Éducation comparée / nouvelle série, n°19, pp 101 - 121

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

Eric DELAMOTTE
Université de Rouen- Normandie-France
UMR ESO
Régine DELAMOTTE
Université de Rouen-Normandie-France
EA DYLIS
et Jarre Ascandari JARY
Université de Rouen-Normandie-France

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, celle de Mayotte. Une enquête exploratoire auprès d'enseignants invite à interpréter les pratiques déclarées par ce que Richard Hoggart appelait « la culture du pauvre » (1970). Elle confirme aussi notre approche qui vise à caractériser certains « murs de verre » et autres frontières sociales et symboliques de l'école.

MOTS CLÉS

Cultures informationnelles, pratiques langagières, littéracies, frontières symboliques, Mayotte

ABSTRACT

The issues examined in this article are to do with the appropriation of language and communication resources (with and without digital) by people in a multilingual and multicultural environment in a postcolonial society, Mayotte. An exploratory survey among teachers prompts an interpretation of the practices claimed by what Richard Hoggart called the "culture of the poor". It also confirms our approach which aims to define the nature of some "glass walls" and other social and symbolic barriers in education.

KEYWORDS:
Information culture, language pratices, literacy, symbolic borders, Mayotte

Introduction problématique

La problématique de cette contribution concerne la notion de « cultures de l'information » (Liquète, 2014). Notre approche consiste à prendre en compte et à travailler son caractère polysémique. Notion-carrefour, elle couvre un large spectre et renvoie à des réalités très diverses. Elle est en cela à l'image de toute culture - qu'elle soit sociale, individuelle ou communautaire - dont nous retenons du point de vue problématique le caractère métissé. Quand Michel Serres dit « nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées » (Serres, 1991, 45), il décrit une réalité qui nous enveloppe et nous fabrique.

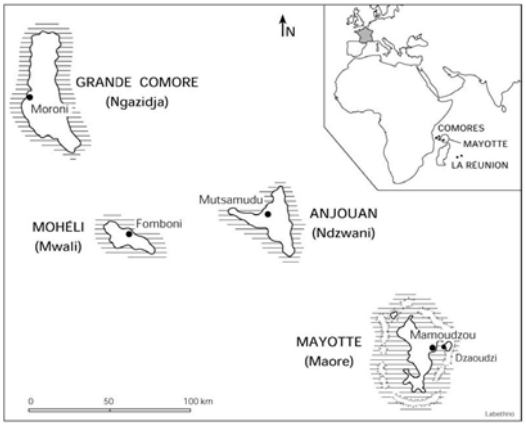
Poursuivant la définition de notre positionnement notionnel, nous dirons que le concept de culture informationnelle, plus que celui de littéracie, met l'accent sur une vision globale et multiple, plutôt que segmentée des compétences de l'écriture et de la lecture, de l'information et de la communication, de l'identité et de la culture. Notre approche en termes de culture informationnelle insiste sur les liens potentiels plutôt que sur la séparation des différentes composantes de l'information.

Toutefois, cette position ne nous empêche pas de considérer que la culture informationnelle est travaillée par des conflits, des contradictions (idéologiques, sociaux, économiques, culturels, langagiers, éducatifs) qui nous incitent, au-delà de son caractère métissé, à penser sa nature pluriculturelle au sein d'un univers globalisé. Nous tendons ainsi vers ce que Cynthia Fleury appelle une « fabrication plurielle de l'universalité » (Fleury, 2011, 244).

Pour confronter sur le terrain ce positionnement et les hypothèses qui en sont la conséquence, nous avons mené une première enquête exploratoire dans une société pluriculturelle et plurilingue chargée d'une histoire en tension entre normes pluriculturelles et valeurs universelles.

1. Mayotte : un terrain d'investigation

Mayotte est française depuis le 25 avril 1841[1]. Elle est, depuis le 31 mars 2011, le 101ème département de la République française. Cette île, située dans l'Océan Indien, est 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. Entre Madagascar et le canal du Mozambique, c'est un lieu de brassage de populations, de langues et de cultures.



L'archipel des Comores.
Dessin : Jean-Marc Chavy, Labethno, Nanterre

1. 1 Une île plurilingue

Mayotte est depuis ses origines plurilingue et pluriculturelle, résultat d'un peuplement multiple et varié. Elle a un long passé de deux colonisations successives, arabe et française. Elle fait partie de 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, 2010).

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).

1.2 Statut du français et politiques linguistiques

Pour les Mahorais, le français est avant tout « la langue du pain », celle 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 son refus comme véhicule de valeurs culturelles exogènes. 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 avec les diverses langues des Comores en lien avec la migration comorienne vers Mayotte.

La maîtrise du français pose de nombreux problèmes, car les langues locales sont très éloignées de son fonctionnement 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).

Mayotte « française » est l'aboutissement d'une revendication politique des Mahorais depuis les années 1970. Mais ils redoutent aussi qu'elle ne s'accompagne d'une imposition 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 (instituteurs, agents administratifs, fonctionnaires) choisissent le français pour communiquer avec leurs enfants. Ces derniers ne parlent pas ou peu les langues vernaculaires et poursuivent leur scolarité dans des écoles privées. Ces parents 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 dont les classes sont surchargées et hétérogènes, les enseignants insuffisamment formés et sans moyens.

On comprend l'importance des politiques linguistiques et des questionnements concernant la langue de scolarisation, les langues à enseigner, la prise en compte ou non des usages extrascolaires des élèves (Delamotte, 2010) et la place à accorder au numérique, culture commune, mondialisée dans un monde multiculturel.

1.3 Considérations littéraciques : 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. Ajoutons 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, entre autres. 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 à des personnes qui ne parlent ni n'écrivent le français, comme certaines personnes âgées qui savent lire le Coran et maîtrisent l'alphabet arabe.

Le geste même d'écriture 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.

2. Mayotte : une école (post) « coloniale »

Mayotte, écartelée entre tradition et modernité, entre culture d'origine et culture occidentale, entre langues locales et français, intègre des phénomènes d'occidentalisation et de mondialisation (Laroussi, 2009). 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'Etat (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 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 tout au long de la scolarité, suit 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 à passer par les langues maternelles des élèves pour expliciter, par exemple, un point de langue, un mot trop abstrait pour les enfants. Mais cette posture ne fait pas l'unanimité au sein du corps enseignant.

Pour autant, l'école maternelle puis primaire, est pratiquement le seul endroit où les enfants sont en contact réel avec la langue française. L'enseignement 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.

Nous allons maintenant nous intéresser aux pratiques langagières des jeunes mahorais pour mieux comprendre ce qui se joue au niveau de l'institution scolaire.

2.2 Pratiques langagières sociales des jeunes

Des enquêtes menées par le laboratoire DYLIS donnent un aperçu des discours des jeunes mahorais sur leurs pratiques langagières et

leurs rapports aux langues. Les résultats résumés ici portent sur 652 questionnaires auprès de lycéens (Akinci, Laroussi, Yagmur, 2011). On constate que la nécessité du français est 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. Il l'est 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 l'image de soi, prise dans une double appartenance, qui est en jeu. On en a la confirmation par la dominance, d'une part, du *shimaoré* dans le village pour être écouté et apprécié et, d'autre part, par celle du français quand il s'agit de nommer les langues d'avenir pour Mayotte.

2.3 Pratiques langagières scolaires des jeunes

L'enquête par questionnaires (Akinci, Laroussi, Yagmur, 2011) sera ici complétée par une enquête par entretiens (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 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.

Les jeunes interrogés disent tous parler français en classe avec un usage mélangé des langues locales en cour de récréation et dans les couloirs. 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.

3. 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.

3.1 Développement scolaire

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

Au-delà des 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 flux[2]). 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

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 (un groupe 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.

majorité mahorais avec des niveaux de formation disparates en qualité.

Si le système éducatif poursuit son expansion quantitative (+ 44,2 % en dix ans) sous les effets de la croissance de la population et l'importance du flux d'immigration, parmi ses points de fragilité, on relève la faiblesse des résultats scolaires. En 2014, les résultats les plus dégradés sont en français, puisque 67,2 % des élèves de CE1 et 75,5 % des élèves de CM2 ont des acquis insuffisants, contre seulement 21,0 et 26,0 % dans l'Hexagone.

Ainsi, à Mayotte, on constate la distorsion entre l'idéal éducatif de l'Etat français, porté par les textes, et sa mise en œuvre concrète : distorsion entre la reconnaissance de résultats nettement inférieurs à ceux de la Métropole et une gestion de crise afin de scolariser dans l'urgence une population scolaire en explosion.

3.2 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 des enfants 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 une école laïque qui peine à les accueillir de façon culturellement appropriée.

L'enfant mahorais vit à la convergence de trois institutions éducatives (Cassagnaud, 2011) : la famille mahoraise de tradition africaine, affirmant la primauté du groupe sur l'individu, l'école coranique d'inspiration arabo-musulmane et l'école de la République qui a pour objectif la formation d'un individu autonome, doué d'un esprit critique et capable de se prendre en charge. Définis par des finalités différentes, les systèmes scolaires coranique et laïque cohabitent ainsi à Mayotte.

3.2.1. 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. Durant tout leur

cursus, les élèves sont soumis à une compétition destinée à les classer selon des évaluations.

3.2.2. L'école coranique

L'école coranique, présente depuis longtemps 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.

3.2.3 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, la plupart des bibliothèques se ferme soit par manque de moyens financiers, de personnels qualifiés capables de faire vivre ces lieux, soit parce que les bibliothèques subissent des dégradations[3]. En matière de politique de lecture publique, tout ce qui vient de l'Etat rencontre un problème de réception, d'appropriation, d'identification[4].

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.

3.3 L'essor d'une culture numérique

A la différence de la presse et du livre, l'adoption rapide et forte des Technologies de l'Information et de la Communication (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

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* ».

4 On lira avec intérêt le roman de Natacha Appanah, Tropique de la violance, Paris, Gallimard, 2016.

l'usage des langues en présence. Toutefois, cette appropriation des TIC est différenciée et inégale.

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.

3.3.1 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.

3.3.2 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 - 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 et, donc, acquérir de nouvelles représentations de ce que veut dire lire.

3.3.3 Des usages jeunes et créatifs

En quelques années, on peut observer les conséquences de l'extension technologique sur les usages et les pratiques numériques, notamment des jeunes. Dans 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 et donc d'une écriture métissée. L'écriture électronique est ainsi devenue une langue du quotidien à usage avant tout privé, intime.

Sur un autre registre, les Mahorais « instruits » surexploitent Internet (Liénard, 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, 10). 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 informationelle, en partie numérique, modifie en profondeur un ensemble de rapports aux médias, à l'écriture, à l'altérité. 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 anaphabètes[5].

Cependant, derrière les nouvelles 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.

4. Hypothèses et recueil de données

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 d'être mieux comprise. Cependant, il est très difficile de savoir en quoi elle consiste véritablement, 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.

4.1 Quelques hypothèses

Les enseignants mahorais en charge de l'éducation à une culture 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 littéraciques réelles dans la société, mais avec de grandes disparités selon les lieux et les milieux sociaux. La troisième considère une importante variation d'usages, comme elle existe partout ailleurs quand il s'agit d'usages langagiers (Laroussi (dir.),

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

2016). La dernière porte sur une absence de connaissance des enseignants de ces pratiques hors école des jeunes, surtout selon l'âge des enseignants.

4.2 Une enquête exploratoire

Nous avons donc tenté 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 au lycée et lors d'études supérieures. Le questionnaire a été envoyé à 8 informateurs, 4 femmes et 4 hommes, qui avaient une semaine pour le remplir[6]. Pour notre enquêteur totalement endogroupal, cette question du temps n'est pas neutre : moins de temps ou plus de temps présentait des risques, à chaque fois, d'abandon.

Malgré leur acceptation, 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. Ce constat 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 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 :

- la peur de faire connaître leurs pratiques pédagogiques et donc d'être jugés (même si l'anonymat leur avait été assuré) ;

6 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.

- la crainte de montrer une image qui ne corresponde à ce qu'ils pensent être attendu du statut actuel d'enseignant(e) ;
- la honte d'enseigner sans posséder de livres, d'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.

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 ;
- l'absence de formation pour cette nouvelle pédagogique.

4.3 L'école : une institution doublement insulaire

Le questionnaire et les entretiens apportent quelques informations sur la réalité de l'école au quotidien. Ecole qui concentre des difficultés en nombre : Mayotte est le seul département intégralement classé en Réseaux d'éducation prioritaire (REP), ce qui concerne plus de 76.000 écoliers et collégiens[7].

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 et de la question d'un dénuement généralisé.

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

7 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.

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, 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 est tout particulièrement à retenir. 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 manuels scolaires à l'école et 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 scolaires. L'entretien se termine sur la note qui se veut optimiste d'une prochaine amélioration.

Le second enseignant tient un tout autre discours engagé par un : « *Faut pas se mentir* » et qui 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 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 lui tenir à cœur : 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* ».

5. Vers une interprétation

Au travers de ces deux entretiens, on constate 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.

5.1 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) et s'applique à Mayotte aussi bien pour le vécu des enseignants que dans leur perception des élèves. 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'ile 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 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 racontent en *shimaoré*.

L'autre informateur qui travaille dans une zone REP++ à Tsararano, indique qu'il fait face à des élèves « immigrés »[8] qui sont dans une situation sociale, économique, intellectuelle et familiale très précaire. 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 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.

5.2 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 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 nos informateurs, tous 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 ».

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

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 ce que Richard Hoggart avait décrit à propos de la condition de transfuge (1970, 1991). 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. On le retrouve chez nos informateurs dans leur ignorance des activités informationnelles extra-scolaires de leurs élèves, comme ils ignorent dans l'espace de l'école leur plurilinguisme. Si les enseignants ont du mal à tenir compte de la vie extra-scolaire des élèves, c'est parce qu'ils pensent généralement que l'on peut pratiquer cette école en faisant abstraction de tout ce qui se passe à l'extérieur.

Conclusion et ouverture

En considérant ce qui est en jeu chez des instituteurs dans le contexte de la vie scolaire mahoraise, on ne dispose que d'une vision infime de l'iceberg que représente l'expérience informationnelle des individus. Assimilables ni totalement au discours de la pauvreté économique ni entièrement à celui de la fracture numérique, les points de vue des deux enseignants dessinent, dans l'espace de la classe, une conception de la culture informationnelle relativement restreinte. Ils en montrent les contradictions et tensions propres au sein du système éducatif à Mayotte.

Toutefois, les données présentées ici ne permettent pas de conclure que ces pratiques sont l'unique fruit d'un processus d'acculturation que développerait l'institution scolaire à Mayotte. Il est bien évident qu'un échantillon plus large et d'autres conditions de recueil nous auraient conduits à des conclusions sensiblement différentes. Il faut au pire en regretter les limites et au mieux s'en réjouir à la perspective des futurs prolongements possibles à ce qui doit être perçu comme un premier coup de sonde.

Références Bibliographiques

AKINCI, M., LAROUSSI, F., YAGMUR, K. (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. Une approche quantitative. In LAROUSSI, 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. (2011). La construction identitaire à l'école. In LAROUSSI, 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 LAROUSSI, F. & LIENARD, F. (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 67-87). 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. (2010). Frontières symboliques et linguistiques. Pratiques et représentations enfantines du contact des langues. In LAROUSSI, F. & LIENARD, F. (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 91-107). Rouen : PURH.

FLEURY, C. (2011), Le multiculturalisme : illusion ou schème politique durable, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*. In Foued Laroussi & Fabien Lienard (dirs) (pp. 233-247). Rouen : PURH.

HOGGART, R. (1991), *33 Newport Street, autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris : Gallimard, Le Seuil, (Traduction de : *A Local Habitation* (1988)).

HOGGART, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Ed. de Minuit. (Traduction de : *The use of literacy : Aspect of working-class.* (1957)).

LAMONT, M. & FOURNIER, M. (eds). (1992). *Cultivating Differences : Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago : University Press of Chicago.

LAROUSSI, F. (2016). *Insularité, langue, mémoire, identité*. Paris : L'harmattan.

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. & LIENARD, F. (dirs.) (2013). *Language policy, education and multilingualism in Mayotte*. Limoges : Lambert-Lucas.

LAROUSSI, F. & LIENARD, F. (dirs.). (2011). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*. Rouen : PURH

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. *Studii de Linguistica*, 4, 145-163.

LIQUETE, V. (Coord.). (2014). *Cultures de l'information*. Paris : CNRS Editions (collection Essentiel).

PENLOUP, M-C. (dir.). (2007). *Les connaissances ignorées*. *Approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves*. Lyon : ENS/INRP.

SERRES, M. (1991). *Le tiers – Instruit*. Paris : François Bourin.

TRICOT, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, 79-90.