

Apport du concept de créolisation pour éclairer les mini-cycles d'apprentissage expansifs des étudiants à Mayotte

Marin Laborie

Nantes Université et Université de Mayotte - CREN UR 2661

Gaëlle Lefer-Sauvage

Université de Picardie Jules Verne (UPJV), CAREF UR 469, associée LCF UR 7390

Patrice Bourdon

Nantes Université, CREN UR 2661

Ayad Saïd

SIC.Lab Méditerranée UPR 3820, Université Côte d'Azur, Université de Mayotte

Vol. 2026 / NT6



Résumé . Cet article s'inscrit dans le cadre du projet ANR PIA3 eXtensible Mobile Éducation Mayotte (X-MEM) visant la transformation institutionnelle des usages numériques à l'Université. Notre contribution porte sur les usages, notamment du smartphone, dans les activités d'apprentissage des étudiants de l'Université de Mayotte, en les observant à partir d'une articulation entre le cadre théorique de la théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT), notamment le concept de mini-cycle d'apprentissage expansif (Engeström, 1999), et celui de la créolisation (Glissant, 1997 ; Ménil, 2009 ; Payen, 2023). La problématique vise à comprendre comment les usages numériques instrumentés du smartphone par les étudiants peuvent révéler, à travers leurs tensions et reconfigurations, des processus de créolisation des pratiques d'apprentissage des étudiants, notamment numérique, et la façon dont cette créolisation s'articule avec les mini-cycles expansifs. L'enquête s'appuie sur 29 entretiens semi-directifs menés auprès d'étudiants entre 2023 et 2024, à partir desquels des récits phénoménologiques individuels ont été effectués.

Le concept de créolisation permet ainsi de révéler les fondements du développement de mini-cycles d'apprentissage expansif dans l'activité des étudiants à travers la mise en valeur des inégalités, des rapports de domination, des mécanismes de résistance à l'œuvre dans les phénomènes d'hybridations au sein des pratiques étudiantes, et d'interroger la capacité de l'institution à reconnaître et intégrer cette créativité située dans ses politiques éducatives.

Mots-clés . Théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT), pratiques étudiantes, créolisation, smartphone, mini-cycles d'apprentissage expansifs

Contexte de la recherche et cadre théorique

Mayotte est un territoire indianocéanique (Combeau, 2019) situé à la croisée de l'Afrique de l'Est et de Madagascar. L'île a été marquée par des influences successives bantoues entre le VI^{ème} et le VIII^{ème}, arabes entre le XI^{ème} et le XVI^{ème}, malgache autour du XVI^{ème} puis européennes à partir du XIX^{ème}, et avec un creuset culturel commun aux territoires du canal du mozambique : la culture swahilie. Ces influences résultent à la fois d'échanges commerciaux, de migrations et de plusieurs vagues de colonisations. Une complexité linguistique continue de perpétuer, tel le fruit de ces flux migratoires : «quiconque habite à Mayotte peut entendre la symphonie de variation linguistique dans

les rues, avec un va-et-vient entre par exemple le français, un shimaore influencé par le shindzuani, le kibushi kisakalava, et le shimaore mufano» (Mori, 2024). Plus récemment, la colonisation française au XIX^e siècle, le référendum de 1974 puis la départementalisation en 2011, ont produit une modification des structures sociales, économiques de l'île, créant des tensions et des ajustements constants, notamment dans l'éducation. Cela même au niveau linguistique, puisque le français devient la langue officielle, et de fait la langue de la réussite puisqu'elle conditionne le parcours scolaire et universitaire (Laroussi, 2015).

Les investissements de l'État français, les infrastructures et les services restent considérablement sous-dimensionnés vis-à-vis des besoins croissants de la population, notamment en termes d'éducation, de santé, de logement et de mobilité (Girard, 2014). À l'université de Mayotte, le smartphone est ainsi un outil privilégié par les étudiants, notamment en raison de la facilité d'accès à internet au regard des difficultés d'accès à un poste de travail, quotidien et obligatoire pour suivre un cursus universitaire. Les étudiants ayant une bourse aux échelons 6 et 7 sont sept fois plus élevés qu'à l'échelle nationale (34,2% et 4,9%). La population étudiante de l'Université de Mayotte ayant augmenté de plus de 21% en 3 ans (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2022) sans que le nombre d'ordinateurs à disposition des étudiants n'ait augmenté en conséquence, ni que l'infrastructure numérique ne suive. Une des spécificités des accessibilités numériques demeurent aussi dans le sentiment d'insécurité face aux outils : les étudiants qui possèdent un ordinateur personnel déclarent l'amener à la seule condition où ils sont certains que le trajet sur le chemin de l'université est sûr, ou qu'ils se font directement déposer devant l'université en taxi (Auteurs, 2025). Les usages du smartphone en relation avec l'activité d'apprentissage des étudiants à Mayotte ont déjà été étudiés dans un article précédent (Auteurs, 2024).

Cependant, les spécificités de ces usages mobiles à l'échelle locale et le potentiel rôle des cultures en contact (Denoux, 2013) dans le façonnement de ces usages n'ont pas encore été approfondies dans nos travaux. Cet article propose donc d'étudier la façon dont les usages du smartphone dans un contexte d'activité d'apprentissage par les étudiants de l'Université de Mayotte pourraient être teintés par une forme de créolisation de l'objet et des pratiques en question. Pour nourrir cet objet, nous mobilisons la théorie de l'activité avec le concept d'apprentissage expansif de Engeström (1999) que nous articulons au concept de créolisation pour étudier les usages mobiles des étudiants.

L'analyse de la culture à Mayotte à travers le prisme de la créolisation et de la théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT) présente un risque d'ethnisation, c'est-à-dire de figer des groupes en identités culturelles homogènes et essentialisées ou de masquer des dynamiques de domination en naturalisant les différences culturelles (Amselle, 1990). En ce sens et d'après Ménil, le concept de créolisation doit empêcher toute tentative d'ethnisation consciente et inconsciente d'une production culturelle et devrait permettre « de refuser de céder aux pièges de l'ethnocentrisme comme du nationalisme, elle devrait permettre d'échapper aux pièges contenus tant dans les essentialismes que dans la substantialisation des marqueurs identitaires » (Ménil, 2009, p. 17).

De même, Vergès (2001) précise que les discours sur la créolisation dans l'océan Indien peuvent ré-introduire des catégories ethniques héritées de la colonisation, en ignorant les rapports de pouvoir et les inégalités sociales très présentes à Mayotte (Lehuger, 2024 ; Roinsard, 2022). Dans la mesure où les identités sont toujours en construction, elles doivent être pensées dans leurs dimensions historiques et politiques, sans tomber dans une lecture culturaliste figée (Mbembe, 2000). Par exemple, les échanges se font moins sur une logique marchande que « sur une logique de dette, de don et de contre-don qui traverse l'ensemble des relations sociales à Mayotte » (Ralser et al., 2022, p. 30). Ces travaux socio-anthropologiques rendent compte d'hybridation avec le modèle marchand des sociétés européennes, qui met en concurrence deux modèles de mobilités des jeunes (Ralser et al., 2022).

Le mini-cycle expansif au sein de l'apprentissage, une théorisation du développement et de la transformation de l'activité

Le cycle d'apprentissage expansif, développé par Yrjö Engeström (1987), a émergé à partir de la théorie de l'activité. Il représente ce processus de transformation, à travers lequel un collectif dépasse les contradictions d'un système d'activité existant pour développer de nouvelles pratiques et connaissances. Il consiste en une succession d'étapes dont le déroulement idéal est le suivant (figure 1) : questionnement, analyse, modelage de la nouvelle solution, examen du nouveau modèle d'activité, mise en œuvre pratique, réflexion sur le processus et consolidation de la nouvelle pratique.

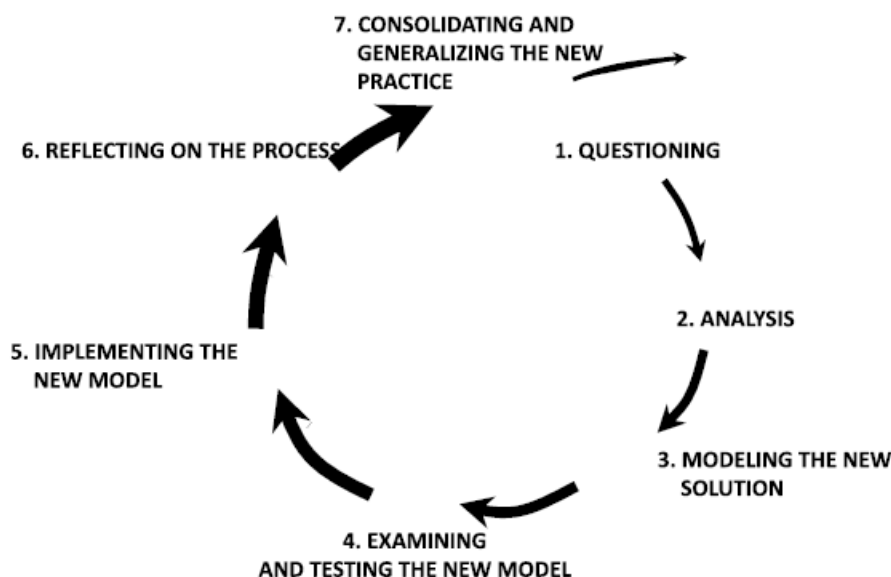


Figure 1. Cycle d'apprentissage expansif (Engeström et Sannino, 2010, p. 8)

Si l'apprentissage expansif est généralement mobilisé dans le cadre de recherches interventionnistes, Engeström reconnaît l'existence de « mini-cycles » (Engeström, 1999) se formant « naturellement » chez le/les sujets dans une forme contractée et plus aléatoire, ce qui rapproche ce concept de celui de créolisation, dans le sens d'une construction d'une « *réalité nouvelle et imprévisible* » (Ménil, 2009, p.16).

Pour articuler le mini cycle d'apprentissage expansif et le concept de créolisation, il faut d'abord revenir sur ce qui est entendu contemporanément par « culture » dans la CHAT. La compréhension de « la culture » dans cette théorie se rattache initialement à la conception de Vygotski et qui s'appuie sur l'hypothèse que « c'est en s'appropriant les productions culturelles de la société à laquelle le jeune enfant appartient qu'il sera en mesure de construire en lui-même ce que Vygotski nomme « les fonctions psychiques supérieures » spécifiques de l'humain : pensée réflexive, mémoire logique, attention volontaire... » (Brossard, 2018, p. 99). En ce sens, la complexité de la notion de culture chez Vygotski renvoie au fait qu'elle traduit un double processus potentiellement contraire : elle est non seulement un aboutissement d'une articulation de l'ensemble des productions humaines (symboliques et sociétales) mais aussi un processus d'appropriation et de médiation par et à travers les outils culturels.

Le concept de créolisation : entre forme de domination et de résistance

Porté dans les années 1950 chez les linguistes nord-américains par des chercheurs comme Hymes et Alleyne, le terme de « *créolization* » fut traduit et repris en France à la fin des années 1960 pour

décrire les processus langagiers du créole aux Antilles. Ce n'est qu'au cours des années 70 que l'acception, après des années de recherche en linguistique sur des territoires insulaires ou africains, se complexifie, jusqu'à adopter le sens qu'on lui connaît aujourd'hui, incluant les phénomènes d'évolution socio-culturelle. La créolisation définit non seulement un processus sociétal mais aussi les effets de ces rencontres. En ce sens, c'est une manière de penser « des phénomènes culturels, sociaux, autant que politiques ou anthropologiques » par le rétablissement des relations entre les éléments passés et les passifs de ces éléments (Ménil, 2009, p.10).

Dans son utilisation originale, la créolisation est conçue dans une forme de résistance à une hégémonie sociale et culturelle dans la mesure où elle met en jeu des créations artistiques locales (Ghasarian, 2002). C'est cette dimension de résistance portée par le concept de créolisation qui nous intéresse particulièrement parce qu'elle s'intéresse à l'essence de la transformation, de l'hybridation de pratique et d'usages. En effet, la créolisation implique une hybridation, un mélange sans qu'aucun élément d'origine ne soit totalement effacé et met en exergue les résistances à l'oeuvre : « La créolisation est la mise en contact de plusieurs cultures ou au moins de plusieurs éléments de cultures distinctes, dans un endroit du monde, avec pour résultante une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments » (Glissant, 1997, p. 37)

Problématique

Un ensemble de questions émerge alors à la suite de la définition de ces deux notions, dont l'essence semble être proche pour mettre en lumière les dynamiques socio-culturelles d'évolution et de transformation.

La créolisation et l'apprentissage expansif impliquent tous deux une réorganisation constante des savoirs et des pratiques à travers des tensions et des interactions. Ces deux notions se rejoignent donc dans leur caractère évolutif et non linéaire. De plus, comme la créolisation, le cycle d'apprentissage expansif ne repose pas sur une simple transmission d'un savoir préexistant, mais sur l'invention collective de nouvelles manières d'agir et de penser. La créolisation permet ainsi de comprendre davantage les dynamiques de domination, puisqu'elle s'y intéresse directement : « La créolisation implique toujours des inégalités, une hiérarchisation, des enjeux de domination et de subalternité, de maîtrise et de servitude, de contrôle et de résistance. Les questions de pouvoir, ainsi que les enjeux d'enchevêtrement, sont toujours en jeu » (Hall, 2015, p.). De son côté, le cycle d'apprentissage expansif permet d'expliquer de façon plus fine les mécanismes même de transformation et développement à travers l'analyse de l'activité.

Aussi, nous avons souhaité articuler le concept de créolisation avec la CHAT dans la continuité de nos travaux sur la troisième génération de la théorie de l'activité (Auteurs, 2024 ; 2025). La complémentarité des deux concepts que nous mettons en avant devrait nous permettre d'appréhender les mini-cycles expansifs au sein de l'activité d'apprentissage des étudiants en resituant dans notre analyse des caractéristiques sociétales et non uniquement organisationnelles impliquant le concept de créolisation. La question à laquelle nous souhaitons répondre dans cet article est donc la suivante : comment le concept de créolisation aide à saisir les mini-cycles qui apparaissent dans l'activité d'apprentissage notamment instrumentée par le téléphone mobile ou le smartphone chez des étudiants.

Méthodologie

Le corpus de données provient de 29 entretiens individuels semi-directifs réalisés avec une grille d'entretien. La thématique de lancement des entretiens vise à appréhender l'activité d'apprentissage des étudiants notamment médiée par le smartphone : « Est-ce que tu peux me parler de la façon dont tu utilises les outils numériques à l'université ».

Des récits phénoménologiques anonymisés ont été réalisés à partir de chacun de ces entretiens individuels. Nous avons retenu cet outil d'analyse qui s'intègre dans une approche phénoménologique notamment parce qu'il permet de redonner « de la valeur à l'expérience du sujet » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 86) et parce qu'il permet de replacer le sujet au centre de la recherche dans cette perspective. L'approche phénoménologique met ainsi en avant un focus sur la subjectivité située de l'acteur. Cela nous permet de comprendre, à travers son expérience relatée, la façon dont il donne sens à ses actions, son activité et les contradictions qu'il rencontre pour s'y adapter.

Le récit phénoménologique est construit par le chercheur à partir d'un entretien retranscrit. Pour cela, le chercheur rédige des énoncés phénoménologiques avec des phrases choisies, en allant à l'essentiel de la section de corpus étudiée. Ils peuvent être tirés du témoignage ou être une reformulation authentique des verbatims par le chercheur (Paillé et Mucchielli, 2006). Dans notre cas, nous avons construit ces énoncés phénoménologiques de façon à ce qu'ils soient le plus proche des mots des personnes interviewées. Ces énoncés sont ensuite assemblés pour construire le récit phénoménologique, qui doit permettre d'accéder à l'expérience de l'acteur le plus fidèlement possible. Nous analysons ensuite des extraits sélectionnés de ces récits au regard de notre grille théorique.

Résultats

Des usages numériques visant à dépasser une tension linguistique

Les extraits de récits phénoménologiques permettent de mettre en exergue les transformations de l'activité d'apprentissage des étudiants et les résistances face aux tensions qu'ils rencontrent dans cette dernière à travers leurs expériences relatées.

Habiba¹ raconte dans son récit (en réponse à un échange que nous avons eu à propos des moyens numériques dont elle dispose), les moyens qu'elle souhaiterait voir mis en place. Elle choisit de parler alors directement de difficultés linguistiques liées au fait que le français n'est pas la langue maternelle d'une majorité des étudiants de l'Université de Mayotte :

« Aussi une idée, l'université doit mettre en place des ateliers de français, la langue française n'est pas notre langue maternelle, c'est une langue secondaire, la compréhension des cours peut jouer, un élève peut être bon mais ne pas comprendre ce que le prof dit » Extrait de récit de Habiba, L3, 2024

Elle insiste ensuite sur les lacunes que les étudiants éprouvent jusqu'en 3^{ème} années pour suivre et comprendre les cours de leur cursus, donnés principalement par des enseignants provenant de l'hexagone² :

« Imagine une personne commence à parler français couramment en troisième année d'université, alors que c'est quelque chose qui devrait se faire depuis le collège, mais vu que c'est pas notre langue maternelle on a des lacunes » Extrait de récit de Habiba, L3, 2024

Dans cet extrait de récit, l'étudiante commence par se décentrer en proposant d'imaginer une personne. On peut cependant comprendre qu'elle parle indirectement d'elle-même quand elle passe ensuite de « une personne » à « on a des lacunes ». C'est aussi une façon de généraliser sa propre expérience. L'étudiante explique ici faire face à des obstacles car le français n'est pas sa langue première. L'apprentissage de la langue institutionnelle se fait « en retard », ce qui révèle une inadéquation entre attentes institutionnelles et réalités individuelles que l'on retrouve, exprimé de façon explicite ou implicite, dans une majorité des récits phénoménologiques d'étudiants. Si il est difficile de spécifier dans quelle mesure cela représente un frein à l'activité d'apprentissage des étudiants, les

¹ Les prénoms ont été modifiés

² Sur les 19 maîtres de conférences recrutés sur la période 2018-2022, aucun n'est un endo-recrutement (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2024)

extraits démontrent que l'expansion de l'activité d'apprentissage met généralement en jeu le rôle des pairs et de l'entraide :

« C'est comme d'habitude, il faut que quand le prof explique le cours ou entre nous les étudiants, on doit discuter se dire, j'ai compris j'ai pas compris, ce prof il va très vite donc.. c'est comme ça qu'on fait les choses, s'il faut qu'on discute, qu'on se donne des idées, dire que ce prof là est bien, ce prof là va trop vite, bon c'est comme ça, c'est la vie quotidienne » Extrait de récit de Salim, L3, 2024

« Nous on a créé un petit groupe sur Messenger et on échange parfois. T'as fait comment le devoir ? T'as mis quoi ? Etc.. Si par exemple, moi, s'il y a quelque chose que je n'ai pas compris, je dis, dis-moi, t'as compris quoi du cours de Monsieur Untel ? Etc.. » Extrait de récit de Salim de Karim, L2

Du point de vue de l'analyse de l'activité, ces extraits de récits illustrent, d'une part, une tension conduisant à une expansion de l'activité des étudiants, et de l'autre, les transformations de cette dernière en réponse à cette tension, illustrées par les actions/opérations mises en place.

L'origine de cette tension se situe potentiellement dans un rapport de domination, ou au moins de hiérarchisation au niveau de la langue. Une compréhension du phénomène centré sur le concept de créolisation montre que l'expansion potentielle de l'activité face à cette tension peut être considérée comme une forme de résistance et être un marqueur de créolisation des usages y correspondant. Cela permet de déplacer le problème vécu par l'étudiant à un niveau institutionnel/politique. Ce pas de côté met en exergue le fait que si cela ne change pas, bien que l'étudiante en question et d'autres étudiants dépassent cette difficulté avec les transformations de l'activité que nous verrons plus loin, chaque étudiant arrivant à l'université sera potentiellement confronté à cette tension.

Habiba propose d'ailleurs dans l'extrait de récit précédent une alternative permettant de dépasser cette tension : mettre en place des ateliers de français. Ces difficultés linguistiques peuvent être sous-jacentes, bien que non-dites, à des difficultés de compréhension des cours au-delà de leur aspect conceptuel, ce qui conduit à des usages du numérique sous forme de résistances et d'appropriation :

« C'est là où j'enregistrais avec mon téléphone et le réécoutais. C'est le même modèle que j'avais fait avant... un des profs qui était ici, vu qu'il était...du coup...pour... comprendre le cours, j'en ai vraiment besoin pour l'enregistrer et de le réécouter et de le taper après sur mon ordi ». Extrait de récit de Iliana, L3, 2024

« La [prise de] note dans certaines matières c'est compliqué parce que le professeur en question, il parle, il parle vite, très très vite même » Extrait de récit de Adel, L3, 2024

Si la prise de notes est un passage difficile lié à l'évolution de la forme scolaire au niveau des modes de transmissions du savoir entre le collège (activité dictée et récitée par l'enseignant) et université (prise de notes et non récitée), cela peut être d'autant plus délicat quand la langue institutionnelle n'est pas la langue maternelle, ce qui est le cas de la grande majorité des étudiants interviewés (26 sur 29). Une des premières tensions, qui est le noyau dur d'autres tensions (germ-cell), prend donc son origine dans le choix politique de reconnaître le français comme seule langue officielle à Mayotte, ce qui conditionne la réussite scolaire à une forme d'acculturation et se heurte à la complexité linguistique du territoire, en plus de marquer des inégalités socio-linguistiques.

Pour faire face à ces tensions, Habiba raconte qu'elle a changé d'outils dans un pan de son activité, la prise de notes en cours, après avoir expliqué qu'elle avait mal au pouce au bout quelques heures de cours :

« Mais avec l'ordi aussi, il y a des options où on peut faire de la transcription. Du coup, ça peut aussi te permettre de te reposer. Je m'en sers tout le temps. Après je corrige à la fin. Mais après, des fois, il y a des profs où lorsqu'ils dictent ou lorsqu'ils donnent des informations, en fait, ils le disent de façon très rapide. Du coup, avec la transcription, ça te permet de prendre ces informations-là sans même faire beaucoup d'efforts à leur demander si vous pouvez répéter ça transcrit directement. C'est plus facile ». Extrait de récit de Habiba, L3, 2024

L'étudiante expliquait ainsi avant cet extrait, qu'elle a transformé ses pratiques à l'aide de l'ordinateur et du smartphone. Cette expansion de l'activité se retrouve chez d'autres étudiants mais peut se trouver empêchée :

« En fait, j'enregistre le cours avec mon téléphone. Quand j'enregistre je demande aux enseignants si je peux enregistrer, après s'ils disent non, je vais chercher un autre moyen d'avoir le cours sans que j'enregistre. Par exemple, je vais vers les anciens étudiants qui avaient le même prof, ils me donnent leur cours. Comme ça, je pourrais directement suivre et noter directement en classe. La plupart du temps, les profs disent oui pour que j'enregistre » Extrait de récit de Faïda, L3, 2024

On observe que la stabilisation de la pratique dans la maîtrise des médiations correspondant à la fin d'un cycle expansif (pour accéder à la prise de notes et à la compréhension du cours), se heurte parfois aux pratiques enseignantes. Pour certains enseignants, le téléphone portable n'est pas autorisé alors que l'ordinateur l'est, ce qui pousse l'étudiante à recourir aux pairs, de façon plus traditionnelle, ce qui n'est pas dans sa première intention. C'est ici une forme de domination qui s'installe avec des professeurs essentiellement blancs et issus de l'hexagone, au regard des difficultés linguistiques en français des étudiants de Mayotte.

Résistance dans les usages des étudiants inscrits dans les règles sociales d'entraide et de solidarité

Les récits phénoménologiques ont également permis de mettre en exergue des pratiques collectives d'apprentissage qui, bien qu'informelles, occupent une place centrale dans le quotidien des étudiants et s'articulent avec leurs activités d'apprentissage individuel.

Un premier extrait décrit une organisation collective instaurée de façon spontanée, à la suite des cours en ligne durant la pandémie, entre étudiants qui ont sympathisés entre-eux :

« Suite à la pandémie de Covid, on a commencé à travailler sur zoom. À la fin, lorsqu'on a des cours via Zoom, lorsque la réunion est finie, on organise une autre. Et à la suite, tout ça, on reste. On organise une autre réunion et on se voit et on rectifie tout. On passe au cours suivant. En fait c'est pas que pour rectifier c'est aussi chercher à comprendre ce qu'on n'a pas compris parce que dans notre groupe on est cinq et du coup, en fait, nous tous les cinq, on ne peut pas comprendre la même chose en même temps. Vous espérez qu'il y en a un de nous il a mieux compris ou non moins compris. Du coup, c'est celui qui a mieux compris. Il doit nous expliquer ce que lui, il a compris. Et les autres aussi doivent expliquer ce qu'eux, ils ont compris. Comme ça, on fait la comparaison des idées » Extrait de récit de Habiba, L3, 2024

Cet extrait de récit montre une volonté d'appropriation du temps pédagogique en dehors des cadres institutionnels. Les étudiants ne se contentent pas de suivre les cours, ils prolongent l'espace d'apprentissage à travers des sessions qu'ils organisent d'eux même, où chacun vient apporter sa perspective afin d'augmenter les chances de comprendre de l'ensemble des membres du groupe, cela en hybridant un outil institutionnel. Si ce fonctionnement circulaire où l'on compare, rectifie et reformule ensemble, à travers l'usage d'un outil numérique d'abord institutionnel, pourrait également être observé chez des étudiants inscrits dans une Université de l'hexagone, c'est la fréquence et l'importance attribuées à ce dispositif à travers les discours rapporté qui démontre une forme de résistance aux contextes linguistiques et une capacité à redéfinir les modalités de l'apprentissage à travers un fonctionnement de groupe / communauté. En effet, sur 29 étudiants, tous mettent en avant une telle pratique, ou une pratique proche, et 9 qui attribuent directement à leur réussite scolaire le fait de socialiser et de faire groupe avec un noyau de camarades proches. Parmi ces derniers, sur les 5 ayant redoublé, tous précisent que le fait qu'ils passent d'un échec et d'un redoublement en 1ère année à une réussite dans les années supérieures, tient justement à cet ajustement.

Un extrait de récit d'un deuxième étudiant l'illustre, en montrant comment dans un autre groupe les compétences différenciées de chacun sont mises à profit dans une logique de complémentarité :

« Et du coup, il y avait notre camarade, lui, il était plus à l'aise en analyse financière. Du coup, lui, il n'avait pas trop compris l'économie industrielle. Moi aussi, vu que je n'ai pas compris l'analyse financière, on avait organisé des séances Zoom. Des séances Zoom, c'était souvent vers 16h. C'était des séances Zoom et on a ouvert un groupe Messenger. Comme ça, s'il y a quelqu'un qui n'a pas compris, il dit directement dans le groupe. Et les personnes qui ont compris, ils vont décider de... de se donner rendez-vous, comme ça par exemple lundi à 16h on se retrouve et on va détailler tout ce qu'on n'a pas compris, etc. » Extrait de récit de Idriss, L3, 2024

Ces compétences différenciées sont ici mobilisées pour participer à la compréhension des contenus pédagogiques et constitue une réappropriation concrète du savoir par le groupe. En formant des binômes selon les points forts de chacun, les étudiants mettent en œuvre un apprentissage mutuel, horizontal et adaptatif. Cette pratique réinvente les codes de la pédagogie située qui demande un deuxième temps de décontextualisation et d'appropriation. Cela témoigne d'un processus de créolisation où se mêlent l'autonomie, la solidarité, et une gestion souple du temps et des connaissances.

Enfin, un dernier extrait de récit souligne une posture altruiste et l'importance du lien humain pour Faïda, qui prend parfois le risque de sortir de cours pour aller aider un autre étudiant notamment vis-à-vis de contenu pédagogique. L'étudiante mobilise en parallèle ses propres enregistrements pour compenser son absence :

« J'aime bien aider les gens, du coup ça ne me dérange pas de quitter vraiment le cours pour aller parler avec quelqu'un ou pour expliquer quelque chose. Ça ne me dérange pas parce que d'une certaine manière j'ai déjà le cours, je l'ai appris bien avant et j'aurais juste à écouter mon audio en rentrant chez moi parce que je laisse bien sûr mon téléphone » Extrait de récit de Faïda, L3, 2024

Ces relations d'entraides dépassent les formations sociales liées aux groupes ou aux petites communautés spontanées au sein d'une même promotion. La prégnance de la relation de don/contre-don plutôt que l'échange économique marchand à travers la division du travail, fait que l'entraide dépasse largement la sphère de la promotion pour aller vers une entraide entre les différentes années de licence et de master en suivant les liens notamment amis-familles. Asad témoigne ainsi que s'il demande rarement de l'aide compte tenu de ces bons résultats, il aide volontiers des personnes dans sa proximité sociale - communautaire :

« Je suis beaucoup beaucoup sollicité par mes camarades mais ça ne me gêne pas. [...] Quand j'étais en L2 par exemple, il y avait beaucoup de L1 mais après c'est parce que en fait début d'année j'étais allé les voir et il y avait certaines têtes que je connaissais via le lycée ou peut-être parce que son frère qui est en L2 avec moi ou peut-être qui a changé de filière, je connais bien son frère ou sa soeur alors du coup peut-être lui il me connaît et dit ah oui vu qu'en fait Mayotte est assez petit tu dis ouais je suis à l'université, y'a qu'une seule université » Extrait de récit de Asad, L3, 2024

Ces pratiques relatées par les étudiants ne se limitent pas à un mécanisme d'entraide : elles traduisent une manière d'hybrider les outils numériques institutionnels et personnels, de reconfigurer les rapports aux objets de savoir et de construire un espace d'apprentissage à la fois autonome et communautaire. Ces extraits de récits démontrent donc que ces dynamiques sont autant de formes de résistance aux cadres institutionnels, comme des expressions d'une créolisation ou du moins partielle.

Discussions et perspectives de recherche

Les résultats présentés révèlent des formes d'expansion de l'activité d'apprentissage chez les étudiants de l'Université de Mayotte, en lien étroit avec leurs réalités sociales, linguistiques et matérielles.

Ces transformations sont analysées à partir du cadre de l'apprentissage expansif (Engeström, 1987 ; 2014), et témoignent de mini-cycles qui se développent dans une relative autonomie, hors de tout dispositif institutionnel explicite. Les usages décrits par les étudiants, qu'il s'agisse d'enregistrements audio, de transcriptions automatiques, de redéploiements collectifs via Zoom ou Messenger, montrent

un processus par lequel l'activité se réorganise à partir de tensions initiales (notamment linguistiques) pour produire des formes inédites d'engagement cognitif et social.

Cependant, dans la CHAT, si les mini-cycles expansifs permettent de rendre compte de ces dynamiques de transformation (Sannino et Engeström, 2017), ils tendent à les inscrire dans une logique systémique et modélisée des médiations propres aux espaces de travail, au risque de lisser la conflictualité institutionnelle, voire politique, de façon sous-jacente et le contexte sociétal plus largement. Or ces caractéristiques participent pleinement aux dynamiques de transformation de l'activité étudiante. A Mayotte, les pratiques étudiantes s'inscrivent dans un environnement où la langue d'enseignement, le français, est l'unique langue officielle alors qu'elle est importée et issue de la colonisation. Les outils numériques sont utilisés comme médiations pour pallier les difficultés d'accès aux cours oraux, ainsi qu'un manque structurel de ressources.

Face à cela, les formes sociales d'entraide prennent appui sur des régimes de solidarité issus de logiques relationnelles ancrées dans le territoire et « la règle fondamentale de la société traditionnelle, celle du don et du contre-don » (Chanudet, 2002, p. 217), hybridées avec les outils numériques, ouvrent le champ des possibles dans la reconfiguration des liens sociaux.

Si l'entraide inter-étudiants non prescrite ou informelle est présente dans toutes les universités (bien que très peu étudiée), nous démontrons ici qu'elle prend un sens communautaire à Mayotte, notamment face aux adaptations nécessaires liées aux contextes linguistique et institutionnel. À l'Université de Mayotte, tous les étudiants enquêtés mettent en avant des pratiques d'entraide organisées et régulières, et 1/3 de ces derniers attribuent leur réussite scolaire par le fait de socialiser et de faire groupe avec un noyau de camarades proches. Cela met au jour un socle communautaire fort, construit dans le tissu des relations sociales vernaculaires (Blanchy, 1988 ; Mouhoutar, 2018). Bien que cela soit sujet à changement avec de plus en plus de jeunes qui choisissent de sortir de ces rapports de collectivité et de don et contre-don (Ralsler et al., 2022), les résultats mis en avant démontrent que la formation de petites communautés et groupes d'étudiants est systématiquement présente dans les mini-cycle expansifs des étudiants dans l'expansion de leur activité face aux tensions rencontrées dans cette dernière.

Ce sont précisément ces dimensions du mini-cycle que le concept de créolisation permet d'éclairer. La créolisation engage une recomposition imprévisible et située des pratiques, où des éléments venus de systèmes culturels ou de techniques différentes entrent en relation pour produire du nouveau. Les parcours pour arriver à une activité « stabilisée » dans laquelle l'étudiant est en réussite, ne sont pas linéaires et remettent en question la formation de ces mini-cycles.

Cela nous permet de dépasser une lecture des transformations de l'activité limitée aux dimensions culturelles et communautaires des espaces organisationnels de travail pour les inscrire dans un champ de tensions socio-culturel et historique plus large. Là où le cycle expansif rend visible la dynamique de l'activité avec ses tensions internes et externes, la créolisation, elle, rend compte du besoin de développement de l'activité et de la formation de mini-cycles d'apprentissage expansif. Ce processus se développe en appréhendant toutes les formes et les dynamiques de la culture, avec leur enchevêtrement engendrant des formes de domination et de résistance, mais aussi des logiques identitaires en recomposition.

On peut alors s'interroger sur les conditions de réussite pour que cette créativité située, souvent contrainte ou invisible, soit reconnue comme légitime et intégrée aux politiques éducatives. A l'heure où Mayotte vit toujours dans la tourmente des effets du cyclone social post Chido, il serait urgent de repenser la formation universitaire adaptée aux besoins et aux possibilités des étudiants, proposant aux enseignants d'apprendre et de faire apprendre dans les langues régionales, transformant le temps de formation en un temps qui intègre des consolidations de la langue française et plus largement, des façons culturelles de penser le rapport au savoir pour tenir compte des besoins des étudiants, notamment à travers les infrastructures numériques.

Bibliographie

- Amselle, J. L. (1990). Logiques métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs.
- Combeau, Y. (2019). Océan Indien et Indianocéanie. *Outre-Mers*, 402403(1), 3-10.
- Blanchy, S. (1988). *La vie quotidienne à Mayotte (Comores): essai d'anthropologie compréhensive* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00490214>
- Denoux, P. (2013). Le contact culturel dans les procédures de recherche. Propositions méthodologiques de psychologie Interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(99-100), 365-381.
- Chanudet, C. (2002). «Le banga». Figure emblématique de la culture mahoraise. *Études Océan Indien*, « Regards sur Mayotte », (33-34).
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding, An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding, An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Engeström, Y. (2024). *Concept Formation in the Wild*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009030021>
- Ghasarian C. (2002). La Réunion : acculturation, créolisation et réinventions culturelles. *Ethnologie française*, 37(2), 663-676.
- Girard, V. (2014). « Le logement social à Mayotte : l'action publique en tension dans le cinquième département d'outre-mer. », *Revue française des affaires sociales*, 50-71.
- Hall, S. (2015). *Creolité and the process of creolization*. Dans F. Lionnet & S. M. Shih (Eds.), *Creolizing Europe* (p. 12–25). Liverpool University Press.
- Lehuger, C. (2024). Se réinventer à Mayotte. La migration des agent·es métropolitain·es au sein de l'État postcolonial. *Revue européenne des migrations internationales*, 40(2 et 3), 59-79.
- Ménil, A. (2009). La créolisation, un nouveau paradigme pour penser l'identité ?. *Rue Descartes* 66(4), 8-19. <https://doi.org/10.3917/rdes.066.0008>.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, (2024). *STRATOM Mayotte Diagnostic territorial de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2024-12/stratom-2024---mayotte-35737.pdf>
- Mori, M. (2024). Langues et cité Les langues en contact: ce que la sociophonétique peut nous dévoiler sur la variation linguistique dans les villages de Mayotte. *Langues & Cité*, 32. Hal-04994923
- Mouhoutar, S. (2018, mai 23). *Mieux comprendre la société mahoraise* [Communication orale]. Journée d'étude à l'ARS, Mayotte, France. <https://www.rsma-mayotte.com/images/Medias2019/MIEUX %20COMPRENDRE %20LA %20SOCIETE %20MAHORAISE %20- %20RSMA.pdf>.

- Murdoch, H. Adlai. (2013). Édouard Glissant's Creolized World Vision: From Resistance and Relation to Opacité. *Callaloo* 36(4), 875-899.
- Laroussi, F. (2015). La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 38(2), 27-48.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Payen Jean Baptiste, V. et Nova. N. (2023). Hybridation numérique: émergence de pratiques et d'objets créolisés dans le contexte haïtien. *Adjectif: analyses et recherches sur les TICE*, 4, 1-10.
- Ralser, É., Fulchiron, H., Siri, A. et Cornut, E. (2022). *La place de la coutume à Mayotte*. IERDJ-Institut des Études et de la Recherche sur le Droit et la Justice.
<https://gip-ierdj.fr/fr/publications/la-place-de-la-coutume-a-mayotte/>
- Roinsard, N. (2022). *Une situation postcoloniale-Mayotte ou le gouvernement des marges*. CNRS éditions.
- Sannino, A., et Engeström, Y. (2017). Co-configuration and expansive learning: Addressing agency and double stimulation in organizations. *Frontline Learning Research*, 5(3), 1–19.
<https://doi.org/10.14786/flr.v5i3.232>
- Van de Velde, C. (2011). La fabrique des solitudes, dans P. Rosanvallon (dir.), *Refaire société* (p. 27-37). Le Seuil, La République des Idées.
- Vergès, F. (1999). *Monsters and revolutionaries: Colonial family romance and métissage*. Duke University Press.