶. Il y a dans la classe que j'ai eu l'occasion d'observer deux enseignants. Un pour les langues locales et un pour le français. La personne que j'ai rencontrée est en charge des langues locales et a été formée en Guyane pour maintenant former les enseignants à Mayotte⁵⁷.

⁵⁵ Selon le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, l'éveil aux langues consiste à prendre en compte dans les activités proposées à la classe, toutes les langues qui la constituent, même les langues n'ayant pas pour ambition d'être enseignées, c'est-à-dire, les langues de la famille, ou les langues présentes dans l'environnement des enfants. Aucune langue n'est exclue.

⁵⁶ Petite Terre est l'île à l'Est de Grande Terre de 10km². Les deux îles composent Mayotte.

⁵⁷ La Guyane, département français depuis 1946 a connu un parcours similaire à celui de Mayotte concernant les langues locales et la prise en compte de la culture de l'enfant dans les écoles (Puren, 2007).

Le but à terme est que tous les enseignants soient formés au plurilinguisme. Ces expérimentations sont possibles parce que le vice-recteur a donné son aval. Les résultats semblent être visibles. Les enseignants de Classe Préparatoire voient la différence et trouvent que les enfants osent plus, et les parents sont étonnés de l'aisance de leurs enfants dans les deux langues. Cependant, les propos du Ministre de l'Éducation Nationale concernant les classes immersives, en mai dernier, évoqués plus haut, peuvent être inquiétants pour la suite.

2.2. *Au sein du système éducatif et des recrutements*

J'ai pu constater une instabilité au sein du personnel du système éducatif mais aussi pour les structures telle que la structure de l'AC, comme nous venons de l'évoquer. Au sein du système éducatif, le taux de vacataires peut être un problème pour la continuité des projets menés dans les classes. L'investissement n'est pas le même non plus pour les individus qui savent qu'ils viennent passer un an, ou deux, ou quinze. Les motivations des enseignants peuvent aussi être biaisées par le salaire proposé. Le besoin est grand, mais l'éloignement géographique, entre autres raisons, supposent des contraintes et sacrifices pour les enseignants venus de métropole, le salaire proposé peut être vu comme compensation.

Le changement de vice-recteur et d'inspecteurs peut aussi avoir des conséquences sur les projets des enseignants. Le changement est régulier et certains sont plus favorables que d'autres aux projets autour du plurilinguisme, certains autres sont tout à fait hostiles. C'est le même problème pour les classes que nous avons évoquées tout à l'heure, si les inspecteurs de la circonscription sont hostiles, ils ont la possibilité de ne plus permettre les classes plurilingues dans ces écoles.

Les deux expériences citées plus haut n'ont pas pu aboutir à deux reprises. Les raisons ont été évoquées lors de l'entretien :

E1 : C'était la période où il y avait des *turn over*, la deuxième année, une inspectrice était dans la circonscription de Dembeni, à cette époque il y avait trois circonscriptions, celle du Nord et celle du Sud étaient hostiles à cette expérience. Donc ils n'ont même pas voulu aller jusqu'au bout et on a arrêté l'expérimentation.

Concernant la seconde expérience,

E1 : Monsieur Laroussi avait émis un certain nombre de conditions (...).

Monsieur X ne pouvait pas aller à l'encontre mais il ne l'a pas non plus appuyé. C'est la raison pour laquelle les conditions de Laroussi n'ont pas été scrupuleusement respectées donc lui il ne s'est pas senti suffisamment investi pour suivre ce dossier (...).

Ensuite, parmi les difficultés rencontrées dans les classes, un enseignant a relevé le manque de contextualisation de la part des enseignants :

O : Quelles difficultés vous rencontrez toujours vous dans les classes ?

E2 : c'est une impression que j'ai : les enseignants ont une vision de l'enseignement. Mais ils ne font pas le lien avec la réalité du terrain et la connaissance qu'ont les élèves. Je vois à partir de là une scission dans les classes (...) Les gens qui viennent ici viennent avec des compétences, mais ils n'osent pas entrer dans la réalité. Les gens ont besoin à mon avis de toucher le terrain. La théorie c'est indispensable mais il faut la lier avec le terrain. C'est avec la théorie que l'on peut théoriser votre travail. Ici on ne fait pas le lien.

Ce même enseignant répond à cette même question en faisant également allusion aux motivations qui animent certains enseignants :

E2 : (...) et on est arrivé à un moment où il n'y a pas tellement la motivation je crois. Il n'y a pas ce cœur à l'ouvrage. L'objectif principal c'est les élèves oui mais ça devient un slogan mais on n'a pas encore pu entrer dans le cœur des enseignants pour que ce soit une valeur première. Il y a l'appât du salaire et l'entre-soi qui se crée facilement et ça je crois que c'est néfaste.

Cette idée rejoint tout à fait ce que nous avons dit plus haut concernant la nécessité de contextualiser son enseignement et de prendre en compte et valoriser la culture de l'enfant.

Ce qui est dit rejoint également l'attachement des enseignants mahorais pour les langues, la culture mais aussi les élèves. Les motivations qu'ils ont pour l'amélioration des résultats sont peut-être plus grandes puisque ce sont de leurs enfants qu'il s'agit.

J'ajoute ici que lors d'un entretien avec IEN1, j'ai évoqué le lettrisme des enfants en arabe par le biais de l'école coranique.

Si les inspecteurs sont au courant de l'existence de ces écoles, il semblerait qu'ils soient moins informés de ce qu'il s'y passe puisqu'il m'a répondu :

IEN1 : Ils ont du lettrisme dans d'autres alphabets ?

Ensuite la coopération avec les parents n'est pas évidente à Mayotte et pourtant essentielle à la valorisation de l'environnement des enfants. D'après l'E1, ils ont longtemps été sollicités pour les événements scolaires mais pour accomplir des tâches telle que mettre en place un hangar, ce n'est pas « coopérer utilement » :

E1 : Les parents à Mayotte il faut les accueillir autrement, pas uniquement par le biais de structures officielles. Les parents pour l'instant, ils confient les enfants à l'école mais ils ne croient pas qu'ils puissent apporter quelque chose à l'école parce que l'école a dénigré leur culture et leur langue donc ils ne trouvent pas leur place. Ne viendront que les parents instruits, les autres n'auront pas ce courage car ils se sentiront humiliés et qu'ils ne peuvent pas s'exprimer. On dit « parents l'école a besoin de vous » mais on ne l'a pas démontré. Qu'est-ce qu'on a fait pour que les parents se sentent réellement impliqués ? Il faut un temps où on sollicitait pour aménager un hangar par exemple pour les fêtes de l'école mais à aucun moment on les a valorisés.

La décontextualisation n'est pas une généralité mais est réelle, et l'instabilité l'est tout autant. Cette instabilité est d'ailleurs tout à fait d'actualité car le vice-recteur qui était en poste au moment de mon stage a quitté son poste le 15 mai 2019, onze mois après son arrivée et après avoir insufflé la transformation du vice-rectorat en rectorat.

Cependant, certains pensent qu'aujourd'hui les choses sont suffisamment engagées pour ne pas connaître de retombée comme les expériences précédemment citées. Il n'empêche que le manque de pérennisation et de stabilité pour l'amélioration des politiques linguistiques et éducatives est bien une conséquence du statut de département de Mayotte qui se voit accueillir des professionnels d'ailleurs, qui viennent rarement s'installer définitivement.

3. Le besoin d'expertise pour la formation universitaire

3.1. *Les formations dispensées aux enseignants*

E1 et E2 sont très actifs dans la dispense de formations sur les langues et cultures locales aux enseignants venus de métropole et également aux enseignants mahorais à qui ils manquent des clés pour utiliser les langues locales comme levier d'apprentissage. Il ne suffit pas de savoir parler une langue pour la valoriser et s'en servir à bon escient dans les classes. Ces formations sont dispensées soit ponctuellement pour les nouveaux arrivants, les contractuels, soit en continu pour les enseignants. Elles consistent à donner des éléments clés de la langue, du *shimaore* particulièrement, afin que les enseignants soient plus enclins à comprendre les enfants et les transferts qu'ils peuvent faire d'une langue à l'autre.

O : vous proposez des interventions chez les enseignants ? Des formations ?

E1 : oui, le groupe d'enseignants de maternelle ont été formé. Alors moi je fais des formations / sensibilisations aux nouveaux arrivants. C'est deux heures. On explique que les enfants ne sont pas sensibles à la langue française, mais c'est pas pour ça qu'ils n'ont pas de compétences.

Les personnes qui dispensent ces formations chez les CEMEA sont des enseignants qui « mettent sur pause » leurs pratiques enseignante, à la demande de l'Éducation Nationale. L'Éducation Nationale joue donc un rôle primordial dans la mise en place de ces formations.

O : Ces formations sont subventionnées ? Par qui ?

E1 : Il y a une contribution humaine de la part de l'Éducation Nationale. Peut-être qu'elle n'a pas les moyens humains de le faire mais c'est à elle de former les enseignants mais s'ils n'ont pas les moyens de le faire mais que les associations oui l'Éducation Nationale a tout intérêt à les accompagner dans ces missions-là.

Cependant, ce sont les formateurs qui choisissent eux-mêmes le contenu de leurs formations :

O : Peut-on dire que l'Éducation Nationale est sensible aux problématiques liées au contexte plurilingue ?

E2 : Je fais ces formations sur les langues et culture locales parce que ça me plaît et me passionne, rien ne m'y oblige (...).

C'est ici l'autre enseignant mahorais qui dit lui-même être passionné par ces questions, et aussi par les langues et la culture de son territoire. C'est une passion que l'on retrouve également chez les chercheuses. La passion des langues et des questions plurilingues mais peut-être que les personnes mahoraises ont un rapport particulier à ces langues et à leur culture. C'est leur culture, ils en saisissent donc bien plus d'aspects, et sont les mieux placés pour en parler et pour en transmettre les principaux éléments.

3.2. *La formation pour les futurs enseignants*

Les cours proposés pour cette formation pour les quatre semestres en annexe 5. Cependant, elle est en cours de reconstruction, une nouvelle maquette va voir le jour, je n'ai malheureusement pas pu y avoir accès.

J'ai cependant pu discuter des questions d'améliorations à apporter à la maquette avec une enseignante chercheuse à l'Université de Dombeni, qui a également partagé certains résultats de ses expériences :

O : Dans vos enseignements, prenez-vous en compte les langues locales ?

C2 : Oui dans mes cours de linguistique j'essaie de donner des exemples en *shimaore*, je ne maîtrise pas franchement mais oui donc on parle aussi de questions de sociolinguistique, je donne des cours aux 3^{ème} année de licence pour le CRPE, on parle des questions des aspects des enjeux de langues, mais pas profondément mais j'essaie d'aborder un peu les aspects linguistiques.

O : Les étudiants ont des demandes particulières ?

C2 : Certains sont très curieux et d'autres non (...) j'ai posé une question sur je suis assez formé dans les théories d'acquisition des langues et plurilinguisme et la

plupart ils ont dit non après j'ai posé une question qui continue cette idée je veux bien ou j'aimerais être formé dans l'apprentissage des langues et aspects du plurilinguisme beaucoup ont dit oui.

Donc pas assez formés on a besoin mais le problème vraiment c'est la maquette on a la maquette nationale après on a contextualisation c'est 10% donc c'est pas beaucoup donc dans cette maquette la question d'acquisition des langues chez l'enfant plurilingue ça se voit très peu donc comment on pourrait ajouter ces heures pour que ça rentre dans 55%, c'est un jeu de bien jouer les titres du contenu. `

O : Le projet pour la future maquette est de traiter d'avantage ces questions ?

C2 : Oui, ils en ont besoin mais on a aussi on est limités de ce qu'on pourrait faire c'est cadré, nous sommes en train de reformuler faire des cours transversaux mais pour moi c'est un peu absurde qu'on n'ait pas plus sur ces questions. Pas juste dire le plurilinguisme c'est bien mais traiter en profondeur de ce qui est normal dans une salle de classe. Ils n'ont pas de cours de psychologie et dans ce contexte c'est absurde mais bon on verra on espère ajouter ça.

Ici, on peut expliquer la sensibilité des chercheuses à ces questions du fait de leur expertise. C'est leur domaine et elles sont conscientes de ce qui devrait être fait dans les salles de classe. Seulement elles sont en charge d'étudiants en licence, et le système éducatif a déjà fait un tri à ce stade, pour beaucoup il est trop tard. C'est pour cette raison que la formation des futurs enseignants est primordiale. Cet extrait d'entretien soulève également la question des besoins. On ne peut pas entrer dans une classe à Mayotte sans faire face et se questionner sur les problématiques plurilingues. Ces étudiants s'en rendent bien compte et veulent acquérir les outils pour gérer ces classes.

3.3. *Une expertise nécessaire*

Même si certains pensent que les mesures prises par les agents locaux en faveur des langues et cultures locales sont suffisamment engagées, une expertise sur le terrain semble être une priorité pour des résultats solides et également dans le but de légitimer, donner du

pois aux actions menées. En effet, l'association SHIME, par exemple, ne travaille qu'avec les outils qu'elle a elle-même construits. Sans expertise, les ressources se retrouvent rapidement disqualifiées. Des recherches sur les langues et cultures locales, avant la colonisation française, entre autres, seraient les bienvenues et ainsi, il y aurait davantage de possibilités de les inclure dans les enseignements de manière plus efficace.

Le CUFR est très récent et les chercheurs peu nombreux. En effet, lors d'un entretien avec une personne chercheuse à l'université j'ai posé la question du manque d'expertise. La réponse est sans équivoque :

C2 : On n'est pas beaucoup moi je suis la première en sciences du langage c'était en 2017, après on a C1 depuis cette année, en sciences de l'éducation, c'est depuis 2018 (...). C'est très très nouveau. Mais je suis optimiste je pense que les gens sont éveillés. Je pense que l'institut va être une bonne chose parce que c'est pas nous les *mzungu* qui allons porter ça, même souvent quand je parle avec mes étudiants, parce que oui je parle vu que ça m'intéresse, sur les questions des langues locales, à chaque fois je pose la question de qui, souvent ils disent on sait pas.

Comme nous l'avons dit le Conseil Départemental s'est pour la première fois positionné en faveur des langues locales, et souhaite créer l'Institut des Langues et Civilisations de Mayotte, dont parle la chercheuse dans sa réponse. L'ambition de ce projet est de multiplier les travaux de recherches sur Mayotte, cruellement absents jusqu'ici. On souligne ici l'avantage de cet institut : les recherches seraient menées par des locaux, ce qui serait plus pertinent. Cependant la personne soulève la problématique de l'implication. Les étudiants ne sont apparemment pas conscients que ce sont eux qui peuvent être agents d'initiatives en faveur des langues locales. Peut-être qu'ils ne sont pas informés ou incités à faire des travaux sur Mayotte. La plupart, s'ils se retrouvent à l'université de Dembeni, c'est leur second choix, le premier étant la métropole. Ce qui pose, selon moi, une nouvelle fois la question des impacts de la non valorisation de la culture locale et le manque peut-être de sollicitation des étudiant. Une autre enseignante chercheuse de Dembeni a évoqué cette problématique au cours de l'entretien :

C1 : Le taux d'échec en licence est terrible. C'est normal on paye les conséquences historiques. Tout comme les critiques sociales sur le nombre de maîtres de conférence mahorais, mais forcément ! Ce serait bien d'avoir plus de mahorais dans les équipes mais pour ça il faut du temps (...). Les étudiants sont motivés et attentifs ils sont contents que ce soit là. Ils sont en demande, ils y sont confrontés dans les classes. Mais le problème c'est qu'il y a plein de besoin et peu de matériel. Il y a beaucoup de choses à construire et les apprenants sont sous sollicités.

Le manque d'expertise influe également sur les politiques linguistiques. Elles doivent ainsi s'adosser aux savoirs scientifiques sur les langues, qui sont lacunaires, voire absents à Mayotte. Le manque d'expertise à Mayotte est clair et engendre un manque d'outils pédagogiques. Car si on a de plus en plus conscience qu'il faut adapter l'enseignement au contexte, on ne sait pas toujours comment faire ni avec quels outils.

3.4. *Des outils pédagogiques lacunaires*

De tous les entretiens menés, le manque d'outils pédagogiques est un des éléments les plus mis en exergue par les personnes interrogées, et, *a priori*, c'est également des fortes demandes de la part des enseignants sur place. Une enseignante chercheuse est particulièrement touchée par le sujet :

C1 : C'est bien on parle de plurilinguisme est mais qu'est-ce qu'il se passe pour la classe concrètement, qu'est-ce qu'on a comme matériel comment on peut faire parce que ce n'est pas le tout de dire les grands principes mais au niveau didactique qu'est-ce que ça veut dire comment ça se traduit ? donc on a besoin un peu de concret.

En termes de supports pédagogiques, il y a en grande partie le CASNAV qui construit des supports mais aussi SHIME avec le Centre de Documentation Pédagogique, mais il semblerait que ces supports manquent de co-construction. Par exemple, le CASNAV est composé de neuf chargés de mission et des enseignants en UPE2A et dans les écoles primaires. Tout le monde

se réparti les spécialités de chacun et chacun est chargé d'une spécialité (numérique, plurilinguisme, etc). Il semblerait que la co-construction des supports soit pour l'instant limité. C'est ce sur quoi l'enseignante chercheuse voudrait se pencher :

C1 : Il y a un manque crucial de matériel didactique. Tous les enseignants font remonter ça. C'est une partie qui me motive particulièrement si c'est vraiment en collaboration, si c'est complètement décontextualisé de ce qu'il se passe en classe c'est pas intéressant.

C'est un point sur lequel C1 a discuté aussi, en rappelant le manque d'outils :

C1 : Moi je pense je veux bien faire une brochure pour faire un état des lieux, d'un an deux ans, un état des lieux de tous les masters, toutes les thèses, tous les ouvrages faits sur les langues locales ici mais aussi des tris. Pour trouver les idées reçues, les résultats globaux et identifier les lacunes dans la recherche. Il faut combler à droite à gauche mais on n'a pas un manuel, même de grammaire, de phonologie etc (...).

L'IEN2 a également évoqué le manque d'outils :

O : Quelles sont les priorités du système éducatif à ce jour selon vous ?

IEN2 : La construction d'outils pérennes et institutionnalisés pour qu'ils ne dépendent pas de la bonne volonté des gens.

Ce que soulèvent ces quelques extraits d'entretiens est aussi, et c'est un peu l'idée du manque de collaboration, le caractère éclaté des actions. En effet, c'est une des premières choses que l'on constate sur le terrain : chaque acteur travaille de son côté, il n'y a réellement de mise en commun ni de communication, c'est une constatation qui m'a été confirmée dans beaucoup d'entretiens, notamment concernant l'idée de création d'un groupe de travail, pour palier justement cet obstacle :

C1 : Il se passe des choses dans les établissements, avec le CASNAV, la responsable du plurilinguisme au Vice-Rectorat, etc... de manière à ce qu'on puisse faire remonter ce qu'il se passe sur le terrain parce qu'il y a des enseignants qui mettent des choses en place mais on le sait pas.

Cette problématique a aussi été soulevée par un inspecteur. Malgré le fait que le vice-recteur s'inscrive dans le combat de faire du *shimaore* une langue vivante, « plein de choses se font mais c'est très riche, ça part un peu à volo, dans tous les sens, il n'y a pas de courant fédérateur qui permet d'avancer ».

3.5. *Le cloisonnement des agents*

Le cloisonnement des agents et des structures est une problématique qui revient régulièrement et qui est très rapidement palpable.

L'AC a d'ailleurs été claire vis-à-vis de l'Éducation Nationale :

AC : L'Éducation Nationale n'intègre que ce qu'elle connaît.

En guise d'exemple, elle a évoqué une formation croisée qui devait avoir lieu entre des enseignants et des personnes pratiquant le *debaa*. L'idée était de faire travailler les gens ensemble pour mieux transmettre aux enfants, et pour que les enseignants aient aussi une meilleure connaissance de cette pratique culturelle. Les enseignants ont refusé la formation. Pour donner un second exemple lors d'un entretien avec un enseignant, je lui ai posé la question de savoir quels avaient été les débouchés dans les écoles des travaux menés par Foued Laroussi :

E1 : L'EN n'a pas manifesté de réelle n'a pas manifesté une réelle volonté de prendre en compte les langues d'ici et n'a pas souhaité faire appel à lui. On n'a pas saisi l'opportunité d'une personne qui a travaillé ici et qui a les compétences. C'est dommage.

A cela s'ajoute la querelle post coloniale omniprésente. Nous l'avons déjà évoqué plus haut, entre le Conseil Départemental et l'ARLL, par exemple. Certains projets de l'ARLL sont financés uniquement par la DAC, donc l'État, et il est *a priori*, difficile de faire passer ces projets.

Ce cloisonnement est peut-être directement lié à la décontextualisation et à la méconnaissance de ce territoire. La politique monolingue que mène l'État rend aussi compliqué les actions en faveur des langues locales et de la continuité de ces actions. En effet, cette problématique liée à celle de l'instabilité du personnel, ainsi qu'aux problématiques post coloniales rendent difficile la pérennité des actions. Selon la DAC, ce sont les associations locales les plus efficaces, d'une part parce qu'elles sont locales, et d'autre part parce qu'elles assurent le mieux cette continuité.

4. L'agentivité des locaux

En effet, nous voyons bien dans notre contexte que la notion d'agentivité est centrale. Même en ce qui concerne les actions menées par les collectivités, associations et parfois l'État. Les projets financés par l'AC sont choisis par la personne qui dirige, c'est elle qui décide de l'importance qu'elle donne ou non aux langues et à leurs locuteurs.

Un inspecteur peut, selon ses convictions, permettre ou non des classes plurilingues. Une des formations données aux enseignants est sur le thème de plurilinguisme parce que la personne qui les dispense est sensible à ces questions. L'enseignante chercheuse veut créer un groupe de travail parce qu'elle est impliquée et motivée. Un enseignant peut jouer un rôle en sensibilisant autour de lui.

S'ils ne sont pas directement liés au système éducatif, les événements culturels jouent un grand rôle dans la valorisation et la légitimation de la culture locale, et on peut être amené à se poser la question de la frontière entre politiques linguistiques et politiques culturelles. Les langues font partie de la culture et ce que l'on en fait sont des actes parfois revendicateurs de culture, et vectrice de transmissions, s'intéresser à l'une, c'est toucher du doigt les problématiques de l'autre. Les langues pour l'instant ne peuvent pas être enseignées, elles trouvent donc leur place ailleurs : la culture, les événements culturels, la transmission de pratiques culturelles.

Un enseignant a d'ailleurs évoqué la Journée Internationale des Langues Maternelles :

O : Pensez-vous que l'Éducation Nationale est plus engagée aujourd'hui pour les langues locales ?

E2 : alors j'ai l'impression qu'elle n'a plus le choix. Je pense que les choses, on a fait un travail de sensibilisation, ne serait-ce que par exemple par le biais des JILM, de mémoire je pense que c'est la 11ème édition. Ça mobilise toute une commune, toute une population sur la question des langues. Je crois que ça nous a été bénéfique.

Lorsque je pose la question de l'engagement de l'Éducation Nationale pour les langues locales, la réponse concerne un évènement culturel, qui a un lien direct avec l'Éducation Nationale et soutien du Vice-Rectorat, mais il semblerait que cet engagement soit nécessaire et obligatoire et non pas une initiative motivée par des convictions en faveur des langues locales.

L'AC joue un rôle essentiel dans la favorisation et la promotion de la création, favoriser et promouvoir, c'est mettre à jour les outils qui peuvent le permettre. Les langues locales sont considérées comme patrimoine mais c'est aussi, et avant tout, un outil de communication et de médiation considérable, les créateurs se posent inévitablement des questions linguistiques et c'est pourquoi la stratégie de l'AC encourage les créations. Puisqu'elles touchent inévitablement les langues et la transmission des langues, la l'AC s'intéresse aussi de près à ces questions et tente de résoudre les problématiques qui y sont liées. Elle fait également un effort d'adaptation nécessaire :

O : Dans quelle mesure cette structure fonctionne différemment des autres structures similaires de métropole ?

AC : On a les mêmes outils qu'en métropole mais on essaie d'en faire autre chose, des choses différentes. On essaie de légitimer des savoirs qui ne le sont pas du tout pour le ministère.

Les projets financés sont choisis par la personne qui dirige, c'est elle qui décide de l'importance qu'elle donne ou non aux langues et à leurs locuteurs. La suite de la réponse ci-dessus est très parlante :

AC : Les politiques linguistiques menées par le ministère ne fonctionnent pas. Il n'y a aucune réflexion concernant les problématiques linguistiques. On pourrait très bien s'en fiche.

Des changements et des actions s'opèrent en faveur de l'adaptation au contexte pour les politiques linguistiques et éducatives. Mais la plus grande part de ces changements semblent reposer sur les agents locaux. Le statut de Mayotte est problématique dans l'adaptation des politiques linguistiques et éducatives tout d'abord parce que la France ne semble pas adapter ses politiques aux départements d'outre-mer. D'autre part, Mayotte ne

peut prétendre à faire partie de la coopération, son seul interlocuteur est la France et la seule aide ne peut lui venir seulement de cet État. L'absence de coopération possible avec d'autres pays que la France impacte toutes les problématiques soulevées ici, à commencer par le manque de budget. C'est également le cas du manque de pérennisation et de stabilité au sein du personnel éducatif et des structures. Le besoin d'expertise est le dernier besoin que j'ai mis en exergue suite à l'analyse des entretiens et c'est un des points pris en compte par la coopération linguistique et éducative que j'ai évoquée plus haut. Le rôle des agents locaux est donc primordial dans l'adaptation des politiques linguistiques et éducatives mais combien de temps va-t-il l'être sans plus d'appui de la part de l'État ?