Revue TDFLE

N° 71 | 2017
L'enseignement du français en situation de crise ou de conflit

Enseigner la langue française à Mayotte

Des moyens de surmonter quelques crises et conflits possibles

Christophe COSKER

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/revue-71/242-enseigner-la-langue-francaise-a-mayotte
DOI : numerev_1269
Date de publication : 30/11/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : COSKER, Ch. (2017) Enseigner la langue française à Mayotte. *Revue TDFLE*, (71). https://doi.org/10.34745/numerev_1269

Résumé :

Le français est la langue officielle de Mayotte, île de l'océan Indien faisant partie de l'Archipel des Comores et cent-unième département français ou cinquième département d'Outre-Mer. Pour autant, le français n'est pas la langue de communication des Mahorais qui possèdent une langue vernaculaire et ce n'est pas non plus toujours l'alphabet latin qui est leur alphabet de référence, sinon l'alphabet arabe appris à l'école coranique. Dès lors, comment enseigner le français dans ce contexte particulier brossé ici à grands traits ? Le présent article propose, à la suite de Madalena de Carlo une didactique de l'interculturel qui se fonde sur les textes francophones des écrivains de l'île. Il s'agit donc de mettre en valeur des textes en français qui donnent une image de la France afin d'interroger les élèves sur leurs représentations de la France, de la francité et de la langue française qui relève, d'un point de vue didactique, de la langue seconde – voire troisième – sinon de la langue étrangère.

Abstract :

French is the official language of Mayotte, an island in the Indian Ocean that is part of the Comoros Archipelago and the hundred and first French department or fifth overseas department. However, French is not the language of communication of the Mahorais, who have a vernacular language, nor is it always the Latin alphabet that is their reference alphabet, other than the Arabic alphabet learned at the Koranic school. So how can French be taught in this particular context outlined here? The present article proposes, following Madalena de Carlo, a didactic of the intercultural which is based on the French-speaking texts of the island's writers. It is therefore a question of highlighting texts in French that give an image of France in order to question pupils about their representations of France, of frankness and of the French language, which is, from a didactic point of view, a second - or even third - language, if not a foreign language.

Keywords : Mayotte, French, Shimaore, Arabic, intercultural, language, francophonie

Christophe Cosker - Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte

christophecosker@gmail.com

Mots-clés :

Le français est la langue officielle de Mayotte, île de l'océan Indien et partie de l'Archipel des Comores. Il s'agit à présent du cent-unième département français et du cinquième département d'outre-mer. On peut considérer cette île comme le lieu d'une crise sociale dont les deux formes principales seraient économique – par l'écart de richesse – et politique – par rapport à l'environnement régional immédiat. L'usage du mot « crise » ne se veut pas ici polémique, c'est-à-dire visant à nuire à la paix sociale, mais heuristique, c'est-à-dire inscrit dans un contexte théorique de recherche. Il s'agit d'indiquer des lieux de crise ou de conflits vécus par les enseignants ainsi que leur public et faisant l'objet d'un traitement médiatique et livresque. Le but de cette réflexion est, en outre, comme le sous-titre l'indique, de proposer des solutions didactiques afin précisément d'éviter que l'école ne devienne elle-même un lieu de crise ou de conflit sans pour autant devenir une tour d'ivoire. Étant donné que le lieu principal de cette recherche est le cours de français, le problème n'est pas sans comparaison possible avec la posture littéraire de Théophile Gautier, qui écrit *Émaux et camées*, pendant la révolution de 1848, dans l'indifférence de la situation extérieure :

> « Sans prendre garde à l'ouragan
> Qui fouettait mes vitres fermées,
> Moi, j'ai fait Émaux et camées »[1].

Cette révolution, métaphorisée par un phénomène climatique, n'empêche pas le poète de ciseler son œuvre. Dans le contexte du XIXe siècle, on peut en effet opposer l'attitude des tenants de « l'art pour l'art » à ceux de l'engagement romantique, ou alors au réalisme. D'un point de vue scientifique, il s'agit davantage d'adopter la posture que Nathalie Heinich appelle « neutralité engagée » :

> « Il n'y a pas un « bon » engagement auquel s'opposerait un « mauvais » détachement, pas plus qu'un détachement bénéfique auquel s'opposerait un engagement maléfique. La neutralité axiologique, c'est précisément ce mouvement : cesser de redoubler les adhésions ou les critiques opérées par les acteurs, pour expliciter les conditions auxquelles ces adhésions et ces critiques se nouent à leurs objets, dans un sens ou dans un autre. »[2]

Refusant l'opposition axiologique entre un engagement valorisé et un détachement dévalorisé ou inversement, Nathalie Heinich fait coïncider « neutralité axiologique » et « neutralité engagée », plaidant en faveur d'une analyse des adhésions et des critiques. C'est cette attitude heuristique que l'on tente ici de transposer en attitude didactique. Pour ce faire, il convient de s'interroger d'abord sur l'enseignement du français en

situation de crise économique, puis de conflit politique, afin de voir les conséquences qui en résultent sur les rapports entre le lieu d'apprentissage et le monde. La démarche adoptée ici par le chercheur ayant enseigné dans le secondaire à Mayotte a un point de départ empirique, consistant en une typologie des problèmes rencontrés. La connaissance du terrain est ensuite objectivée par les données statistiques sur l'île et les propositions faites pour remédier aux situations de crise consistent à enseigner le français à partir de supports culturels et littéraires issus de l'environnement des élèves.

1. Enseigner le français en situation de crise économique

1.1. Mayotte en situation de pauvreté

Mayotte possède une réputation de pauvreté qui est étayée par les statistiques de l'INSEE :

> « Plus d'un quart de la population de Mayotte vit sous le seuil relatif de pauvreté (défini à 60% de la valeur du niveau de vie médian, soit 1450 euros en 2005). Les disparités de niveau de vie selon la nationalité ou l'origine des personnes sont très marquées. Ainsi, en 2005, le niveau de vie moyen des étrangers est de 2480 euros, un niveau de vie quasiment deux fois plus faible que celui des résidents de nationalité française (4280). Parmi ces derniers, le niveau de vie actuel des originaires de Mayotte s'élève à 3315 euros, soit cinq fois moins que celui des non originaires. »[3]

Selon le *Tableau économique de Mayotte* en 2010, plus de 25% de la population vit avec environ 870 euros par mois. Trois situations sont ici distinguées : la pauvreté relative des Mahorais, la grande pauvreté des étrangers en situation irrégulière et la richesse de résidents métropolitains. Cet écart de richesse est donc propice à des crises entre les trois groupes et l'on observe parfois à Mayotte des phénomènes de « décasage », c'est-à-dire d'expulsion des clandestins des lieux qu'ils occupent. La richesse des Métropolitains de passage est souvent critiquée par les Mahorais et les premiers ressentent, parfois avec inquiétude, une insécurité, souvent attribuée à l'immigration clandestine. En outre, ces conflits entre les trois catégories peuvent comprendre une dimension raciale, en particulier si l'on observe que les deux catégories les plus pauvres partagent la couleur de peau de l'ancien esclave, tandis que la catégorie la plus riche est celle de l'ancien maître[4]. Jusqu'à une époque récente, l'habitat a parfois été conçu comme une manière de « gérer » ces conflits en séparant les Métropolitains du reste de la population dans des lotissements de case SIM – Société Immobilière de Mayotte – appelés *mzunguland*.

1.2. Répercussions en classe (notamment de français)

Cette stratification sociale se retrouve en classe, étant donné qu'une grande partie des résidents métropolitains de Mayotte sont des enseignants. En effet, dans l'île, on trouve un grand nombre d'établissements scolaires primaires et secondaires parce que près de 60% de la population a moins de vingt ans. Il n'en reste pas moins vrai qu'un grand nombre d'enseignants contractuels sont eux mahorais, ou ressortissants de la région, et que leur salaire est également indexé à 40% depuis peu. Du côté des élèves, on trouve les enfants mahorais, les enfants en situation irrégulière, qui sont obligatoirement scolarisés, ainsi que les enfants des Métropolitains. Ces trois grandes catégories présentent d'importantes différences de capitaux, au sens bourdieusien, c'est-à-dire non seulement économique mais aussi social, culturel et symbolique, ce qui impose à l'enseignant, dans la mesure de ses capacités, une gestion de l'hétérogénéité par la pédagogie différenciée. On peut noter qu'à Mayotte, un enseignement primaire privé tend à se développer. Quoi qu'il en soit, la situation la plus fréquente est celle d'un enseignant qui apparaît comme nanti face à un public que l'on peut considérer défavorisé. Il y a là matière à conflit, même si cet écart n'est pas toujours conscient étant donné que l'interaction n'est pas économique, mais scolaire, mettant face à face un enseignant et des élèves. De plus, cette différence, qui peut aboutir à la critique, peut aussi aboutir à l'adhésion étant donné que l'école peut permettre à l'élève de passer les concours d'enseignement et que la départementalisation a eu pour effet de réduire les inégalités de traitement en indexant le salaire des contractuels.
En classe de français, l'étude du réalisme, mouvement littéraire peignant le peuple, permet une réflexion sur les crises liées à l'argent, conformément au titre de l'un des romans du cycle des Rougon-Macquart. Voici comment l'un des deux pères fondateurs des lettres francophones de Mayotte, Abdou Salam Baco, se souvient négativement d'un cours sur Émile Zola :

> « Pourvu que cette gale ne m'interroge pas sur ce foutu texte de Zola ! » espérait-il. « Qu'est-ce que j'en ai à foutre moi de la décadence fatale d'une famille ouvrière dans le milieu empesté des faubourgs, du relâchement des liens de la famille, des ordures, de la promiscuité décadente, de l'oubli progressif des sentiments honnêtes, de l'ivrognerie et de la fainéantise... comme si nous n'avions pas nos misères ici. »[5]

L'élève, qui se nomme Bana, exprime ici son rejet d'un cours de français qui ne suscite pas son intérêt. Pourtant, une transposition didactique pourrait transformer la critique des Rougon-Macquart en adhésion, s'il n'y avait pas le rejet d'un professeur détesté, se retrouvant en travers du savoir au lieu d'être traversé par lui. S'il y a éloignement au monde ouvrier à Mayotte, l'idée de décadence peut être une piste de réflexion. S'il n'y a pas d'éloignement des familles, le traitement des ordures est un sujet récurrent à Mayotte. La promiscuité existe, elle aussi, à cause de la démographie et des conditions de vie précaire, mais elle tend à être évitée par la construction du banga, garçonnière que l'adolescent investit à la puberté[6]. La perte des valeurs est aussi un lieu

d'interrogation possible sur l'antagonisme entre tradition et modernité, voire mondialisation. L'usage de l'alcool est parfois considéré comme un fléau à Mayotte. L'accusation de fainéantise est également souvent entendue ; et elle n'est peut-être pas dénuée d'un relent de colonialisme, malgré la déconstruction de ce stéréotype par Albert Memmi[7]. De façon synthétique, de nombreux échos sont possibles entre l'histoire d'une famille sous le Second Empire et la situation actuelle des Mahorais, mais ces échos restent ici inaperçus de l'élève. En d'autres termes, l'élève ressent le texte comme étranger, et se sent étranger à lui. L'enseignant ne réussit pas à abolir la distance entre les deux afin de faire entrer l'élève dans le texte pour y découvrir des éléments du texte et, *in fine*, s'y reconnaître.

1.3. Le thème de la richesse comme proposition de projet pédagogique annuel

La première solution ici proposée pour l'enseignement du français à Mayotte, c'est-à-dire, en l'occurrence, dans une situation de pauvreté, est, loin d'ignorer le problème, d'en faire le centre du cours de français par le choix de textes relatifs à ce thème. Richesse, ou richesse et pauvreté – sans oublier bonheur et misère – peuvent faire l'objet d'un projet pédagogique annuel qui, se retrouvant de séquence en séquence, constitue un fil rouge entre les supports choisis par l'enseignant. Choisir les thèmes de la richesse ou de la pauvreté au cours d'une séance, d'une séquence ou d'un projet pédagogique annuel peut permettre aux élèves de réfléchir sur leur propre situation économique, celle de ceux qui les entourent et celle qu'ils souhaitent pour eux-mêmes plus tard. Un tel choix didactique, par sa « neutralité engagée », comporte des risques, mais promet aussi des résultats en cas d'adhésion des élèves, donnant une âme au cours de français qui n'est plus alors seulement, selon une autre description d'Abdou Salam Baco, le lieu d'exercices formels vides de sens, c'est-à-dire scolaires, au sens péjoratif du terme :

> « Il peinait sur ce texte de Zola, un petit extrait de « L'Assommoir ». Il faut dire que c'était la première fois que Bana devait se servir de flèches, d'un tableau, de cercles... pour analyser un texte ; c'était aussi la première fois qu'il entendait parler de « sous-entendus », d'images... Jusque-là, les difficultés qu'il avait eu à surmonter s'étaient limitées à la concordance de temps, à l'orthographe. »[8]

On voit ici que la représentation du cours de français se limite à la réalisation d'exercices formels dont le but et le sens échappent. On ne sait pas à quoi servent les flèches ni les tableaux. Il y a pourtant, en creux, un passage du cours de français de collège, symbolisé par la dictée réclamant la maîtrise de l'orthographe et l'exercice de grammaire, réclamant par exemple celle de la concordance des temps, vers le cours de littérature du lycée dont le but est d'analyser un texte en mettant en œuvre des concepts comme celui de sous-entendu ou d'image ; autant de promesses d'une exploration riche et fine du texte littéraire qui ne s'ouvre pas encore à un élève qui

peine à s'adapter. Construire un projet d'enseignement de français autour des thèmes de la richesse et de la pauvreté, dans le contexte de Mayotte, invite également à ne pas seulement recourir au texte, mais aussi à d'autres systèmes de signes : les vêtements, les parures, les langues. Sans prendre pour cible le professeur ou les élèves, selon leurs sensibilités, on peut néanmoins s'interroger sur les signes extérieurs de richesse notamment dans les films ou dans les *clips* de musique. En ce qui concerne les langues, on peut indiquer – et l'élève en a conscience – que la façon de parler est souvent un indicateur de l'appartenance sociale, conformément aux analyses sociolinguistiques de Labov[9]. Les niveaux de langue, grossier, familier, courant et soutenu – que les élèves sont invités à maîtriser au fur et à mesure de leur scolarité – dessinent en creux des écarts sociaux, notamment entre le peuple et la bourgeoisie, même s'il s'agit là de tendances et de représentations plus que de vérités objectives. Un professeur de français, ou un élève, de basse extraction peut manier la langue française bien mieux qu'un bourgeois qui fera des « fautes » et jurera comme un charretier. Dans cette perspective, on peut glisser du réalisme vers le romantisme afin de faire étudier aux élèves un certain nombre de choix lexicaux de Victor Hugo. Si la mission principale du cours de français est d'enseigner la maîtrise d'une langue, ce n'est pas son seul but, raison pour laquelle le cours s'appuie fréquemment sur des textes littéraires permettant de construire une culture humaniste. En outre, parmi les missions de l'école, on trouve aussi, de façon globale, le développement et l'épanouissement de l'élève ainsi que la préparation de son insertion professionnelle future.

L'analyse de la situation économique de Mayotte suggère la possibilité de crises, qui se vérifient dans l'expérience, entre les élèves, ou entre les élèves et l'enseignant. La solution didactique proposée n'est pas d'ignorer cette crise, mais au contraire de faire de sa source la matière du cours dont la forme n'est pas la crise, mais au contraire un travail serein en collaboration avec le professeur, afin de faire comprendre aux élèves les enjeux du problème qui aboutit à la crise, tout en pariant sur la compréhension comme moyen de la désamorcer.

2. Enseigner le français en situation de crise politique

2.1. La situation politique de Mayotte

La situation géographique de Mayotte est celle d'une partie d'un archipel, celui des Comores, c'est-à-dire des îles de la lune selon la dénomination adoptée par les Arabes qui découvrirent ces îles et leur transmirent la religion musulmane. C'est ensuite la colonisation française qui unifie l'archipel en un protectorat à partir de 1886, mais lorsque la vague des décolonisations s'annonce, elle aboutit, aux Comores, à l'indépendance unilatérale de trois îles, Mayotte se maintenant dans le giron français en s'assimilant progressivement à la métropole jusqu'à devenir un département. Ainsi l'île de Mayotte est-elle inscrite dans deux constitutions[10], celle de la France et celle de l'Union des Comores. Le maintien de la France à Mayotte est condamné par l'ONU au nom du principe d'intangibilité des frontières issues de la colonisation, principe auquel

la France oppose celui d'auto-détermination des peuples, considérant que chaque île des Comores forme un peuple distinct. Il existe donc une pluralité de discours mondialisés sur Mayotte, mais le discours officiel qui prévaut à Mayotte est le discours français, la France administrant l'île comme un département et l'alignant progressivement sur les exigences du droit commun.

2.2. Importance de l'enseignement du français dans le cadre de la francisation de Mayotte

Il existe une opinion commune, qui diffère de la réalité et ne fait pas consensus, selon laquelle on ne peut être Français sans parler français. Les conséquences en sont dès lors le caractère crucial du cours de français dans la transmission de la francité. La situation linguistique de Mayotte est une situation complexe analysée notamment par Marie-Françoise Rombi, dans l'ouvrage collectif de Bernard Cerquiglini intitulé *Les Langues de France* :

> « D'après le recensement de 1991, 65 à 70% de la population de Mayotte ne maîtrisait pas, ou maîtrisait mal, le français à cette date. On estime qu'aujourd'hui ce pourcentage serait d'environ 60%. Mis à part quelques fonctionnaires d'origine métropolitaine, il n'existe pas de francophones monolingues à Mayotte. »[11]

On voit donc que l'opinion commune qui précède exclut de la francité des personnes qui pourtant sont de nationalité française. Le constat de cette situation d'une majorité de la population de Mayotte, dont la maîtrise du français est sujette à caution au début des années 90, a incité à rendre l'école obligatoire afin de résorber progressivement le problème. Il convient néanmoins de saisir la complexité de la situation mahoraise en relativisant la vision scolaire française de Mayotte. Ce qui est rendu obligatoire au début des années 90, c'est l'école française, car il existe à Mayotte un autre type d'école qui fonctionne et qui est considéré – notamment par l'écrivain Séline Soula – comme l'école mahoraise, à savoir l'école coranique :

> « L'école coranique tient un autre rôle : elle est en quelque sorte une période d'initiation où l'enfant se doit de comprendre les règles fondamentales de la société mahoraise. » [12]

Dans ce passage théorique de *Zawou la mahoraise*, ouvrage paru en 2008, Séline Soula romance son expérience de l'école coranique et médite sur le rôle de cette institution qui apprend bien plus que le texte sacré. En conséquence, conformément à la thèse de Nassur Attoumani[13], lorsque l'on parle d'illettrisme ou d'analphabétisme à Mayotte, il s'agit de la méconnaissance de l'alphabet latin et de la langue française ; parce que l'école coranique enseigne l'alphabet et la langue arabe à travers le texte coranique. De

plus, comme le signale Marie-Françoise Rombi, rares sont, à l'exception des Métropolitains, les « francophones monolingues ». En d'autres termes, Mayotte est une terre de plurilinguisme dans laquelle les élèves doivent articuler la langue officielle, qui est le français, à la langue religieuse qu'est l'arabe, sans oublier les langues maternelles que sont le *shimaore*, langue bantu ou le *kibushi*, variante de malgache parlée par un tiers de la population de Mayotte.

2.3. Enseigner le français en contexte plurilingue

La compréhension du français pose souvent problème en classe à Mayotte, et ce problème se pose dans tous les cours qui s'appuient sur cette langue pour construire des connaissances ou réaliser des activités. Il n'en reste pas moins vrai qu'à Mayotte, le français coexiste avec d'autres langues et donc d'autres cultures, du *shimaore* à l'arabe. La seconde proposition didactique consiste, en fonction des compétences et de la liberté pédagogique de l'enseignant, à remplacer la diglossie par le colinguisme[14]. La diglossie est une situation linguistique dans laquelle une langue est appelée « variété haute » par son prestige et l'autre « variété basse ». Dans le cas de Mayotte, le français est valorisé au détriment de la langue vernaculaire, ce qui peut aboutir à une situation de crise, la langue maîtrisée étant méprisée, tandis que la langue ignorée est posée comme indispensable à la réussite. La pédagogie actuelle incite à immerger l'élève dans la langue enseignée. Le cours de français se fait en français et le cours d'anglais en anglais. La présente proposition didactique ne vise pas à s'opposer à cette méthode, qui n'est toutefois pas toujours bien reçue par les élèves dans le cas des langues étrangères, mais à faire du cours de français un lieu d'accueil pour les autres langues utilisées par l'élève.

Cette proposition est rendue possible dans le cas de l'étude des contes. Il existe en effet une importante littérature des contes à Mayotte. Or, l'édition de ce genre bref se fait dans plusieurs langues, ce qui peut faciliter la compréhension de texte et intéresser les élèves au cours. Dans cette perspective, les partis-pris éditoriaux peuvent être transposés de façon didactique. Noël Jacques Gueunier[15] propose d'abord le texte en *kibushi* puis sa traduction en français. Sophie Blanchy[16] présente d'abord le texte en shimaore ou en kibushi, ainsi qu'en graphie latine ou arabe, avant d'en proposer une traduction. La comparaison du « texte arabe » au « texte français » peut permettre de comparer des alphabets ainsi que des sens d'écriture ou de lecture. Abdou Salam Baco édite une dizaine de volumes thématiques de contes et garde la langue vernaculaire pour le dernier, comme une récompense qui reprend un des textes de chacun des volumes précédents, mais dans sa langue originale cette fois-ci[17]. Nassur Attoumani publie, en français, des *Contes traditionnels de Mayotte*[18] qui peuvent permettre à l'enseignant de faire chercher aux élèves, sous le français, leur langue maternelle dans certaines tournures ou sous certains mots, à la manière du concept d'interlangue[19], qui n'est plus alors la langue de l'apprenant, sinon la langue originale de l'écrivain. Un tel choix permet à l'enseignant métropolitain de mettre à distance son rapport au monolinguisme et de valoriser, auprès de l'élève, l'éveil d'une conscience grammaticale de la langue qui ne lui est transmise ni dans le cas de l'apprentissage de la langue maternelle, ni dans celui de l'école coranique. La possibilité de va-et-vient entre

plusieurs versions d'un même texte dans différentes langues, ainsi qu'une situation dans laquelle le texte français n'est pas le texte original, contribue à l'apprivoisement de la langue française par un élève pour lequel elle n'est pas, à Mayotte, la langue maternelle. La présente proposition didactique se présente, si l'on peut dire, de façon horizontale, hiérarchisant, aussi peu que possible, les langues connues par les élèves en les mettant au service du français.

2.4. Enseigner les « petites phrases » de Mayotte

Une deuxième proposition didactique, plus audacieuse, peut être faite conformément au principe selon lequel la stratégie d'ignorance des problèmes – afin de les laisser « pourrir » pour qu'ils disparaissent alors qu'ils s'enveniment bien souvent ainsi – est moins une stratégie qu'une absence de stratégie, et peut-être également une absence de courage. Étant donné qu'un nombre non négligeable des personnes qui sont à Mayotte se trouvent en situation irrégulière, mais qu'elles sont accueillies par l'école française dans le cas des mineurs, la situation politique complexe de Mayotte française dans l'Archipel des Comores ne disparaît pas au seuil de la salle de classe, et moins encore lorsqu'il s'agit, entre autres, du cours de français. Afin de tenir compte de cette situation linguistique complexe de Mayotte en classe de français, il convient d'articuler le *shimaore* à la langue officielle. Pour ce faire, dans la perspective d'une didactique interculturelle[20], on peut étudier les petites phrases de Mayotte[21]. Qui s'intéresse à Mayotte découvre rapidement les armoiries de l'île qui figurent sur les bâtiments et les véhicules officiels, ainsi que sur de nombreuses brochures. Un tel support peut donner lieu à une lecture d'image contextualisée. Il s'agit en effet d'un blason tricolore, sur lequel on trouve un croissant de lune et trois fleurs ; ce blason est entouré par deux hippocampes et en-dessous, on trouve un ruban contenant la devise « *Ra Hachiri* ». Ce document permet de décrypter un certain nombre de symboles de Mayotte. Les deux hippocampes qui entourent le blason renvoient au cliché de Mayotte comme l'île hippocampe[22], en raison de la forme renversée de la Grande Terre. Les couleurs françaises du blason rappellent l'appartenance de Mayotte à la France, les fleurs renvoyant à l'ylang-ylang, plante à parfum cultivée dans l'île à partir de l'époque coloniale. Le croissant de lune renvoie à la religion musulmane majoritaire dans l'île et ces trois symboles fonctionnent en harmonie. La devise, formulée dans la langue de Mayotte, signifie « Nous sommes vigilants ». Ce symbole de Mayotte française s'oppose notamment au « *Mkolo nalawe* » – « Colon, dehors » – slogan fréquent aux Comores au moment de la décolonisation, avant 1975. On peut aussi opposer deux autres phrases symbolisant ce conflit politique, à savoir le slogan des manifestations mahoraises d'une part « Nous voulons rester Français pour être libres » et, de l'autre, le panneau qui se trouve à l'entrée de Moroni, capitale de la Grande Comore : « Mayotte est comorienne et le restera à jamais ». Il est bien entendu que, conformément au devoir de réserve, il n'est aucunement question de remettre en cause la décision politique de Mayotte française. Comme dans le cas de la peine de mort, le professeur se doit d'adhérer à son abolition, mais il lui est néanmoins possible d'étudier des textes qui soutiennent des points de vue différents, notamment ceux des contemporains du moment où cette décision politique est en débat. Ici encore, la proposition didactique rejoint la

« neutralité engagée » de Nathalie Heinich :

> « La neutralité, en effet, offre au chercheur une capacité à se déplacer entre les différents arguments, qui lui permet de restituer aux acteurs un autre regard, une autre façon de donner sens »[23].

C'est cette neutralité qui est ici revendiquée par l'enseignant de français qui, en tant qu'héritier de la tradition rhétorique, contribue à enseigner aux élèves des arguments ainsi que des manières d'argumenter, en vue d'être capable de plusieurs regards sur un problème, ou de plusieurs hypothèses de sens sur un texte.

3. La porte étroite du lycée

3.1. Brève comparaison de l'ouverture respective des programmes de collège et de lycée

Alors que les programmes de collège, conformément à la dernière réforme en date, permettent de larges innovations pédagogiques, l'histoire littéraire et l'étude des genres faisant place à l'étude de thèmes sous forme de spirale pendant un cycle qui poursuit ceux du primaire, les programmes du lycée restent attachés à des objets d'étude qui renvoient à une forme littéraire et à une période historique plus ou moins délimitées. Dès lors, l'enseignant de français qui se trouve en poste dans un lycée de Mayotte peut s'interroger pour savoir comment transformer ce carcan relatif en un vêtement agréable à porter. La solution proposée ici s'inspire, de façon générale, de la littérature comparée[24], non qu'il s'agisse de comparer deux littératures, mais bien plutôt d'utiliser la méthode de la comparaison. Dans cette perspective, le comparé est le texte de la littérature classique, au sens scolaire du terme, et le comparant le texte francophone qui s'y réfère d'une façon quelconque.

3.2. Première proposition : la réécriture sous l'étude du texte et de la représentation d'une pièce de théâtre du XVIIe siècle

L'un des quatre objets d'étude en classe de seconde consiste en l'étude d'une comédie ou d'une tragédie du XVIIe siècle dans la perspective du classicisme. Un tel prisme ne présente pas d'emblée de passerelles évidentes pour qui veut contextualiser le cours. Néanmoins, si le choix de l'enseignant se porte, de façon classique, sur une pièce comme le *Tartuffe* de Molière, il est possible d'établir des comparaisons avec une pièce de Nassur Attoumani : *Le Turban et la capote*. En effet, sans s'éloigner de la contextualisation historique, il est possible d'aider les élèves à comprendre l'enjeu humain de la pièce en étudiant la transposition de Molière. De plus, l'attitude sacrilège du cadi sera davantage perçue si on transpose la situation chrétienne dans le contexte musulman de Mayotte. Au niveau des énoncés, on peut faire rechercher, dans la pièce de Nassur Attoumani, les reprises à Molière afin d'en expliquer le sens. Ainsi « Qu'allait-

il faire dans cette galère ? » devient « Qu'allait-elle faire dans cette banque ? »[25]. « Couvrez ce sein que je ne saurai voir » est remplacé par « Cache ce visage que je ne saurai voir »[26], touchant la question du voile. On retrouve avec plaisir une transposition de « pour être dévot, je n'en suis pas moins homme » en « Je suis cadi. C'est vrai. Mais je suis également un homme qui souffre le martyre. ». Il existe également une captation de la pièce de Nassur Attoumani, sans oublier une autre forme de transposition optique, en collaboration avec le dessinateur Luke Razaka, en bande dessinée. Il ne s'agit pas ici de remplacer l'étude d'un classique français par l'étude comparée de cette œuvre à sa réécriture par Nassur Attoumani, mais de contribuer à la saisie de l'ensemble des enjeux de la pièce de Molière par le recours à des analogies qui appartiennent à l'univers des élèves.

3.3. Seconde proposition : l'intertextualité et la question de l'espace culturel européen

Un autre objet d'étude, en classe de première littéraire cette fois-ci, a pour intitulé « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme », complétant un programme qui, de façon globale, débute avec le classicisme et s'achève avec le réalisme. Géographiquement, Mayotte n'appartient pas à l'espace culturel de l'Europe, mais à celui de l'océan Indien. Néanmoins, politiquement, Mayotte est une Région Ultrapériphérique de l'Europe (RUP) depuis la départementalisation de l'île. L'éloignement entre cet objet d'étude et le contexte de Mayotte peut donc être réduit. L'enseignant qui décidera de placer, dans son groupement de textes, un ou plusieurs extraits de Rabelais, comme par exemple celui de l'épisode des moutons de Panurge dans le *Quart livre*, pourra l'introduire grâce à l'allusion à ce morceau d'anthologie de la littérature française dans une pièce de théâtre d'Ambass Ridjali :

> « Salima – Ben… en fait, ce matin à l'école, on a lu un texte.
> Habachia – Et il disait quoi ?
> Salima – Ben… il raconte que dans un bateau, il y avait des moutons et tout à coup il y en a un qui s'est jeté à l'eau dans la mer. Alors tous les autres ont sauté eux aussi et ils se sont tous noyés.
> Habachia – Pauvres moutons !
> Salima – Ben… ils ne sont plus pauvres, ils sont morts maintenant.
> Ibrahim – Et alors, qu'est-ce que tu t'es dit ?
> Salima – Ben… je me suis dit que les autres moutons sont bêtes car ils auraient pu voir que leur camarade se noyait mais non ! Ils ont fait pareil !
> Ibrahim – Et que penses-tu de la morale de l'histoire ?
> Salima – Ben… je pense que c'est pour nous dire qu'il faut faire attention avant d'imiter les autres. Il faut toujours réfléchir car les gens ne sont pas des moutons.
> Habachia – Et donc toi tu as réfléchi avant de te dire que tu ne feras pas comme les autres et tu préfères rester comme tu es ! »[27].

Cet extrait présente l'avantage de mettre en abyme la situation scolaire, même s'il s'agit indirectement du souvenir d'une leçon racontée le soir à la mère. On y trouve un résumé de l'histoire, mais aussi et surtout une réflexion sur son sens, conformément à la leçon de non-conformisme le plus souvent construite en classe. Présenter aux élèves le texte francophone de Mayotte avant les extraits de celui de Rabelais peut leur permettre de s'interroger sur les forces et les faiblesses du résumé de Salima, sur la possibilité ou non d'une lecture émotive du sort des moutons dans le contexte de l'époque du texte, ainsi que sur les enjeux de la moralisation d'un texte, non pas simplement au sens d'un jugement des actions commises en bien ou en mal, mais au sens de la réflexion sur un système de valeurs qui permet de donner sens aux actions commises. Ces deux propositions répondent à une exigence fondamentale, celle d'être compris des élèves et de faciliter, autant que faire se peut, la construction de connaissances par les élèves. Ainsi, même si les programmes de lycée sont plus directifs, un choix judicieux, c'est-à-dire tourné vers Mayotte, des œuvres par l'enseignant peut permettre de réduire la distance entre les programmes métropolitains et leur application à quelque dix-mille kilomètres.

Conclusion

En conclusion, l'enseignement du français à Mayotte peut être considéré comme un enseignement du français en situation de crise et de conflit. Cette situation peut prendre la forme d'une crise économique liée à la situation de pauvreté ou d'un conflit politique lié à l'appartenance de Mayotte. Dans le premier cas, la solution didactique proposée est la prise en compte de l'hétérogénéité par la pédagogie différenciée autour d'un projet didactique annuel sur la richesse, la pauvreté, le bonheur et la misère. Dans le second cas, deux propositions peuvent être expérimentées : la compréhension de texte en s'appuyant sur des supports plurilingues ou l'enseignement d'énoncés qui appartiennent au discours ambiant. Ces propositions, qui peuvent être mises en œuvre au collège, sont prolongées par un autre principe applicable en lycée dans le cadre des programmes actuels, à savoir la comparaison des textes classiques à tout élément relevant de l'univers de l'élève. Du point de vue des crises et conflits, Mayotte n'est pas le seul lieu de France dans cette situation, et certains didacticiens soutiennent que l'enseignement du français est perpétuellement un enseignement non pas en situation de crise, mais un enseignement lui-même en crise et permettant donc ainsi une remise en cause de cet enseignement[28]. En définitive, l'esprit des solutions didactiques ici soumises consiste à ne pas ignorer les problèmes que rencontrent les élèves, mais à les introduire en classe, non de façon anarchique, mais de façon raisonnée et sous l'égide du professeur, afin que la crise ou le conflit vécu devienne une crise ou un conflit verbalisé, problématisé, mis à distance et auquel on propose des solutions. La sanctuarisation de l'école ne signifie pas sa fermeture et son ignorance des problèmes qui l'entourent voire l'assiègent ; elle signifie davantage une manière de concevoir la vie et de régler les problèmes pour des êtres qui ne sont pas encore en mesure de les gérer par eux-mêmes, raison pour laquelle ils appartiennent à la catégorie de mineurs, des mineurs en situation difficile pour qui a lu le roman de Nathacha Appanah sur l'île : Tropique de la violence[29]. Dans le cas de Mayotte, l'enseignement du français est

d’autant plus crucial qu’il tient une place centrale dans le projet politique de Mayotte française. Néanmoins, concevoir l’enseignement de la langue véhiculaire dans l’oubli des langues vernaculaires peut être considéré comme un choix dommageable. En effet, lorsque les crises et les conflits font pression sur l’école, quel professeur n’a jamais ressenti la tension des élèves, ainsi que leur inattention au texte, parce qu’ils voulaient parler de ce qui se passe « dehors ». À Mayotte, l’enseignant métropolitain apprend le français aux élèves avec les textes de son choix, en particulier selon les nouveaux programmes de collège. Enfin, si le professeur de français apprend sa langue maternelle aux élèves, il peut aussi apprendre d’eux leur propre langue maternelle afin d’enrichir son propre vocabulaire ainsi que son expérience du monde.

Bibliographie

Ahr, Sylviane, *Enseigner la littérature aujourd’hui : « disputes » françaises,* Paris, Honoré Champion, 2015.

Alessio, Michel, « La situation des langues à Mayotte », dans Georg Kremnitz, *Histoire sociale des langues de France,* Rennes, Presses universitaires, 2013.

Appanah, Nathacha, *Tropique de la violence*, Paris, Gallimard, coll. « nrf », 2016.

Attoumani, Nassur, *Le Turban et la capote*, Saint-Denis, Grand Océan, 1997.

Attoumani, Nassur, *Contes traditionnels de Mayotte. Nos Ancêtres… les menteurs*, Paris, L’Harmattan, coll. « Légende des mondes », 2003.

Attoumani, Nassur, *Mayotte : identité bafouée*, Paris, L’Harmattan, 2003.

Baco, Abdou Salam, *Dans un cri silencieux*, Paris, L’Harmattan, coll. « Encres noires », 1993.

Baco, Abdou Salam (dir.), *Contes inédits de Mayotte*, tome 1 « Fables », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Baco, Abdou Salam, *Contes inédits de Mayotte*, tome 2 « Légendes », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Baco, Abdou Salam, *Contes inédits de Mayotte*, tome 3, « djinns 1 », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Baco, Abdou Salam, *Contes inédits de Mayotte*, tome 4 « Djinns 2 », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Baco, Abdou Salam, *Contes inédits de Mayotte*, tome 5 « Méchanceté », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Baco, Abdou Salam, *Contes inédits de Mayotte*, tome 6 « Sagesse », Maurice, Archives

départementales de Mayotte, 2010.

Baco, Abdou Salam, *Contes inédits de Mayotte*, tome 7 « Shimaoré », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

BALIBAR, Renée, *Le Colinguisme*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1993.

Blanchy, Sophie, Z. Soilihi, N.J. Gueunier, M. Saïd, *La Maison de la mère. Contes de l'île de Mayotte,* Paris, L'Harmattan, 1993.

Caminade, Pierre, *Comores-Mayotte : une histoire néocoloniale*, Marseille, Agone, 2003.

Cassagnaud, Josy, *Le Banga de Mayotte comme rite de passage,* Paris, Connaissances et savoirs, 2006.

Chevrel, Yves, *La Littérature comparée,* Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1989.

De Carlo, Maddalena, *L'Interculturel,* CLE international, 1998.

Gautier, Théophile, *Émaux et camées,* Paris, Gallimard, coll. « nrf », 1981.

Gueunier, Noël Jacques, *Contes comoriens en dialecte malgache de l'île de Mayotte*, Paris, Peeters Selaf, tome 1, « La Belle ne se marie point », 1990.

Gueunier, Noël Jacques, *Contes comoriens en dialecte malgache de l'île de Mayotte,* Paris, Selaf, 1994, tome 2, « L'Oiseau chagrin ».

Gueunier, Noël Jacques, *Contes comoriens en malgache de l'île de Mayotte,* Paris, Selaf, 2001, tome 3 « Le Coq du roi ».

Gueunier, Noël Jacques, *Contes comoriens en malgache de l'île de Mayotte,* Paris, Selaf, 2011, tome 4 « La Quête de la sagesse ».

Heinich, Nathalie, « Pour une neutralité engagée », dans *Questions de communication,* numéro 2, « L'expertise en situation », Nancy, Presses universitaires de Lorraine, 2002.

INSEE, *Tableau économique de Mayotte*, Mamoudzou, Imprimah, 2010.

Kamardine, Mansour, *Promesses tenues,* Mamoudzou, Baobab, « écrits politiques », 2005.

Labov, William, *Le Parler ordinaire. La Langue dans les ghettos noirs des États-Unis,* Paris, Minuit, « Sens commun », 1993 (1978).

Memmi, Albert, *Portrait du colonisé* (1957), Paris, Gallimard, coll. « nrf », 1985.

Ridjali, Ambass, *Les Coulisses d'un mariage incertain (théâtre)*, Moroni, Komedit, 2008.

Rombi, Marie-Françoise « Les langues de Mayotte (mahorais et malgache de Mayotte) », dans Bernard Cerquiglini, *Les Langues de France,* Paris, PUF, 2003.

Soula, Séline, *Zawou la mahoraise,* Rouen, autoédition, 2008.

Vogel, Klauss, *L'Interlangue. La langue de l'apprenant,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1995.

Notes

[1] Théophile Gautier, *Émaux et camées,* Paris, Gallimard, coll. « nrf », 1981, p. 25.

[2] Nathalie Heinich, « Pour une neutralité engagée » dans *Questions de communication,* numéro 2, « L'expertise en situation », Nancy, Presses universitaires de Lorraine, 2002, p. 122.

[3] INSEE, *Tableau économique de Mayotte*, Mamoudzou, Imprimah, 2010, p. 56.

[4] Pierre Caminade, *Comores-Mayotte : une histoire néocoloniale*, Marseille, Agone, 2003.

[5] Abdou Salam Baco, *Dans un cri silencieux*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1993, p. 6.

[6] Josy Cassagnaud, *Le Banga de Mayotte comme rite de passage,* Paris, Connaissances et savoirs, 2006.

[7] Albert Memmi, *Portrait du colonisé* (1957), Paris, Gallimard, coll. « nrf », 1985, p. 101-103.

[8] Abdou Salam Baco, *Dans un cri silencieux,* Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1993, p. 6.

[9] William Labov, *Le Parler ordinaire. La Langue dans les ghettos noirs des États-Unis,* Paris, Minuit, « Sens commun », 1993 (1978).

[10] Mansour Kamardine, *Promesses tenues,* Mamoudzou, Baobab, « Ecrits politiques », 2005.

[11] Marie-Françoise Rombi, « Les langues de Mayotte (mahorais et malgache de Mayotte) », dans Bernard Cerquiglini, *Les Langues de France,* Paris, PUF, 2003, p. 308.

[12] « L'école coranique tient un autre rôle : elle est en quelque sorte une période d'initiation où l'enfant se doit de comprendre les règles fondamentales de la société mahoraise », Séline Soula, *Zawou la mahoraise,* Rouen, autoédition, 2008, Première partie, « Chapitre 7 La naissance de Zawou », p. 55-57.

[13] « Mayotte compte très peu d'analphabètes. En effet, pour avoir été à l'école coranique, la plupart des Maorais savent lire et écrire en caractères arabes », Nassur Attoumani, *Mayotte : identité bafouée*, Paris, L'Harmattan, 2003, « Des érudits illettrés ».

[14] Renée Balibar, *Le Colinguisme*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1993.

[15] Noël Jacques Gueunier, *Contes comoriens en dialecte malgache de l'île de Mayotte*, Paris, Peeters Selaf, tome 1, « La Belle ne se marie point », 1990.

Noël Jacques Gueunier, *Contes comoriens en dialecte malgache de l'île de Mayotte,* Paris, Selaf, 1994, tome 2, « L'Oiseau chagrin ».

Noël Jacques Gueunier, *Contes comoriens en malgache de l'île de Mayotte,* Paris, Selaf, 2001, tome 3 « Le Coq du roi ».

Noël Jacques Gueunier, *Contes comoriens en malgache de l'île de Mayotte,* Paris, Selaf, 2011, tome 4 « La Quête de la sagesse ».

[16] Sophie Blanchy, Z. Soilihi, N.J. Gueunier, M. Saïd, *La Maison de la mère. Contes de l'île de Mayotte,* Paris, L'Harmattan, 1993.

[17] Abdou Salam Baco (dir.), *Contes inédits de Mayotte*, tome 1 « Fables », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Abdou Salam Baco, *Contes inédits de Mayotte*, tome 2 « Légendes », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Abdou Salam Baco, *Contes inédits de Mayotte*, tome 3, « Djinns 1 », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Abdou Salam Baco, *Contes inédits de Mayotte*, tome 4 « Djinns 2 », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Abdou Salam Baco, *Contes inédits de Mayotte*, tome 5 « Méchanceté », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Abdou Salam Baco, *Contes inédits de Mayotte*, tome 6 « Sagesse », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

Abdou Salam Baco, *Contes inédits de Mayotte*, tome 7 « Shimaoré », Maurice, Archives départementales de Mayotte, 2010.

[18] Nassur Attoumani, *Contes traditionnels de Mayotte. Nos Ancêtres... les menteurs*, Paris, L'Harmattan, coll. « Légende des mondes », 2003.

[19] Klauss Vogel, *L'Interlangue. La langue de l'apprenant,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1995.

[20] Maddalena de Carlo, *L'Interculturel,* CLE international, 1998.

[21] Dominique Maingueneau, *Les Phrases sans texte*, Paris, Armand Colin, 2012.

[22] Nassur Attoumani & Franck Hick, *Mayotte : l'île hippocampe*, Saint-Denis, Jacaranda, 1993.

[23] Nathalie Heinich, « Pour une neutralité engagée » dans *Questions de communication,* numéro 2, « L'expertise en situation », Nancy, Presses universitaires de Lorraine, 2002, p. 124.

[24] Yves Chevrel, *La Littérature comparée,* Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1989.

[25] Nassur Attoumani, *Le Turban et la capote,* Paris, L'Harmattan, 2009, p. 38.

[26] *Ibid.*, p. 42.

[27] Ambass Ridjali, *Les Coulisses d'un mariage incertain (théâtre)*, Moroni, Komedit, 2008 (deuxième édition), pp.45-47.

[28] Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises,* Paris, Honoré Champion, 2015.

[29] Nathacha Appanah, *Tropique de la violence*, Paris, Gallimard, coll. « nrf », 2016.

Christophe COSKER
Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte
EA 4249 Héritage et Construction de l'image