Quel développement identitaire chez les élèves mahorais à l'Ecole réunionnaise ?

Thierry Gaillat
Maître de conférences
Sciences du Langage
LCF Icare, EA 4549
Université de la Réunion

Notre propos s'inscrit dans une recherche ayant pour centre d'intérêt *la Scolarisation des enfants mahorais à la Réunion*. Constituant une réalité prégnante, il nous paraissait important de nous y attarder, notamment sur l'axe de la construction identitaire, à travers la question suivante :

> *En partant de l'hypothèse que l'École de la République à Mayotte participe à la construction identitaire de l'enfant mahorais, qu'advient-il dès lors que cet élève – dans un mouvement migratoire de plus en plus important – est amené à poursuivre sa scolarité dans une école à la Réunion ?*

Au-delà des diverses entrées théoriques que nous avons interrogées (sociolinguistique, anthropologie, psycholinguistique, histoire…) et de nos différentes recherches précédentes, notre propos prend appui sur un certains nombre de données que nous avons collectées :

- Suivi sur 7 mois de 12 élèves EANA[1]
- Entretiens avec maîtres CLIN / UPE2A[2], maîtres référents
- Rencontres avec parents
- Débats avec élèves des établissements concernés.

Construction de l'identité mahoraise

Nous ne pouvons aborder la construction identitaire des élèves mahorais à la Réunion, sans un bref éclairage historique (Fontaine 1995). Celui-ci permet de mieux comprendre ce qui la rend si singulière.

Les premiers peuplements sont d'origine « Bantu ». La jeune archéologie mahoraise atteste de présences dès le IVième siècle, avec une installation vers le VIIIème. Des populations malayos-indonésiennes contribuent aussi au développement de l'identité mahoraise. Les shiraziens lors de leurs pérégrinations commerciales apportent l'Islam. Les européens (portugais, français) découvrent une île bien peuplée au XIVième siècle.

Les razzias Malgaches attestent des convoitises que suscite Mayotte, et en 1841, le sultan Andriantsoly cède l'île à la France en échange de son aide face à ces agressions répétées. Mayotte ne quittera plus le giron français :

- 1886, Protectorat des Comores
- 1912, Colonie de Madagascar et dépendances
- 1946, Territoire d'Outre Mer des Comores
- 1974, Référendum d'autodétermination → Mayotte exige que son vote soit dissocié de celui des autres îles (volonté de rester française)
- 1976, Mayotte devient Collectivité Territoriale

[1] Elève Allophone Nouvellement Arrivé.
[2] CLasse d'INitiation, puis Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (circulaire N°2012-141 du 2/1/2012).

- 2002, Collectivité départementale
- 2012, 101ième département français.

Mayotte, société plurielle « intégrée »

Si Mayotte s'est construite sur la rencontre des peuples, des cultures et des langues, « *il n'en résulte pas pour autant que la société mahoraise née de ces rencontres à travers les âges soit une société polyethnique et multiculturelle* ». Nous sommes au contraire dans ce que Soibahaddine (2003) considère « *comme une* <u>*société fortement intégrée*</u>*, résultant de processus de construction et de reconstruction sans cesse renouvelées, au gré de peuplement et de dépeuplement, de razzias, de guerres civiles, d'esclavage, de colonisation, de décolonisation* » au sens où la société mahoraise s'est constituée en empruntant à ces différentes influences (langues, modèles familiaux, us et coutumes, religions…) pour former une société plurielle et plurilingue particulière.

Les éléments constitutifs de cette réalité ne s'opposent pas, se développant chacun dans son espace.

Émergence d'une identité mahoraise

Cette société « intégrée » engendre un fort sentiment d'identité locale, associé à une culture homogène. L'altérité y est portée par les « wazungus » « *culturellement distincts malgré le partage – théorique – de la même citoyenneté française* » et par « *les comoriens venus des îles voisines, politiquement distincts malgré le partage de nombreux éléments culturels* » (Blanchy 2002).

Ainsi, être mahorais c'est porter en soi des spécifiés associées à la fois à l'identité comorienne et à l'identité française, avec des pratiques langagières et des langues conséquentes affirmées.

Des modèles éducatifs inscrits dans une continuité

La famille est centrale à Mayotte. Elle est élaborée en structure pyramidale où « … *un ordre hiérarchique assigne à chacun sa place et détermine ainsi l'accès aux rôles ou engagements situationnels que la culture codifie dans des scripts appropriés. La vie familiale favorise cet équilibre aux dépens d'une expression personnelle qui est encouragée dans d'autres cultures. La socialisation se donne pour but de faire acquérir une compétence quant à ces scripts en corrélation, plutôt que d'apprendre à se mettre en avant, à verbaliser, et à partager son expérience* ». (Blanchy 1988)

Les « shikaos », (classes d'âge) prolongent cette construction, où l'ainé a le « *droit de parole sur le plus jeune* ». Il est celui qui transmet les éléments de la vie, suivant une approche très béhavioriste, instaurant un rapport au savoir au sein d'une relation au langage caractéristique (Gaillat 2004).

L'école coranique du « fundi [3] » « *personne investie de la plus grande autorité morale…* », (Blanchy 2002) accentue ce rapport très hiérarchique et modélisateur.

Les enseignants de l'Ecole républicaine, construits eux-mêmes sur le modèle identitaire mahorais et pour la plupart en insécurité linguistique (Gaillat 2005), perpétuent cette réalité.

Il y a continuité dans tout ce qui est du rapport aux apprentissages, à l'adulte, au maître, engendrant une représentation forte de ce qu'est le *bon enfant*, le *bon élève* (Gaillat, 2004).

[3] Littéralement, *celui qui sait*

Nous avons ici une identité essentiellement sociale au dépend d'une identité individuelle, avec notamment :

- une répartition fonctionnelle des langues, avec peu de mélange
- un rapport au langage très « réglé » (prise de parole, types de discours, situations communicationnelles).

La réalité mahoraise à la Réunion[4]

La Réunion, île aussi à consonance plurielle, pluriethnique, est construite bien différemment. Rappelons ainsi que les premiers français s'installent à St Paul dès 1638, sur une île inhabitée. La structuration de la société réunionnaise se fait autour de cette base française, que les diverses autres communautés ont de gré ou de force du accepter. La départementalisation de 1946, lui confère une « vraie » place dans la République. Le créole, construit à partir du français, constitue une marque identitaire essentielle, que Mayotte ne connaît pas.

La migration mahoraise succède à celle comorienne des années 80 avec une accélération depuis 1995[5]. Elle concerne essentiellement des personnes en situation difficile, et se traduit le plus souvent par une réalité de vie précaire (emploi, logement, ghettoïsation), avec un fort racisme (communauté comorienne, à laquelle les mahorais sont associés).

Au milieu des ruptures conséquentes (lieu, cadre familial, cadre culturel, langues), l'Ecole est alors considérée comme LE lien entre Mayotte et la terre d'exil, car identifiée comme étant la même, celle de la République.

Raisons des départs vers la Réunion

Ce n'est plus « *…le fait d'individus ayant des chances de poursuivre des études ou de trouver un emploi à la Réunion* » mais plutôt « *le fait de ceux qui sont attirés par les avantages sociaux et les structures d'éducation et de santé* » (ODR/CREDOC 2004) :

- Meilleures conditions de vie (RSA, allocations familiales inférieures si l'on vit à Mayotte)
- L'école évoquée comme étant « *meilleure à la Réunion* » :

« Le mahorais se dit qu'il peut éviter l'échec scolaire à son gamin, il va l'emmener à la Réunion, ou bien l'envoyer là-bas chez un membre de sa famille. Pour ainsi dire, lui donner la chance que son père ou que sa mère n'a pas eue ». (Said Ali, Maison de Mayotte 2005)

- La santé, afin de pouvoir bénéficier des « *mêmes soins que tous les français* ».

Nous retrouvons sur ces trois entrées, la volonté d'être considérés comme de « *vrais français* » par l'accession aux mêmes droits.

Quelle réalité scolaire pour nos élèves mahorais ?

Alors que l'Ecole est l'objet investi comme point d'appui à cette identification « *mahorais = citoyen français* », elle va très vite s'avérer être le catalyseur de l'association « *être mahorais, c'est être comorien* ».

Nos élèves découvrent une école où :

---

[4] À partir de l'étude d'ODR-CREDOC (2004) et diverses enquêtes de terrain (2010-2012)

[5] La communauté mahoraise représente plus de 5 % de la population réunionnaise (40 000 habitants / INSEE 2012)

- ils sont parfois refusés → rupture scolaire
- ils sont systématiquement signalés à la CLIN → « *être mahorais c'est avoir des difficultés… qui sont « bien sûr » d'ordre linguistique* »
- ils sont minoritaires → on ne parle aucun de leurs vernaculaires, on parle aussi le plus souvent « *un drôle de français »*
- ils sont stigmatisés par les autres élèves → « *Ban Comor* », assimilation à la communauté comorienne ;
- les approches, les valeurs pédagogiques, les enseignants, les pratiques langagières sont autres.

Ils sont pris en charge au sein de CLIN[6]. C'est une situation paradoxale, au sens où ces élèves ne sont ni de nationalité étrangère, ni nouvellement arrivés en France. Les CLIN sont vues comme « *les classes des mahorais, des étrangers* », et contribuent aux représentations associées aux élèves qui les fréquentent. Aller en CLIN, c'est ne pas avoir le niveau, c'est être mauvais en français : « *On n'est pas de vrais français comme les autres élèves* ».

Nous avons au final une Ecole constituant le point de rupture dans la construction identitaire de l'enfant mahorais, alors qu'elle était imaginée à l'inverse.

Évolution du positionnement identitaire

A leur arrivée, nos élèves mahorais s'identifiaient comme français (12/12). Cela se traduisait par des attitudes scolaires dans la continuité de celles construites à Mayotte avec une envie de réussite (dans la posture du bon élève à Mayotte, c'est à dire dans leur esprit, en France).

Après 7 mois, on a une opposition mahorais/français (9/12), avec marqueurs identitaires forts, véritables indicateurs d'une rupture. Cette rupture, où l'élève se positionne comme mahorais, non plus dans ce lien identitaire à la France, mais revendiquant - consciemment ou non - ce qui l'identifie spécifiquement comme mahorais à la Réunion, s'opère suivant différents plans :

Comportements

- Regroupement dans la cour de la communauté mahoraise, au-delà des classes d'âge
- Positionnement en tant que « *mahorais* » lors de conflits mettant en jeu un des leurs
- Développement d'attitudes belliqueuses.

Pratiques langagières

- Répartition fonctionnelle des langues en vigueur à Mayotte n'est plus
- Cette donnée + présence du « *créole* », détruisent le système linguistique très structuré des élèves (11/12)
- Réalisations langagières en français à leur arrivée, investies de plus en plus par des marqueurs du shimahoré et du créole (8/12).

Positionnement d'élève

- Postures qui révèlent un besoin d'exister (identification aux comoriens)
- Comportements scolaires attendus pourtant maîtrisés à l'arrivée, qui ne sont plus
- Régression des apprentissages scolaires (7/12)

---

[6] Circ. de 2002 sur les CLIN : *« Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère »* / *« Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise de la langue française et des apprentissages ».*
Durant l'année scolaire 2010/11, plus de 650 élèves mahorais ont été pris en charge (plus de 95 % des prises en charge).

- Blocages face aux approches didactiques développées aux sein des classes.

Il y a rupture brutale dans la construction identitaire qui se traduit au final pour la plupart des élèves, par une situation d'échec scolaire et un repli vers « *leur part comorienne* ».

Pour ne pas conclure

Suite à la réflexion que nous venons de vous présenter, nous nous permettons de proposer 3 axes de réflexion, qui nous paraissent alors essentiels :

- Institutionnel : en n'abordant plus la scolarisation des élèves mahorais en terme de difficultés, notamment en terme de prise en charge en intégrant leur spécificité, sans pour autant les maintenir à l'écart, ce, par une véritable entrée interculturelle
- Didactique : en développant des approches qui tiennent compte des styles d'apprentissage qu'ils connaissent (béhavioristes), leur permettant d'aller vers d'autres styles (davantage réflexif)
- Linguistique / sociolinguistique / psycholinguistique : en se centrant sur leurs productions langagières et sur les processus qui les engendrent, en développant leur conscience linguistique dans ce milieu plurilingue créolophone, en élargissant leur rapport au langage.
-

Bibliographie sommaire :

-ATTOUMANI ALI S. – s.l.d - (1998), Arts et traditions populaires à Mayotte. Coutumes familiales. Collectivité Territoriale de Mayotte. Mamoudzou, 42 p.

-BAVOUX Cl. (2002), Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'Océan Indien. In *Ecole et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'Océan Indien* , Coll. Langues et développement. L'Harmattan, Paris, pp 25-41.

-BLANCHY-DAUREL S. (1990), La vie quotidienne à Mayotte. Coll. Repères pour Madagascar et l'Océan Indien. L'Harmattan, Paris.

-BLANCHY S. (1998) La langue mahoraise. In « Mila na Tarehi » N° 2. Mamoudzou, pp 28-33.

-BLANCHY S. – s.l.d – (2004) Aider à l'apprentissage des élèves primo-arrivants mahorais et comoriens. CDRom, CRDP de la Réunion.

-ELKOUBY A. (1993), Les originaires de l'Archipel des Comores. Identité culturelle et devenir. In Migrants-formation, N° 94, pp 103-114.

-FONTAINE G. (1995), Mayotte. Ed Kharthala, Paris.

-GAILLAT T. (2004), La prise de parole chez l'enfant mahorais. In « *Aider à l'accompagnement des élèves primo-arrivants mahorais et comoriens* », CDRom, Académie de la Réunion, CRDP ; In *Travaux de didactique du FLE* , UPV, Montpellier III.

-GAILLAT T. (2005), Instituteurs et langue française : une relation singulière. In « L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'Océan Indien » KARTALHA, Université de la Réunion, pp 231-271.

-MAANDHUI O. (1997), Apprentissage au pluriel à Mayotte : La famille, l'école coranique, l'école publique. Mémoire de DEA Psychologie et Sciences de l'Education, non publié, Bordeaux.

-ORDC CREDOC (2004), La situation des populations migrantes originaires de l'Océan Indien.

-SOIBAHADDINE I. (2003), Société et interculturalité à Mayotte. In « *Sociétés plurielles dans l'Océan Indien. Enjeux culturels et scientifiques* ». KARTHALA – Université de la Réunion. pp 85-105.