Une situation scolaire extrême dans le système éducatif français

Caractérisation du cas de l'académie de Mayotte

Philippe CHARPENTIER(1) et Georgeta STOICA(2)

(1)(2) Laboratoire ICARE (EA 7389), CUFR de Mayotte

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.8293

Résumé : L'académie de Mayotte apparaît dans les articles de presse, dans les rapports institutionnels et au quotidien de certaines classes dans une situation hors norme, loin des moyennes nationales. Ce département d'Outre-mer conjugue sur son territoire des problématiques qui rendent le travail difficile pour nombre d'enseignants et pour les apprentissages des élèves. Ce chapitre a pour objet de caractériser ce territoire par rapport à des situations dites usuelles, considérées comme normales pour l'institution, afin de proposer des pistes pour dépasser localement cet état extrême.

Mots-clés : système éducatif, Mayotte, situation éducative extrême, situation (a)normale

Abstract : In the press, in institutional reports and in the day-to-day life of certain classes, the Mayotte education authority appears to be in an extraordinary situation, far removed from national averages. This French overseas department combines a number of issues that make work difficult for many teachers, and for student learning. The aim of this chapter is to characterize this territory in relation to so-called usual situations, considered normal by the institution, in order to suggest ways of overcoming this extreme situation locally.

Keywords : educational system, Mayotte Island, extreme educational situation, (ab)normal setting

Introduction

Depuis 2019, les enfants âgés de 3 à 16 ans qui résident en France ont l'obligation de suivre une instruction et d'acquérir un socle commun de connaissances, de compétences et de culture soit, pour le Ministère de l'Éducation nationale français *« ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans »*. Ce socle « *rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité,*

sa vie d'individu et de futur citoyen »[1] Pour ce faire, plusieurs possibilités sont offertes aux enfants et à leurs parents : suivre cette instruction soit 1) dans des écoles publiques gérées à la fois de manière nationale et déconcentrée dans des académies, soit 2) dans des écoles privées sous contrat d'association avec l'État, soit 3) dans des écoles privées hors contrat, soit 4) en suivant une instruction au sein des familles avec obligation d'autorisation délivrée par les services de l'État compétents en la matière. La question est de savoir dans quelle situation se trouve le système scolaire de l'académie de Mayotte et de le caractériser.

Ce chapitre s'intéresse aux écoles publiques et plus particulièrement à celles de l'académie de Mayotte (qui se situe dans l'océan Indien au nord-ouest de Madagascar dans le canal du Mozambique et l'Archipel des Comores). Nous avons fait le choix de cette académie car elle fait l'objet de nombreux reportages, articles de journaux alarmistes sur sa situation concernant les questions de l'afflux régulier et continu de populations migrantes sur le territoire (*Le Journal de Mayotte*, 22 septembre 2021), de la scolarisation des enfants isolés en âge d'être scolarisés (*Le Journal de Mayotte,* 10 septembre 2021 ; *Le Monde*, 27 octobre 2023), de la formation des maîtres et de l'attractivité du territoire (*Mayotte Hebdo*, 2015), des moyens alloués par l'État pour la construction de structures scolaires pour accueillir les élèves (*Le Journal de Mayotte*, 7 octobre 2021), des taux de réussite aux différentes évaluations des élèves tout au long de leur parcours scolaire (*Mayotte Hebdo*, 4 janvier 2023), de la difficulté d'y enseigner (*Télérama*, 15 avril 2023).

À la lecture des titres et des articles de journaux concernant la situation du système éducatif de l'académie de Mayotte, il apparaît que le service public d'enseignement de ce dernier département ayant rejoint la France se trouve dans une situation anormale, extraordinaire voire même extrême. Est-ce vraiment le cas et comment qualifier la situation ? Après avoir défini les termes pour qualifier la situation présente, les données institutionnelles produites par les services de l'État seront croisées avec les observations et témoignages des acteurs de terrain aux prises avec la réalité de la classe et l'organisation du service d'enseignement.

Un état rétrospectif de l'histoire de la pédagogie du système éducatif permettra d'interroger des situations jugées extrêmes en leur temps pour questionner celles actuellement jugées comme normales aujourd'hui à Mayotte : l'enjeu est de caractériser et de (faire) savoir ce qui caractérise une situation *extrême* dans le système éducatif français.

1 (A-)normal (extra-)ordinaire *versus extrême* : définir la situation

Comment reconnaître et caractériser une situation normale, anormale, extraordinaire, extrême ? Pour le savoir, il paraît opportun de définir simplement les termes utilisés dans un premier temps à partir du sens commun, puis de rendre compte de ce qu'en disent des auteurs qui s'y sont intéressés dans le champ de l'analyse de l'activité.

[1]. Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Site visité le 7 juin 2023.
https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

1.1 Définir une norme, la normalité, l'anormal, une situation extrême

Pour commencer, nous allons dérouler à partir du terme « *ordinaire* », ce que dit le dictionnaire du Cnrtl[2] (2023) et le rapprochement qu'il fait avec d'autres termes. Pour ce dictionnaire, le substantif et adjectif *ordinaire* signifie « *ce qui découle d'un ordre de choses ou appartient à un type présenté comme commun et normal* ». Ce même dictionnaire indique les synonymes suivants à ce qui est ordinaire : courant, habituel, normal et comme antonyme ce qui est exceptionnel. Or, ce qui fait exception pour ce même dictionnaire est ce « *qui ne relève pas du droit commun* » ou « *ce qui n'est pas inclus dans la règle générale habituelle* ». Il est à noter que le substantif et adjectif extraordinaire concerne ce *« qui étonne, choque, parce qu'il n'est pas conforme à la norme prévisible ou attendue* ». La norme quant à elle fait référence « *à une moyenne statistique, généralement sans jugement de valeur : la norme se définit par rapport à une fréquence* ». C'est un « *état habituel, régulier, conforme à la majorité des* cas ».

L'*anormal* signifie ce « *qui est contraire à la norme* » et de ce fait provoque la surprise, l'inquiétude ou la réprobation. Si la norme fait référence à une moyenne, il est possible de penser que les situations dont elle rend compte sont comprises entre deux extrémités qui la renferment. Or l'extrémité est pour ce même dictionnaire définie comme la « *partie extrême d'une chose » ou* comme « *ce qui limite une chose, qui en marque le terme* ». L'extrême indique pour sa part ce « *qui termine un espace* », il marque alors la « *frontière* », la « *limite* » de quelque chose. Utilisé comme adjectif, extrême traduit ce « *qui excède la mesure ordinaire* », ce « *qui est au-delà des autres, au point de comporter des risques, du danger* » ou dans une autre acception la *« limite ultime des choses* ».

Le détour lexical des termes usités et de leur champ sémantique associé permet donc de décrire en contextes une situation normale et son contraire. Pour autant, c'est aux sujets qui font face à ces situations de dire leur monde : pour cela, des concepts issus de l'analyse de l'activité seront utilisés.

1.2 Distinguer *tâche* et *activité* : entre le *prescrit* et le *réel*

Etant donné que l'école est à la fois un cadre institutionnel physique et un espace aux prises avec différents acteurs (notamment les enseignants), il paraît pertinent de proposer un cadre théorique pour analyser les manières dont ceux-ci vivent et expriment le vécu de la situation à laquelle ils font face, soit ce qu'ils pensent avoir à faire et comment ils peuvent le faire ou le font.

Pour rendre compte de leur activité, nous nous appuierons sur la distinction que l'école ergonomique française fait entre la *tâche* et l'*activité* (Vinatier et Pastré, 2007) en étudiant les situations de travail. Pour cette école de pensée, l'activité est rarement la traduction de la tâche ; Clot (2001) considère que l'activité est *ce qui se fait*. L'auteur (2008) distingue d'autre part l'*activité réalisée* du *réel de l'activité*. L'activité réalisée recouvre ce qui se fait réellement tandis que le réel de l'activité comprend aussi ce qui ne se fait pas, ce qui est à faire ou qui serait à refaire et qu'on aurait voulu faire.

[2]. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.
https://www.cnrtl.fr/definition/dictionnaire\\

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Si l'ergonomie distingue l'*activité* de la *tâche*, c'est parce qu'il peut exister un écart entre le prescrit – par la norme scolaire – et l'activité effective. Ce constat s'explique notamment par le fait qu'il puisse exister une « *inadaptation entre la tâche et le sujet* » (Leplat, 1986, p. 25). Trois cas de figure peuvent expliquer le décalage entre la tâche *prescrite/réalisée* : 1) la tâche peut être inadaptée aux possibilités du sujet ; 2) le sujet est inadapté à la tâche prescrite et 3) la conjonction des deux.

Leplat et Hoc (1983) distinguent cinq cas de figure pour lesquelles la prescription de la tâche peut poser problème au sujet qui doit agir :

> Le premier cas tient au fait que toute prescription n'est pas toujours une aide pour le sujet puisque quelle que soit sa compétence, il ne peut pas réaliser la tâche demandée du fait d'éléments implicites de la prescription, notamment quand celle-ci est formulée de manière très générale sans tenir compte des cas particuliers qui peuvent se présenter au sujet qui agit ou doit agir. Dans ce cas, l'activité est *empêchée* ou *contrariée* (Monnier et Amade-Escot, 2009).
>
> Le deuxième cas tient au fait que certaines prescriptions s'adressent à des sujets particuliers dans des situations particulières, rendant impossibles les degrés de liberté.
>
> Le troisième cas exige « *une activité d'exécution, c'est-à-dire de mise en œuvre d'une procédure déjà acquise (intériorisée)* » (Leplat et Hoc, 1983, p. 51) et donc ne pose pas de problèmes particuliers à celui qui agit : « *le but et les conditions à prendre en considération peuvent avoir antérieurement été intériorisés par le sujet qui pourra alors se contenter d'indications très sommaires, voire uniquement des critères d'évaluation du but* » (*ibid.*, p. 51).
>
> Si la prescription est incomplète ou élusive, le sujet devra alors faire appel à sa réflexion pour faire ce qui lui est demandé tout en mobilisant les moyens qu'il juge nécessaires pour arriver aux buts prescrits.
>
> Enfin si les finalités ne sont pas comprises par le sujet, si les moyens à disposition ne pas sont pas suffisants et/ou si la sécurité n'est pas garantie, le sujet peut choisir de ne pas agir – voire d'engager son droit de réserve –, quand bien même il serait fonctionnaire soumis au principe de loyauté à l'institution.

Après avoir défini ce que peut être une situation (a)normale voire extrême et avoir proposé un cadre théorique qui permet de rendre compte de ce que peuvent faire ou pas des agents face à ce qui leur est demandé, c'est à la question du recueil de données rendant compte de la situation du système éducatif de l'académie de Mayotte qu'il faut s'intéresser.

2 Questions de recherches, mode de recueil des données

La situation scolaire étant par essence hautement normative et normée, il convient de se demander en contexte mahorais comment se caractérise la notion d'*extrême*. La

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

lecture des articles de presse laisse à penser que le service d'enseignement public de cette académie se trouve en situation anormale, extraordinaire voire extrême. Mais cela correspond-il à la réalité du terrain, aux discours entretenus par les services de l'État et/ou au ressenti des acteurs de terrain qui y sont confrontés au quotidien ? Pour rendre compte des différents discours selon les points de vue, trois groupes de données sont collectés :

- les discours émis par les services de l'État pour rendre compte de la situation générale du département de Mayotte et plus particulièrement de son système éducatif ;

- une enquête quantitative par questions ouvertes posées à des étudiants de Master 2 MEEF 1er degré (nombre de répondants = 115 ; nombre de questions posées = 14 ; moment de la passation du questionnaire = janvier 2019) sur 1) leur projection professionnelle future et 2) les difficultés rencontrées au quotidien lors de leurs stages de classe en responsabilité ;

- des données d'observations recueillies par deux formateurs lors de visites de classe (nombre de visites effectuées = 76 ; période 2018-2023) dans le parcours de formation des PES (professeurs-enseignants-stagiaires) (Charpentier et Stoica, 2020). Il est à noter que les lieux de stage proposés par le Rectorat de Mayotte et les affectations des stagiaires se font généralement en fonction de leur lieu de résidence. L'objectif des visites-conseils est d'aider et d'accompagner les PES pour les orienter dans l'amélioration de leurs activités d'enseignement.

La majorité des visites de classe a été réalisée en croisant le regard de deux chercheurs (l'un en Sciences de l'éducation et de la formation, l'autre en Anthropologie). C'est notamment à partir d'une approche ethnographique qu'il a été choisi de mieux comprendre et d'analyser ce qui se passe en classe.

Pour ce faire, et obtenir une « *description dense* » (Geertz, 1973, p. 27), des observations participantes (Malinowski, 1922) ont été mises en place par les chercheurs lors des visites de classe ainsi que des entretiens avec une partie des élèves pendant les séances de classe afin de mieux cerner ce qui leur était proposé en termes d'activités, de séances d'apprentissage et leurs éventuelles difficultés. Cette récolte de données, que l'on peut qualifier d'immersive à partir et dans la vie de la classe, a permis de :

> rendre explicite ce qui est implicite, de rendre le banal exotique, d'observer pour mieux comprendre ainsi que de voir des choses qui souvent restent inobservées aux yeux des professeurs des écoles et des formateurs (Charpentier et Stoica, 2020, p. 106).

Les modes de recueils de données étant explicités, il est temps de rendre compte de leur contenu.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

3 La situation de l'école à Mayotte vue par les services de l'État et les acteurs de terrain

Les services de l'État produisent des statistiques, les élus de la nation écrivent des rapports qui permettent de rendre compte de l'utilisation des deniers publics pour le service d'éducation ; les acteurs aux prises avec le terrain ressentent leur situation, émettent des opinions pour les apprécier et agissent. Mais que se passe-t-il dans le réel de la vie de la classe de tous les jours à Mayotte ? Comment les acteurs aux prises avec les situations de classe ressentent-ils les événements ? Quelles difficultés rencontrent-ils sur le terrain et comment les qualifient-ils ?

3.1 Le système éducatif du département d'Outre-mer de Mayotte vu par les services de l'Etat

Plusieurs rapports publics (Cour des comptes, 2021 ; Assemblée nationale, 2018 ; Sénat, 2013) ainsi que des synthèses statistiques (Insee, 2020 ; IEDOM, 2020) sont rédigés sur Mayotte de manière générale mais aussi sur son système éducatif soit « *l'ensemble des institutions qui participent à la formation éducative, et aussi de l'organisation d'ensemble de l'architecture scolaire* » (Lelièvre, 1999, p. 544). Ces statistiques et évaluations :

> permettent d'alimenter le débat éducatif sur les coûts, les résultats et le fonctionnement de l'école. Elles sont un instrument pour les politiques éducatives, aussi bien pour allouer des moyens là où le besoin est manifeste, […], infléchir les programmes ou encore aller à l'encontre de certaines idées reçues qui circulent sur l'école… (Fournier, 2005, p. 62).

Une synthèse de ces données rend compte de la situation du système éducatif de l'académie de Mayotte. La particularité du département de Mayotte concerne la jeunesse de sa population puisque selon l'Institut d'Emission des Départements d'Outre-mer (IEDOM) : « *60 % de sa population a moins de 25 ans et l'âge moyen est de 23 ans, pour 41 ans en métropole et 35 ans à La Réunion* » (IEDOM, 2020, p. 28).

Il ressort de ces différents rapports que « le niveau scolaire reste faible dans un archipel où la moitié de la population ne parle pas le français » (Cour des comptes, 2022, p. 10) et que :

> le français est une langue seconde pour une part significative des élèves et son apprentissage constitue une véritable difficulté pour certains d'entre eux (Assemblée nationale, 2018, p. 19) ;
>
> en novembre 2017, 75,9 % des élèves avaient une maîtrise insuffisante en français contre 14, 7 % sur l'ensemble du territoire national ; 89, 2 % des élèves ont une maîtrise insuffisante en mathématiques contre 26, 7 % sur l'ensemble du territoire national (Cour des comptes, 2021, note de bas de page 57, p. 53).

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

De plus « *à Mayotte en 2017, 34 % de la population adulte n'a jamais été scolarisée, plus encore les femmes (39%) que les hommes (29%)* » (Grangé et Merceron, 2022). Les auteurs poursuivent : « *avec le début tardif de la généralisation de l'enseignement à la fin des années 1970 seulement, une partie importante de la population, parmi la plus âgée, n'a pas eu accès à l'école* ». La Cour des comptes (2021, p. 12) pointe d'autre part que *« 84 % de la population vit sous le seuil de pauvreté* » : « *Mayotte est classée en REP depuis 2018, dont la moitié des élèves scolarisés en REP +* » (Longuet, 2020). Plusieurs hypothèses combinées entre elles peuvent expliquer ce constat. Grangé et Merceron (2022) avancent que :

> la persistance des difficultés importantes dans les apprentissages en français pourrait être liée à la langue parlée durant l'enfance. En effet, le français est très minoritaire, quatre jeunes nés à Mayotte sur cinq n'ayant aucun parent qui parlait cette langue durant leur enfance […].
>
> les conditions de vie et de logement difficiles peuvent être également un frein aux apprentissages : les ménages sont de grande taille et vivent dans des logements de taille modeste au regard de ceux de l'Hexagone (Grangé et Merceron, 2022, p. 20).

Marie, Breton et Crouzet (2018) avancent un autre facteur pour rendre compte des difficultés d'apprentissage : l'organisation de la journée scolaire. Différente de métropole, elle concerne pour partie les élèves du primaire puisque près du tiers des écoles -maternelles ou élémentaires- pratiquent le système dit de la « *rotation* ». Celui-ci consiste à scolariser dans un même lieu et une même journée deux groupes d'élèves alternés entre le matin et l'après-midi (Marie, Breton et Crouzet, 2018), par périodes plus ou moins longues selon les communes. Le rapport de l'Assemblée nationale note à ce sujet que « *pour la classe ayant cours l'après-midi, les enseignements se font aux heures les plus chaudes de la journée, peu propices à la concentration et à l'apprentissage* » (Assemblée nationale, 2018, p. 6). Le rapport de la Cour des comptes (2018, p. 18) rappelle que :

> Mayotte n'a eu pendant longtemps aucun moyen de former des personnels éducatifs. En effet, dans le premier degré, un système de contrats locaux a longtemps prévalu, le niveau scolaire exigé étant inférieur au baccalauréat. Un corps des instituteurs d'État recrutés à Mayotte (IERM) a été constitué en 2005.

Pour pallier le manque de personnels et conformément aux préconisations du rapport du Sénat (2013) est ouvert en 2017 un concours *dérogatoire* de Professeurs des écoles en fin de licence et une formation professionnelle adossée à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) de l'université de La Réunion. Ces éléments conjugués expliquent pourquoi « *le système éducatif mahorais présente un niveau plus faible que partout ailleurs en France : les résultats de l'académie de Mayotte sont en dernière place des évaluations nationales, aussi bien en mathématiques qu'en français* » (Cour des comptes, 2021, p. 53).

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Pour autant au regard de l'évolution de la situation, le territoire est censé suivre une dynamique de « *rattrapage* » par rapport aux autres territoires d'Outre-mer et de l'Hexagone, comme le soulignent Fabre et Rivière (2015) :

> la scolarisation à Mayotte s'est fortement intensifiée suite au développement des infrastructures scolaires à partir des années 1980. Ainsi, neuf Mahorais sur dix âgés de 20 à 25 ans sont allés à l'école primaire, contre sept sur dix de 40 à 44 ans et cinq sur dix de 50 à 54 ans.

Les rapports publics de la Cour des comptes et des Assemblées législatives sur l'état du système éducatif de l'Académie de Mayotte semblent donc alarmants mais ils ne font état que de grandes tendances statistiques : ils ne rendent pas compte de la réalité du terrain. C'est pour cette raison qu'il semble opportun de s'intéresser au point de vue des acteurs que sont les enseignants, au plus près de la réalité du terrain, de leur classe, de leur quotidien et notamment des Professeurs des Ecoles Stagiaires en deuxième année de Master MEEF premier degré.

3.2 Faire classe à l'école primaire à Mayotte, une situation vécue sur un mode contrasté

En préalable, il est nécessaire de rappeler que l'enquête par questionnaire (N = 115) menée auprès des PES ne saurait faire état de l'ensemble de la situation des classes de l'académie de Mayotte. Néanmoins elle rend compte de ce que ressentent et vivent ces PES au cours de leurs stages en responsabilité. Il est possible de considérer que leurs réponses traduisent sincèrement leur réalité, celle de leur classe à un moment de leur carrière, à un moment difficile où ils doivent affronter la réalité du métier pour se former. Si la quasi-totalité des professeurs des écoles-étudiants-stagiaires de la première promotion du CUFR est interrogée quant à sa projection dans un avenir professionnel – notamment à Mayotte –, peu d'entre eux renseignent la question portant sur les compétences et les savoirs acquis pendant leurs stages en responsabilité.

Parmi les réponses formulées, trois cas de figure se dégagent selon la situation « *particulière* » des classes ou le public auquel ils ont affaire. Les deux premiers cas rassemblent un peu moins du quart des PES tandis que les autres cas sont plus anecdotiques, même s'ils traduisent un ressenti particulier de la situation vécue. La première restitution de réponses évoque le manque de moyens pour enseigner et faire apprendre ; la deuxième a trait à la difficulté d'enseigner à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ; les autres réponses font plutôt référence aux élèves et à l'organisation de l'école au sens général. Ces témoignages permettent de rendre compte des écarts qui existent entre ce qui est prescrit par l'institution et ce que vivent les jeunes enseignants au quotidien, dans leur classe, soit l'écart qui existe entre la tâche prescrite et leur activité en contextes (Vinatier et Pastré, 2007).

3.2.1 Faire classe avec des moyens indigents

Parmi les 115 professeurs des écoles-étudiants-stagiaires qui ont répondu à l'enquête, 22 indiquent faire face à une situation de manque chronique de moyens lorsqu'ils doivent enseigner. En l'absence de conditions, ils doivent *« faire preuve de débrouillar-*

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

dise », « s'adapter », enseigner dans une *« certaine précarité » en faisant du « bricolage »,* la situation les obligeant à *« enseigner avec peu de supports », à « savoir faire sans matériel », à « faire tout avec rien », à « se débrouiller avec trois bouts de ficelle ».* Le manque de matériel et le fait de devoir acheter soi-même des supports pédagogiques reviennent souvent dans les échanges avec les PES, que ce soit lors des entretiens post visites de classe ou en formation. En pleine responsabilité d'une classe d'école maternelle, une PES 2 déclare lors d'une visite de stage en novembre 2022 :

> C'est la troisième fois que j'achète de la pâte à modeler avec mes propres moyens. Sans cela je ne pourrais pas faire l'atelier sur les boucles. Souvent les élèves amènent la pâte à modeler à la maison pour s'entraîner mais aussi pour jouer avec leurs frères et soeurs (F., 26 ans, PES 2).

3.2.2 Enseigner le français, langue étrangère, à l'insu de son plein gré

La question des élèves allophones, qu'ils ont d'ailleurs du mal à définir, est évoquée par vingt PES. Les terminologies employées de façon approximative semblent trahir un défaut de formation professionnelle : certains font face à des « *élèves qui ont peu de connaissances en français* », des « *primo-arrivants* », des « *élèves allophones* » voire à des « *enfants non francophones* ». Ce contexte d'exercice est mal formulé puisqu'aucun terme ne donne une définition claire du public enseigné : les PES peinent à caractériser les compétences linguistiques de ce public.

Pour certains stagiaires, des élèves se trouvent dans une situation linguistique « *bilingue* » quand d'autres sont placés en situation « *multi-langues* » voire « *plurilingue* ». *A fortiori*, certains stagiaires qualifient la langue française à enseigner -conformément aux programmes nationaux- comme une « *langue étrangère* » ou une « *langue seconde* » pour certains de leurs élèves. Le paradoxe majeur porte sur les doléances concernant le niveau de maîtrise de la langue française des élèves alors même que nombre de stagiaires sont eux-mêmes en difficulté de maîtrise à l'oral et/ou à l'écrit du français. Un exemple parmi d'autres, observé pendant une visite de stage : un PES se fait corriger par un élève lors de l'écriture au tableau du verbe *faire* durant une leçon de conjugaison : *« Maître, vous avez fait une erreur ! On ne dit pas vous faisiez mais vous faites ! ».* En effet, le niveau actuel de compétences dans ce domaine linguistique du concours de professeur des écoles sur le territoire ne garantit pas à ce jour une maîtrise de base pour nombre des PES, pas plus que les dispositifs qui leur sont proposés pour remédier à ce problème lors de leur formation initiale.

3.2.3 L'impossible caractérisation de l'extrême

Il eût été attendu qu'un regard critique des stagiaires les amène à faire référence aux difficultés d'exercice du métier : seuls vingt d'entre eux en évoquent dans le questionnaire. Pour autant c'est lors des visites de classe, deux par an et par formateur au minimum par PES, que les situations problématiques surgissent. Le croisement des observations de visite-conseil et des entretiens *post* visites fait émerger de façon systématique la question de l'apprentissage de la langue de scolarisation car un nombre important d'élèves parle une autre langue maternelle, principalement le *shimaoré* ou le *kibushi*, voire d'autres langues des îles de l'archipel des Comores.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Ce fait s'explique car les élèves sont affectés dans leur niveau de classe en fonction de leur âge, bien que n'ayant pas tous suivi de scolarité en France – voire qu'ils n'aient pas été scolarisés auparavant du tout. En effet il n'est pas rare de rencontrer des situations où des élèves sont scolarisés en classe élémentaire sans l'avoir été auparavant, en raison du manque chronique de places disponibles dans certaines écoles ou parce qu'ils n'ont auparavant pas été inscrits du tout, du fait de papiers administratifs manquants (Morano, 2022). A cet effet, certains élèves sont qualifiés par les PES et/ou par l'institution de « *primo-arrivants* » alors qu'ils sont en fait nés à Mayotte. Il faut rappeler que la plus grande maternité de France se situe à Mamoudzou (10000 naissances/an, soit une classe d'élèves par jour) et que la pression démographique est telle qu'à peine construit, un établissement scolaire est engorgé. Dans ces conditions, les PES se trouvent en difficulté chronique et structurelle d'exercice de leur métier. En effet, comment peuvent-ils identifier une situation impossible à gérer quand ils ne sont pas dotés des concepts pour désigner et caractériser la nature même des difficultés rencontrées par leurs élèves ?

3.2.4 Des dilemmes vécus en situation linguistique « anormale »

À chaque classe visitée et quel que soit le niveau de classe, un nombre important d'élèves apparaît en grande difficulté pour parler et/ou comprendre et/ou écrire en langue française, même si leur nombre varie en fonction des classes. Cette situation crée des dilemmes pour les PES : d'une part ils ont pris conscience de la nécessité de tenir compte de l'hétérogénéité des classes et d'adapter les situations d'enseignement-apprentissage aux élèves (même si cette question n'allait pas de soi pour nombre d'entre eux en début de formation).

En effet, rares sont les situations observées de classe où les PES ne proposent rien aux élèves en termes de dispositifs pédagogiques pour permettre (même maladroitement, même si les dispositifs pédagogiques ne sont pas adaptés ou ne peuvent apporter les résultats attendus) à ceux qui sont les plus en difficulté -notamment avec la langue française- pour entrer dans des apprentissages (Charpentier et Stoica, 2020). Mais tout se passe comme si les PES étaient submergés par ces disparités au point de ne plus savoir comment programmer leur enseignement et par quoi commencer.

> Cette situation de dilemmes peut d'ailleurs se cumuler avec d'autres : d'une part, l'injonction sur les programmes questionne leur faisabilité quand une partie plus ou moins importante des élèves ne comprend pas les consignes, n'a déjà pas appris à lire dans sa propre langue. Le second dilemme tient à la manière de faire et de s'y prendre pour permettre aux élèves – en dehors des CP – d'apprendre la langue de scolarisation alors qu'ils ne comprennent pas et/ou ne lisent pas et/ou n'écrivent pas le français.

Cette situation met foncièrement les PES dans l'embarras. Les questions qu'ils posent lors des entretiens traduisent les alternatives suivantes : face aux élèves, doivent-ils 1) reprendre le programme de classe préparatoire avec une méthode de cette classe ;

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

2) adapter des supports pédagogiques pour leur permettre d'apprendre le français notamment pour le comprendre, le lire et l'écrire ?

> Le troisième dilemme tient à la situation linguistique des élèves. Alors que la langue utilisée en classe est le français, les PES doivent-ils et *peuvent*-ils (s'ils sont eux-mêmes locuteurs) traduire, reformuler, s'exprimer dans la langue locale (le plus souvent en *shimaoré*) aux fins de permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages ?

S'ils s'expriment en *shimaoré* pour avancer, cette possibilité leur permet de se dédouaner pour un temps de leurs responsabilités pédagogiques en rejetant les difficultés de compréhension sur les élèves ; en formulant les consignes dans une langue locale, les PES prennent des raccourcis tout en marginalisant la langue de scolarisation. Au final, il n'en reste pas moins qu'ils ont conscience de différer l'entrée dans la langue française de leurs élèves et ressentent ainsi un conflit de loyauté envers eux et l'institution.

3.2.5 Un cocktail détonnant : textes flous et injonctions contradictoires

La plupart des PES visités ont signalé, comme ils doivent le faire, la situation vulnérable de certains élèves aux services compétents (direction de l'école, Rased, inspection de circonscription, etc.). Cependant face au nombre de cas recensés et à la difficulté de recruter tous les enseignants nécessaires, les places dans les structures d'accueil sont limitées (ULIS) : les enseignants sont amenés à gérer comme ils le peuvent les situations de précarité et d'inclusion.

Plusieurs interprétations de la Loi Molac sur la place des langues régionales, locales dans l'école de la République ont cours : ces interprétations peuvent être le fait des PES eux-mêmes, des formateurs du Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte, des inspections, du Rectorat. L'ambiguïté de cette loi en contexte ne permet pas de trancher la question et laisse les PES dans la situation d'interpréter à leur manière et en fonction de leurs convictions : certains PES affichent un engagement militant pour sauvegarder les langues locales et/ou pour les utiliser dans le quotidien de la classe.

Quoi qu'il en soit, cette situation crée pour nombre de PES un conflit de valeurs et d'identités, un sentiment de mal être et/ou de mal faire, de ne pas savoir ni quoi ni comment faire. En partageant le sentiment de ne pas être aidés par leur hiérarchie et par la formation qu'ils reçoivent en parallèle de leurs stages en responsabilité de classe, nombre d'entre eux exigent des « *recettes* » prêtes-à-utiliser et à appliquer aux situations qu'ils vivent, amenant une posture passive et attentiste.

Si les réponses aux questions posées aux PES lors de l'enquête sur leurs pratiques professionnelles déclarées ne permettent pas de généraliser chaque situation ; même si leurs témoignages rendent compte de situations problématiques vécues, les observations de l'activité en classe et les entretiens-conseils des formateurs qui les suivent montrent que les PES visités font face à des dilemmes qui les empêchent de faire ce qu'ils ont à faire, soit respecter les programmes et permettre à leurs élèves d'entrer dans les apprentissages. Ces situations amènent les PES à s'interroger sur ce qu'ils

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

ont réellement à faire : les préoccupations des formateurs en analyse de la pratique vont maintenant être analysées afin de mieux comprendre la situation constatée du système éducatif de l'académie de Mayotte.

4 Analyser les situations de classe à partir des concepts que mobilise l'analyse de l'activité

Sachant que l'école ergonomique distingue la *tâche prescrite* de *l'activité* et postule qu'il y a souvent un écart au réel, il peut maintenant être avancé que, pour ce qui concerne l'activité d'enseignement à Mayotte, les PES se trouvent majoritairement dans une situation où la tâche définie par les programmes n'est pas adaptée à la situation effective de classe. C'est notamment le cas quand les enseignants ont affaire à des élèves non francophones primo-arrivants qui n'ont jamais été scolarisés auparavant et qui ne bénéficient pas des dispositifs -en principe- pensés pour eux (les *UPE2A :* unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants).

4.1 Gérer la situation particulière avec des prescriptions générales

Si le législateur a bien prévu des dispositifs qui permettent aux écoles -et par conséquent aux élèves et aux enseignants- de disposer d'un peu plus de moyens que les écoles qui se situent dans la moyenne (Rep, Rep +), rien n'est vraiment proposé aux enseignants pour répondre aux situations particulières rencontrées au quotidien dans leur classe, notamment quand cette situation est massive et généralisée à l'échelle d'un territoire soumis à plusieurs facteurs : grande pauvreté des populations, français langue de scolarisation, nombre important de primo-arrivants dans les classes, sous représentation des dispositifs pédagogiques pour aider ces élèves (Rased, etc.).

> À cet effet, la prise en compte des élèves primo-arrivants et de leur situation avant d'arriver à Mayotte ne va pas de soi, même pour certains formateurs de l'institution qui les forme. En effet, certains PES ont du mal à faire accepter des sujets de mémoire MEEF qui portent sur ces questions. Ces problématiques de mémoires apparaissent également pour certains formateurs comme étant hors thématiques permises pour un mémoire de recherche à visée professionnelle : peu de mémoires de master 2 portent sur des questions en lien avec les familles, des conditions de vie des élèves dans leur famille, de leur parcours de vie, des difficultés vécues au quotidien. Autant de questions qui paraissent éloignées des préoccupations de la classe pour certains formateurs alors qu'elles sont centrales pour comprendre le quotidien des élèves.

Le Ministère de l'Éducation nationale a cependant réponse à cette problématique de déconnexion des mémoires puisqu'il propose aux enseignants de mobiliser « *le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* » (MEN, 2013). Ce référentiel a notamment pour objectif « *que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession* ». Il rappelle que les professeurs sont « *au service de la réussite de tous les élèves* » et que pour cela ils doivent « *connaître les élèves et les processus d'apprentissage* », « *maîtri-*

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

ser les savoirs disciplinaires et leur didactique » : ceux-ci sont considérés comme des « *praticiens experts des apprentissages* ». Il leur est rappelé qu'ils doivent « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* », « *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage* » et « *évaluer les progrès et les acquisitions des élèves* ».

Or cet ensemble de prescriptions très générales, qui est censé répondre à toutes les situations, ne répond en fait à aucune d'entre elles et encore moins à celles qui peuvent être considérées comme étant à l'extrême de ce qui est attendu. Ce constat paradoxal peut être mis en parallèle avec ce qu'avancent Leplat et Hoc (1983) lorsqu'ils indiquent que les prescriptions très générales ne peuvent prendre en compte les situations particulières et peuvent de ce fait mettre en difficulté les sujets en charge de les mettre en oeuvre.

> Dans ces conditions, des enseignants vont faire le choix, souvent contraints par la situation, de ne pas agir, de faire comme si de rien n'était, parce qu'ils ne *savent* pas comment faire avec cette prescription et la situation à laquelle ils sont confrontés. C'est le cas de certaines classes où des PES ne sachant ni comment faire, ni comment s'y prendre, ignorent la situation et ne s'intéressent ni à la comprendre ni à la dépasser. D'autres enseignants, comme l'ont montré Leplat et Hoc (1983), vont choisir d'agir du mieux possible en mobilisant une profusion de ressources et/ou de réflexions pour comprendre et agir, quitte à s'épuiser.

Quelles que soient les stratégies, il n'existe pas à Mayotte de PES à l'aise vu l'état de la situation de travail au regard des prescriptions. Certains connaissant la langue locale (*Shimaoré*) et le contexte (car nés sur l'île) : ils tentent de proposer des dispositifs d'enseignement-apprentissage pour aider les élèves les plus en difficultés. Mais aucun ne semble vraiment assuré des effets produits par l'activité ; les entretiens *post* observation de leur classe spéculent généralement autour de ce qu'il fait, de ce qu'il faudrait faire et de ce qu'il est permis de faire :

> Par exemple, utiliser la langue locale quand le besoin s'en fait sentir permet d'expliquer des consignes aux élèves en vérifiant qu'elles sont comprises. Ne pas couvrir le programme permet à des élèves d'entrer progressivement dans la compréhension de la langue française. Utiliser des ressources pédagogiques sous le niveau de classe permet de ne pas en perdre, quitte à réduire le niveau d'exigence.

Toutes ces situations mettent les PES dans un état de tension et de conflit de légitimité, provoquant un réel désarroi chez certains d'entre eux. Dans de telles situations, ils ne savent plus ni à qui, ni à quoi se référer : ils font comme ils le pensent, le plus souvent en oubliant -sciemment ou pas- les textes qui régissent la profession. Certains choisissent ainsi de ne pas suivre ou de ne pas couvrir les programmes, d'autres vont les réinterpréter en proposant leur propre lecture, notamment concernant le régime

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

d'application de la loi Molac sur la place des langues régionales à l'école. Cette situation hétérogène et dérégulée sous le joug des contingences aboutit forcément à une profonde genèse d'inéquités.

Après avoir restitué l'état du système éducatif de l'académie de Mayotte, les situations objectivement vécues par les PES en classe et questionné les rapports institutionnels à la pratique, il va s'agir maintenant d'identifier le rapport local à la norme acceptable pour le caractériser.

5 Caractériser la « norme acceptable » dans le système éducatif de l'académie de Mayotte

Au fondement de l'école républicaine française, le souci d'égalité amène les services du Ministère de l'Éducation nationale et l'Insee à produire des statistiques descriptives. Selon Derouet (1999, p. 186), « *l'égalité d'éducation fait partie, avec le droit du travail et la protection sociale, des piliers de l'État-Providence* ». Ces statistiques produisent des moyennes, des écart-types, des médianes et des corrélations : elles permettent au Ministère de l'Éducation nationale de piloter le système par la définition de seuils pour l'ouverture de classes, pour le nombre moyen d'élèves par classe, pour la répartition des personnels… Les constats deviennent ainsi des « *normes* » qui sont censées permettre de garantir l'égalité de traitement des citoyens et une certaine équité au sein du système éducatif.

> Or il apparaît que depuis 1989, les services du Ministère de l'éducation nationale distinguent les écoles dites en « *zone banale* » et des écoles classées en « *zone d'éducation prioritaire* » augmentées de dispositifs (Rep, Rep +, etc.). Ainsi, « *Mayotte est classée en REP depuis 2018, dont la moitié des élèves scolarisés en REP +* » (Longuet, 2020) : la majorité des écoles y est considérée non pas en situation extrême mais simplement à l'une des extrémités de la dispersion des établissements nationaux, ce qui évite d'obtenir une moyenne hors « *normes* ».

Ainsi les moyennes statistiques des rapports nationaux traduisent des nombres et non des situations concrètes. En effet, elles ne disent rien ou très peu d'informations sont fournies à propos des élèves qui ne mangent pas à leur faim tous les jours (certains ne mangent que la collation qui est prise en classe pendant un temps spécifique ; qui est inégale d'un village à l'autre, à la condition que leurs parents aient payé la contribution qui est demandée par les communes, même si celle-ci peut sembler dérisoire [puisqu'elle coûte 0,20 €/jour]). Elles ne prennent pas en considération les élèves épuisés en classe du fait de leurs conditions de vie précaires, de la chaleur de certaines classes et de leur mauvais état général de santé. Elles ne voient pas le cas des élèves hébergés par des parents éloignés en raison de l'extradition des leurs aux Comores ou des enfants qui sont confiés à d'autres membres de la famille élargie. Certains élèves cumulent *a fortiori* plusieurs de ces difficultés :

> L'élève D. est un jeune garçon de 8 ans rencontré dans une école primaire publique située dans le sud de l'île. En classe cet élève plutôt tranquille,

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

> parfois à l'écoute, parfois en train d'embêter les autres élèves, est jugé en grande difficulté d'apprentissage par son enseignante. Au moment de la distribution de la collation en classe, D. se tenait en retrait, silencieux, gêné, les yeux baissés : il donne l'impression qu'il souhaite se cacher et disparaître de la classe. Contrairement aux autres jours, des camarades partagent avec lui leur collation, ce qui attire le regard du chercheur.

Il apparaît qu'une partie des élèves ne mange que la moitié de leur ration pour pouvoir l'apporter à la maison et partager l'autre moitié avec les frères et sœurs. Mais qui est D. ? D'où vient-il ? Quelle est son histoire de vie ? Existe-t-il un dialogue entre la maîtresse et sa famille ? Plusieurs tentatives de la maîtresse pour entrer en contact avec les parents de D. ont été jusqu'à présent infructueuses : « *Les parents ne répondent pas au téléphone* ».

A la demande de la maîtresse, l'enseignant-chercheur part avec elle à la rencontre des parents dans le village de B. Très bien accueilli par le papa de D., un homme d'une quarantaine d'années de retour du travail, il apparaît que malgré les conditions difficiles de vie de la famille, le contact est chaleureux. Dans la cour de la maison, un vieux banc d'école, des enfants qui courent au milieu des poules, mais aussi de nombreux déchets brûlés à même le sol de la cour. Le récit de vie du père est édifiant :

> Sur le sol, hors la maison, la fumée d'un brasero sert à chauffer le repas du soir. Le papa habite dans une maison en tôle [*banga*] loin du regard des passants du village avec sa femme et ses sept autres enfants. Les deux parents sont originaires de l'île d'Anjouan, cela fait maintenant plus de 12 ans qu'ils habitent à Mayotte. Après chaque expulsion du territoire faute de papiers en règle, ils reviennent s'installer. Aujourd'hui encore, le papa de D. n'a toujours pas de permis de séjour et travaille dans le bâtiment sans être déclaré ; seule sa femme dispose d'un permis de séjour. Ce sont les certificats de scolarité des enfants qui devraient lui permettre d'instruire un dossier de demande d'obtention d'un permis de séjour.

Les échanges entre la maîtresse et le papa de D. dénotent un décalage profond d'attentes et de préoccupations :

> « *Je suis inquiète pour lui. Ça fait quelques jours qu'il n'est pas attentif. Il gêne la classe pendant les cours* ». Le papa adresse alors la parole en *shindzuani* à D. : le visage du jeune enfant change, des larmes coulent sur son visage. Il regarde par terre, ne dit rien. Le papa parle de nouveau, mais cette fois-ci en français : « *Si tu ne te comportes pas bien, je te renvoie chez tes parents !* ».

Impuissants, l'enseignante et l'enseignant-chercheur assistent à la scène dans un sentiment de gêne extrême. En mesurant la détresse de l'élève qui semble particulièrement mature, la posture d'institutionnel et d'éducateur est bouleversée par une découverte inattendue :

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

> L'enfant a en effet été confié, dès son plus jeune âge, à sa tante, sous l'autorité de son oncle par alliance. Ses parents ne sont jamais venus à Mayotte mais D., lui y est, accompagné de la famille de sa tante tout en étant aussi seul. On mesure combien sa vie dépend du bon vouloir des autres et qu'elle n'est pas toujours simple à vivre pour lui malgré la bonne volonté de sa famille d'accueil.

L'enseignant-chercheur mesure alors combien les trajectoires de vie dépendent de paramètres incommensurables qui dépassent le geste de solidarité ou la bonne volonté de la famille d'accueil. L'oncle explique alors à la maîtresse :

> Je n'ai pas payé le goûter pour lui parce que mes autres enfants m'ont dit que ce repas n'est pas bon. Alors il rentre manger à la maison. Maintenant, il devra m'écouter : il n'aime pas trop l'école. Cependant, il est le premier à se balader dans le village pour attraper les poules.

Témoins des efforts de cette famille pour accueillir cet enfant qui n'est pas le leur ainsi que des difficultés de cet élève en devenir, l'enseignante et l'enseignant-chercheur se posent la question paradoxale suivante : est-il possible -et recevable- d'aider face à cette situation extrême vécue par cet élève, lequel n'est pas un cas isolé ?

Depuis quelques années, les difficultés rencontrées au quotidien par la majorité des élèves à Mayotte se doublent du manque chronique d'eau sur tout le territoire mahorais. Depuis la rentrée 2023, en raison de cette pénurie d'eau, une partie des enseignants et des élèves du territoire ne sont en mesure d'aller en classe qu'une à deux heures par jour, pour certaines écoles qu'une fois par semaine. Alors que des écoles sont équipées de réservoirs d'eau pour assurer un minimum d'hygiène, d'autres qui peuvent être dans la même commune, contigües aux premières n'en ont pas. L'organisation de la classe, des séances d'apprentissage du fait de ces conditions sanitaires dégradées font que les étudiants-stagiaires ne savent plus comment s'y prendre pour assurer la continuité des apprentissages : certains d'entre eux reçoivent au jour le jour les informations sur l'ouverture -ou non- de l'école et/ou sur le temps réel de classe de la journée.

De même, l'organisation de la journée est impactée pour certains enfants qui doivent toutes les quarante-huit heures aller chercher de l'eau aux fontaines publiques, en faisant plusieurs allers retours à pieds ; chargés de récipients parfois disproportionnés pour leur âge, pour permettre aux membres de leur famille de pouvoir assurer un minimum d'hygiène corporelle, vestimentaire et culinaire. Enfin et alors que l'eau est rationnée, des gourdes (vides !) sont distribuées gratuitement à l'école quand certains élèves n'y ont pas accès au quotidien dans leur foyer.

6 Vivre avec l'extrême des classes à Mayotte sans être complice ni en délit de non-assistance

La description croisée selon les points de vue permet d'avancer le fait qu'à Mayotte, certaines classes se situent bien à l'extrême limite de la norme du fonctionnement

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

scolaire national. Elles sont également placées dans une « *situation extrême* » du fait qu'elles cumulent de nombreuses causes de dysfonctionnement radical : extrême pauvreté d'une majeure partie des élèves, ne maîtrisant pas la langue française et/ou primo-arrivants en situation irrégulière, manque de matériel pédagogique suffisant et acceptable, conditions sanitaires délitées en-deçà de la salubrité publique. Les classes de Mayotte se trouvent ainsi placées en situation paradoxale : alors qu'elles bénéficient de dispositifs visant à permettre le dépassement des problématiques de dénuement, elles sont dans l'impossibilité de répondre aux prescriptions (respect des programmes, horaires des disciplines dédiés, effectifs acceptables d'élèves par classe, etc.) du fait d'un référentiel de compétences pensé à la moyenne des situations.

> Tout se passe comme si l'institution exigeait de tout demander aux enseignants en pensant qu'ils sauront faire face à force d'engagement et de conviction aux difficultés contextuelles rencontrées. Ainsi les programmes et le référentiel de compétences des professeurs -sur lesquels ils sont évalués et titularisés- s'adressent à *un maître idéal dans une situation idéale*, *pour des idéaux-types d'élèves*, soit pour des situations *pensées à la moyenne*.

Sans même envisager le bornage de l'action éducative aux extrêmes limites du recevable et de l'acceptable, l'académie de Mayotte est ainsi considérée comme une abstraction statistique plus que comme un cumul explosif de problématiques radicales : rien n'y est proposé pour permettre aux enseignants sur le terrain de gérer cette situation si particulière. Ils se retrouvent de fait dans l'obligation de suivre une prescription pensée pour une situation générale parce que nationale donc positionnée à la moyenne, alors même qu'ils vivent dans une situation exceptionnelle remettant en cause la limite des valeurs nationales. De fait, ils se trouvent ainsi *placés à l'extrême de la norme*.

Après cette caractérisation de l'extrême dans le système éducatif de l'académie de Mayotte, il reste à interroger cet état par contraste à la lumière d'un bref retour historique. En effet, certaines situations éducatives jugées en leur temps comme anormales, extraordinaires voire extrêmes, ont aujourd'hui fait l'objet non seulement d'une normalisation, mais apparaissent *a fortiori* comme un modèle d'innovation créatrice. Il est possible de voir à travers la genèse des modèles de précurseurs pédagogiques comment ont émergé des courants qui inspirent encore l'école d'aujourd'hui, faisant de la situation extrême une opportunité de repenser les vulnérabilités.

7 Discussion. *Un « extrême » inspirant ?*

Quelles leçons apporte l'histoire des théories pédagogiques en situation (a-)normale -voire extrême-, quand une nation les rencontre en temps de conflits, de reconstruction ou d'expansion économique ou migratoire ? L'accueil de tous les enfants à l'école, quel que soit leur milieu social, culturel ou économique est le fruit d'un héritage d'expériences humaines et collectives vécues. Ce sont ces considérations et réflexions philosophiques qui ont vu naître des théories pédagogiques innovantes proposées par des éducateurs, des enseignants, des médecins : ceux-ci eux-mêmes ont été en leur

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

temps aux prises avec des situations qualifiables d'« *extrêmes* ». Mais tous ont *postulé l'éducabilité* de l'humain (Meirieu, 1991).

> Un premier exemple au début du XIXe siècle est celui du docteur Itard (2019) confronté à Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. C'est parce que ce médecin a cru en l'humanité de son élève que celui-ci a pu apprendre ; à partir notamment de méthodes de rééducation du langage et de pensée logique qui ne seraient toutefois plus envisageables aujourd'hui.

Et que dire de Pestallozi (1996), de Makarenko (n.c.) aux prises à des orphelins laissés pour compte après des guerres ? Ces deux éducateurs ont dû faire face à des enfants réticents à toute forme traditionnelle d'éducation ou d'instruction.

> De même le médecin Maria Montessori (2004) s'est intéressé aux enfants placés en salles d'asiles en Italie : ces enfants peu stimulés aux plans sensoriels et moteurs, considérés comme débiles et inéducables, étaient en proie à une errance dans des structures inadéquates. En repensant le matériel pédagogique et les méthodes d'apprentissage, notamment à partir des propositions faites en leur temps par Pestallozi (1996) et Herbart (Goubet, 2017), Montessori a permis à ces élèves d'entrer dans des apprentissages décisifs : récursivement, l'école Montessori est devenue une référence et un label pour les pédagogies innovantes.

L'héritage des figures historiques de l'innovation pédagogique témoigne du fait que des situations jugées extrêmes en contexte d'alors sont devenues une référence pour édicter la norme aujourd'hui. C'est en partant du pathologique, de l'anormal ou de l'extrême que l'école contemporaine a su élaborer des méthodes et des démarches d'apprentissages innovantes. Qui pourrait aujourd'hui proposer de ne scolariser que les enfants les mieux nés, les mieux pourvus culturellement, économiquement ou socialement ? Qui pourrait ne pas penser scolariser des élèves porteurs de troubles mentaux et/ou physiques ?

De même, certaines de ces situations scolaires peuvent être considérées dans l'académie de Mayotte comme « *extrêmes* ». Or ce qui peut être qualifié d'extrême aujourd'hui pourrait bien *devenir la norme de demain*, dans un contexte de précarité extrême et de reconfiguration forcée des modèles inopérants. Au lieu d'être considérée aujourd'hui comme une anomalie du fait de sa situation éducative extrême, Mayotte pourrait devenir un terrain propice pour penser et repenser le système selon différents paramètres : les programmes, les situations d'enseignement-apprentissage, l'organisation des emplois du temps, le travail scolaire de la classe et à la maison, les partenariats école/famille/autres institutions ou associations, les ressources scolaires, la formation initiale et/ou continue des enseignants. Dans ce territoire polymorphe situé à l'une des extrémités du système éducatif français (et des territoires ultra-marins), il est probable que des dispositifs d'enseignement-apprentissage inédits vont émerger pour devenir -sans doute- les prototypes de demain dont pourront s'inspirer d'autres territoires faisant face à des défis similaires.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Conclusion

L'académie ultramarine de Mayotte fait face à des problématiques inédites dans l'histoire de l'institution scolaire française, même post-coloniale (Roinsard, 2022). Elle accueille aujourd'hui dans ses établissements des populations fragilisées par la pauvreté et le dénuement culturel, issues pour certaines de l'immigration, qui utilisent au quotidien des langues locales éloignées de la structure et des racines de la langue française de scolarisation. Dans ces conditions, il a été nécessaire de caractériser ces situations multiformes et extrêmes où les problématiques se cumulent et se cristallisent dans les classes.

Après une approche exploratoire basée sur l'étude du discours médiatique des articles de presse, nous avons interrogé les données disponibles sur ce territoire tirées des rapports et discours institutionnels : celles-ci rendent finement compte de la situation du système scolaire de Mayotte. En croisant ces textes avec l'observation directe des situations de classes, nous avons interrogé des maîtres et leurs élèves en classe et dans leurs lieux de vie. Il apparaît à la vue de ces données qualitatives que l'académie de Mayotte se trouve à l'extrémité du système éducatif français, voire dans certaines classes au-delà des normes de l'idéal républicain et humaniste : dans cette situation extrême, les injonctions et prescriptions de l'institution, pensées pour des situations moyennes ou « *normales* », ne sauraient être ni suivies, ni appliquées. Le système éducatif de Mayotte vit aujourd'hui une situation extrême qui demande à être dépassée, à condition qu'il se donne, avec ceux qui incarnent l'école française et notamment les jeunes enseignants, les moyens hors normes de répondre à ce défi.

Références

Charpentier, P. et Stoica, G. (2020). L'école : un lieu où tout est fait pour qu'on se comprenne ? Quelques réflexions sur des pratiques de classe observées en école primaire à Mayotte. *Carnets de recherches de l'océan Indien*, *5*, 111-116.

Clot, Y. (2001). *La fonction psychologique du travail*. PUF.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.

Cour des Comptes. Chambres régionales et territoriales des comptes (2022). *Quel développement pour Mayotte ? Mieux répondre aux défis de la démographie, de la départementalisation et des attentes des Mahorais*. Rapport public thématique. Cour des comptes.

Derouet, J.-L. (1999). Egalité. Dans J. Houssaye (dir.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 186). Hachette.

Fabre, E. et Rivière, J. (2015). Formation et emploi en 2014. Trois mahorais sur quatre sans diplôme. *Insee Flash*. Mayotte, 21.

Fournier, M. (2005). Evaluer le système éducatif. Dans M. Fournier et V. Troger. (dir.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues* (p. 59-62). Sciences humaines édition.

Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. Basic Books.

Goubet, J.-F. (2017). *Johann Friedrich Herbart – Textes pédagogiques choisis*. Faber.

Grangé, C. et Merceron, S. (2022). Dossier Mayotte. *Insee*, 3, juillet.

IEDOM. (2020). *Rapport économique annuel Mayotte 2020*. 1-202.

Itard, J. (2019). *Victor de l'Aveyron*. Allia.

Journal de Mayotte. (2021). *Rivo : Sans constructions scolaires, pas d'amélioration du système éducatif dans le 1er degré*. 7 octobre. Anne Perzo.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Journal de Mayotte. (2021). *L'accueil de mineurs isolés crée un « appel d'air » migratoire, selon la directrice nationale de la PJJ*. 10 septembre 2021. Anne Perzo.

Journal de Mayotte. (2021). *Entre urgence et avenir, le Rectorat organise son rattrapage*. 22 septembre.

Le Monde (2023). A Mayotte, des milliers d'enfants exclus du système scolaire : « Moi aussi je veux aller à l'école ». 27 octobre 2023. Jérôme Talpin.

Lelièvre, C. (1999). Système éducatif. Dans J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 544-552). Hachette.

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, dans J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (p. 47-60). Octares.

Leplat, J. (1986). L'analyse psychologique du travail. Dans J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Octarès.

Longuet, G. (2020). *Rapport d'information fait au nom de la commission des finances pour suite à donner à l'enquête de la Cour des comptes, transmise en application de l'article 58-2° de la LOLF, sur le système éducatif dans les académies ultramarines*. Sénat.

Makarenko, A. (N. C.). *Poème pédagogique*. Trois tomes. Editions en langues étrangères.

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*, Traduction franc aise : *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Gallimard (rééd. 1963).

Marie, C.-V., Breton, D. et Crouzet, M. (2018). Mayotte : plus d'un adulte sur deux n'est pas né sur l'île. *Population & Sociétés, 560*, 1-4.

Mayotte Hebdo. (2015). Edito. Ce que j'en pense : de l'attractivité de Mayotte. Canavate, L. 28 mai 2015.

Mayotte Hebdo (2023). Tribune libre : « La FCPE agira où elle constate que l'intérêt des enfants l'exige ».

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. ESF.

MEN. (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. BOEN n° 30 du 25 juillet 2013.

Monnier, N. et Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, *168,* 59-73.

Montessori, M. (2004). *Pédagogie scientifique : Tome 1, La maison des enfants*. Desclée de Brouwer.

Morano, A. (2022). Les mineurs non scolarisés de Mayotte : processus d'exclusions et rapports d'altérité. *Cahiers d'études africaines*, *247*, 461-485.

Pestalozzi, H. (1996). *Lettre de Stans*. Chêne-Bourg, Zoé.

Roinsard, N. (2022). *Une situation postcoloniale. Mayotte ou le gouvernement des marges*. CNRS.

Studer, B. et Juanico, R. (2018). *Rapport d'information en conclusion de la mission effectuée à Mayotte et à la Réunion pour la rentrée scolaire*. Assemblée nationale.

Télérama. (2023). A Mayotte, classes surpeuplées et école à la dérive. 15 avril 2023. Lorraine Rossignol.

Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Autour des mots organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, *56*, 95-108.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901