



langues et développement

enseignement, langage et développement à l'île Maurice

le M.I.E.

Le « Mauritius Institute of Education » est né en 1975 de deux composantes qui préoccupaient les instances du jeune État après son accession à l'indépendance (1968) : la volonté de promouvoir dans le contenu de l'enseignement, la personnalité mauricienne, et la nécessité de repenser les techniques de cet enseignement, jusque là à la remorque de celles pratiquées au Royaume-Uni et en France.

Grâce au dynamisme de son directeur et des administrateurs, ainsi qu'à l'enthousiasme des chercheurs nationaux, un travail considérable a été accompli en cinq ans :

- Les **programmes** du secondaire ont été entièrement rénovés, dans une perspective qui tient compte de la réalité mauricienne (il n'est plus question, par exemple, d'enseigner le vocabulaire des vendanges dans cette île à sucre, ou le trafic du port de Londres en passant sous silence celui de Port-Louis). Autant que possible, on s'est efforcé d'opérer une approche interdisciplinaire des différents sujets :

Langues (anglais et français) Mathématiques Études sociales Sciences	Tronc d'études académiques obligatoires
Agriculture Commerce Enseignement ménager Enseignement artistique Enseignement musical	Tronc d'études optionnelles

Les programmes concernant une troisième langue (orientale), prévue à l'origine dans les matières optionnelles, font l'objet de recherches pédagogiques dans un établissement distinct (Mahatma Gandhi Institute).

Enfin, une section particulière du M.I.E. se préoccupe des questions d'éducation physique et d'expression corporelle.

- Des **manuels** ont été rédigés dans l'optique définie par les programmes, pour les trois premières années du cycle secondaire. Après une période expérimentale et les corrections nécessaires, ces manuels, édités à Maurice (Éditions de l'océan Indien), sont désormais en usage obligatoire dans les collèges de l'île.

Pour ce qui concerne les langues (anglais et français), la constatation du faible niveau des élèves à l'entrée dans le secondaire a conduit les chercheurs du département de langues à mettre au point une méthodologie adaptée aux conditions locales, et qui s'appuie largement sur les techniques modernes d'enseignement des langues étrangères. Pour le français, particulièrement, la démarche pédagogique est originale en ce sens qu'elle s'adresse en générale à des créolophones. En effet, le créole à base lexicale française est largement répandu dans l'environnement. Or, si de nombreux vocables du créole découlent directement du français (encore que souvent altérés par la prononciation locale), la syntaxe, en revanche, est souvent fort éloignée des structures organisées et pesantes de cette langue. La méthodologie du manuel de français « Mots et merveilles » tient compte à la fois de cet acquis lexical et de ces différences structurales fondamentales.

- Les **professeurs** du secondaire sont maintenant formés par l'Institut, à trois niveaux sanctionnés par les diplômes suivants :

- le Teacher's Certificate (dont l'équivalent pourrait être en France le CAP - CEG) ;
- le Teacher's Diploma (équivalent : licence) ;
- le Post-Graduate Certificate in Education (équivalent : CAPES).

Le recrutement des étudiants se fait sur diplômes et après interview personnalisée dans chaque spécialité. La plupart d'entre eux sont déjà des professeurs en exercice : un aménagement de leurs horaires de travail leur permet d'assister à des cours groupés qui sont dispensés par les membres des différents départements de l'Institut. La durée des études est de deux ou trois ans, selon les cas, et le diplôme est décerné après que le candidat ait satisfait à :

- des épreuves écrites ;
- des épreuves pratiques en situation de classe ;
- un contrôle continu de ses connaissances et de ses compétences.

Cette formation académique et professionnelle normalise heureusement, peu à peu, le recrutement « sauvage » de professeurs encore pratiqué récemment par la plupart des collèges. En 1977, la gra-

tuité de l'enseignement secondaire (c'est désormais l'État qui subventionne les collèges, pour une grande partie privés) a encore accentué cette normalisation.

En outre, dans l'impossibilité de former et de promouvoir **tous** les professeurs déjà en place, le M.I.E. organise périodiquement des « in-service-courses », ou stages pratiques d'information ponctuels, d'une durée limitée, à l'intention des professeurs de telle ou telle spécialité.

● Les **examens**, destinés aux élèves, et naguère « importés » d'Angleterre, sont en cours de mauricianisation. On estime généralement qu'un examen de fin d'études secondaires (H.S.C.) entièrement conçu à Maurice pourra être mis en place en 1984/85.

Logé initialement dans quelques bâtiments vétustes disséminés dans la région de Rose-Hill, au centre de l'île, le M.I.E. possède aujourd'hui son campus, à Réduit, face à l'université : des constructions modernes, claires, fonctionnelles, bien équipées, en font un haut lieu de la culture mauricienne. Des spécialistes du monde entier viennent y donner des conférences. Son rayonnement s'étend maintenant hors des limites nationales, notamment à l'île de la Réunion, aux Seychelles et dans le continent africain.

les objectifs du M.I.E. pour les années à venir

En dépit de cet extraordinaire développement et de l'importance de l'effort accompli en cinq ans, un travail immense reste à faire :

- mauricianiser le second cycle du secondaire toujours calqué sur l'organisation scolaire britannique.
- se pencher sur le sort des nombreux retardés scolaires qui, pour des raisons diverses, n'ont pu s'intégrer dans le secondaire.
- réformer, enfin, l'enseignement primaire et pré-primaire.

le problème linguistique

Ce dernier point est celui qui, sans aucun doute, va soulever, dès 1980, le plus de difficultés, car une réforme du primaire passe nécessairement par une remise en question de la langue – des langues ? – de l'enseignement : or, les implications politiques, économiques, émotionnelles et pratiques du problème linguistique à Maurice font que les chercheurs du M.I.E. auront à tenir compte de réticences et de pressions qui compliqueront singulièrement leur tâche. On peut d'ailleurs raisonnablement émettre l'opinion que si, contre toute logique, la réforme de l'enseignement mauricien a commencé par le secondaire, c'est qu'à ce niveau, le problème linguistique se pose en termes moins aigus ; les élèves qui accèdent à la forme 1 [*] (c'est-à-dire 50 % environ des élèves de

Standard VI, l'équivalent du C.M.2 français) ont déjà acquis, contre vents et marées, des rudiments suffisants d'anglais, de français et d'une langue orientale ; ils n'ont besoin que de perfectionner leur compétence et leur performance langagière et par conséquent, au secondaire, les problèmes que pose le choix d'une langue de scolarisation sont escamotés.

les langues mauriciennes

Il est intéressant d'observer la situation linguistique de l'île dans le tableau statistique ci-dessous (source : « 1972 Census in Mauritius ». Il n'existe pas de document plus récent, à notre connaissance).

Langues	... des ancêtres	... usuelles	Augmentation ou diminution	Augmentation ou diminution	% par rapport au total
Chinois	20 608	9 416	- 11 192	- 54,3 %	1,1 %
Créole	272 075	428 427	+ 156 352	+ 57,5 %	52 %
Anglais	2 402	2 272	- 130	- 5,4 %	0,3 %
Français	36 726	39 234	+ 2 508	+ 6,8 %	4,7 %
Gujrati	2 028	403	- 1 625	- 80,1 %	0,04 %
Hindi (Bhojpuri)	320 881	262 191	- 58 690	- 18,3 %	31,7 %
Marathi	16 553	12 036	- 4 517	- 27,3 %	1,5 %
Tamil	58 757	29 094	- 27 663	- 48,7 %	3,5 %
Telegu	24 233	17 634	- 6 599	- 27,2 %	2,1 %
Urdu	71 668	23 470	- 48 198	- 67,2 %	2,8 %
Divers	2 265	2 022	- 43	- 1,9 %	0,2 %
Total	826 199	826 199	--	--	

Plusieurs remarques s'imposent :

- Les langues de l'environnement sont essentiellement le créole et le bhojpuri (créole dérivé de l'hindi) qui sont les modes d'expression usuels (que nous appellerons L1) de près de 85 % de la population.
- Le créole apparaît comme la langue « absorbante ». C'est la L1 de plus de la moitié des Mauriciens, et elle gagne du terrain au détriment des langues orientales.
- Le français, contrairement à la croyance communément répandue en Europe par des observateurs superficiels ou partisans, est relativement peu parlé. La progression de son usage est peut-être due au fait qu'il devient la langue de la promotion sociale d'une certaine élite intellectuelle créole. On peut aussi sans doute porter une part de cette progression au crédit de l'effort français de coopération culturelle.
- Quant à l'anglais, en dépit d'un siècle et demi d'anglicisation consciente, il n'est pratiquement la langue maternelle (L1) de personne.

[*] Forme 1 : formulation anglaise de classe.

« L 1 » et Enseignement

On l'a vu, le créole et le bhojpuri sont les deux langues vernaculaires les plus répandues à Maurice. Ajoutons à cela que, dans la pratique, un bhojpuriophone comprend et parle le créole, qui est devenu la lingua franca de la société mauricienne (ce qui explique sa progression spectaculaire), alors que le créolophone n'est que rarement familier du bhojpuri. De la même manière, l'observateur peut noter que, dès leur plus jeune âge, les enfants de familles urduplicates, sinophones, francophones, tamilophones, sont en contact avec le créole, que ce soit dans la rue, ou par l'intermédiaire des petits copains, des commerçants, des « nénènes ». On peut donc affirmer que, lorsqu'ils entrent à l'école, les enfants mauriciens ne sont pas déroutés par un maître qui leur parle en créole. Et pourtant, on n'enseigne pas le créole, pas plus d'ailleurs que le bhojpuri. Ainsi, contrairement à ce qui se passe dans nombre de pays, on ne prend pas la précaution de perfectionner l'outil qui devrait servir à la communication pendant toute la scolarité : la langue maternelle.

A cela, trois séries de raisons : politiques, socio-culturelles et techniques.

Raisons politiques

Après son indépendance, Maurice a conservé l'anglais comme langue officielle. De ce fait, les lois sont édictées en anglais, la justice rendue en anglais... et l'enseignement prodigué en anglais; on peut d'ailleurs penser avec vraisemblance que les artisans de l'indépendance ont pu envisager l'anglais comme une « langue de développement » privilégiée. D'autre part, l'anglais n'étant plus « la langue de personne », on a pu considérer qu'il était sans charge passionnelle, et donc apte à satisfaire toutes les communautés.

Raisons socio-culturelles

Il semble qu'à Maurice, certains répugnent à une éventuelle scolarisation en créole, souvent considéré comme un patois sans prestige.

En outre, un programme officiel de développement du créole pourrait donner l'impression qu'on favorise la fraction de population d'origine africaine, aux dépens de celle d'origine orientale, qui reste malgré tout attachée à ses valeurs ancestrales, et des tensions sociales pourraient en résulter. On se trouve donc devant cette situation paradoxale : la langue maternelle de plus de la moitié des Mauriciens, celle qui est comprise de tous, parlée par tous, n'est pas enseignée à l'école. Cet ostracisme subit cependant, dans la réalité, de nombreuses entorses. A la télévision, à la radio, c'est-à-dire dans des situations de communi-

cation orale, on ne dédaigne pas de s'adresser aux Mauriciens dans la langue que ceux-ci comprennent : en période électorale, par exemple, ou lorsqu'un cyclone menace. D'autre part, nul n'ignore que le créole et – bien que moins souvent – le bhojpuri sont largement utilisés dans les écoles primaires, puisque, pratiquement, aucun enfant mauricien n'entre à l'école en parlant le médium officiel : l'anglais (a-t-on jamais vu des gosses jouer « en anglais » à Maurice ?). Mais tout un chacun fait semblant de croire que, contre toute logique, les jeunes élèves passent de plain-pied du créole ou du bhojpuri parlé dans la famille à l'anglais écrit en classe.

Ainsi, on est obligé de constater qu'en dépit de concessions forcées (soucis électoralistes, fonctionnement de certaines institutions), l'attitude vis-à-vis des L 1 est plutôt négative. Les conséquences ? A la déculturation naturelle due à l'éloignement des pays d'origine (pour les Mauriciens d'origine africaine ou asiatique), et qui est marquée par l'abandon ou la déformation des langues ancestrales, se superpose une déculturation de fait : en ne permettant pas au créole, notamment, de s'affirmer, en en faisant une langue honteuse, on empêche une culture authentique, originale et vigoureuse de se développer harmonieusement ; ce qui pourrait être le ciment d'un peuple est réduit à un aimable folklore, un atout touristique.

Autre retombée qui aggrave et accélère le processus de déculturation : un enseignement plurilingue, en langues toutes étrangères, asséné dès l'entrée à l'école à des enfants qui ne maîtrisent pas encore leur propre langue maternelle ! Il ne faut pas chercher plus loin les causes du retard scolaire qui touche 50 % des élèves à la fin des études primaires.

Eh bien ! dira-t-on, qu'attend-on pour enseigner le créole ? Ce n'est pas si simple, car, à ces freins s'ajoutent des difficultés techniques qui n'ont pas encore été résolues.

Raisons techniques

L'enseignement d'une langue, même maternelle, suppose l'existence d'un code écrit, c'est-à-dire :

- d'une orthographe ;
- d'une grammaire ;
- de textes, littéraires ou non, qui illustrent cette langue et servent de base à son apprentissage.

Or, il n'existe pas, à Maurice, d'orthographe du créole qui soit fixée par l'usage.

Il n'existe pas non plus de grammaire **scolaire** du créole. La description de Philip Baker, la thèse de maîtrise de Gaston Avrillon (1975) ne sont que des bases théoriques sur lesquelles une grammaire usuelle, simple et progressive – qui soit, selon le mot d'André Chervel, une grammaire de l'orthographe – reste à écrire.

Enfin, s'il existe bien une littérature créole écrite, comme l'a montré V. Hookoomsingh (« Journal of the Mauritius Institute of Education », n° 3), elle apparaît, pour l'instant (à cause de son faible volume, de sa maigre diffusion, du peu d'originalité d'œuvres anciennes, adaptées de La Fontaine ou de Molière, ou encore de l'avant-gardisme littéraire d'œuvres récentes) peu adéquate à la consommation scolaire, particulièrement au niveau du primaire.

La situation du bhojpuri est du même ordre, à ceci près qu'il semble plus éloigné encore de l'accession au statut de langue d'enseignement.

Faute d'une volonté politique, d'un consensus général et d'une infrastructure linguistique suffisante, les L 1 ne sauraient donc, dans l'état actuel des choses, être enseignées à Maurice comme codes privilégiés de la scolarité.

les solutions proposées par le M.I.E. au problème des langues de scolarisation

Devant l'impossibilité d'une scolarisation dans la langue de l'environnement, et conscients des difficultés scolaires provoquées par un plurilinguisme trop précoce, mais sans perdre de vue la promotion d'une identité mauricienne, on a cherché des solutions de rechange. Une commission d'enquête, dite « Commission Richard » (du nom du directeur du M.I.E.) a émis dans son rapport final un certain nombre de propositions. Celles d'un linguiste, M. Rodney Philip, et d'un éducateur, M. Uttam Bissoondoyal, reflètent assez bien l'orientation générale d'une scolarité étalée sur 6 ans.

1^{re} année : approche du langage, de la numération et de l'environnement en créole, bhojpuri et français oral.

2^e année : idem + alphabétisation (écrite) en français.

3^e année :

- français écrit + oral,
- alphabétisation en anglais (oral prioritaire),
- mathématiques et environnement en créole,
- approche orale de l'hindi ou de l'urdu à partir du bhojpuri.

4^e année :

- anglais et français écrit + oral,
- mathématiques en anglais,
- environnement en créole,
- alphabétisation dans une langue orientale.

5 et 6^e année :

- anglais et français,
- mathématiques et environnement en anglais,
- langue orientale orale et écrite.

(Nota : quelques propositions tendent à remplacer le français par l'anglais dès la première année, le français n'intervenant qu'en troisième année. D'au-

tres préconisent un libre choix, par école, entre l'anglais et le français pour la première en date des langues à enseigner.)

Ces propositions, si elles se réalisaient présenteraient, par rapport au statu quo, les avantages suivants :

- Le fait d'aborder les trois langues d'enseignement en trois années successives éliminerait un bon nombre d'interférences et de blocages psychologiques et culturels. On peut augurer, dans cette organisation, d'une meilleure maîtrise des langues étrangères à la fin de la scolarité primaire.

- Le fait d'admettre à l'école les langues maternelles non écrites aurait pour effets :

- d'atténuer les inhibitions, notamment dans les disciplines de découverte de l'environnement (comment, entre 6 et 10 ans, parler spontanément de ce qui vous entoure dans une langue étrangère ?); de supprimer, par hypothèse, les manuels théoriques et encombrants destinés aux élèves, pour les mathématiques, les sciences et les disciplines d'éveil, pendant les 3 ou 4 premières années, et de les remplacer utilement par des manipulations, des observations, soutenues par un simple « guide du maître »;

- de donner au jeune Mauricien la fierté de sa langue, condition nécessaire au développement du sentiment national, sentiment qui est lui-même une composante d'un développement harmonieux.

langage scolaire et développement

Il semble qu'aujourd'hui il faille entendre le mot « développement » tel que les économistes des pays riches le définissent : l'exploitation des ressources naturelles et énergétiques (lorsqu'il y en a...) et la valorisation de ces ressources par une technologie de transformation aussi poussée que possible; une infrastructure de fonctionnement (communications, services publics...) moderne, fonctionnelle et organisée. Outre ces facteurs concrets, on estime de plus en plus qu'un élément de stabilisation, non chiffrable, doit intervenir pour que le « décollage » se fasse : c'est une volonté politique, soutenue par un puissant sentiment national.

Comment une recherche linguistique nationale, et son application scolaire, peut-elle avoir sa place dans le développement d'un pays ?

Langage et sentiment national

Le linguiste étudie la langue en tant que telle. Il s'intéresse à ses variations régionales, aux influences qu'elle subit, à sa vie, à sa presse, à sa littérature, en bref à toutes les manifestations de ce code commun, intime, qui est l'expression de l'âme d'une communauté. En ce sens, l'existence d'un médium oral, pratiqué et compris par tous dans une contrée donnée,

pourrait être, pourquoi pas, un dénominateur commun suffisant pour aplanir les difficultés dues à la coexistence, sur le même territoire, de communautés disparates, séparées par l'origine, la race ou la religion. L'étude linguistique, puis la valorisation et l'enseignement de ce médium, pourraient sans doute contribuer puissamment à l'éveil d'un sentiment national, comme cela a été le cas dans certains pays d'Afrique, par exemple en Tanzanie. Les propositions du Rapport Richard, par l'introduction des L1 en classe et leur déculpabilisation subséquente, sont de nature à renforcer ce sentiment national, déjà éveillé par l'introduction des thèmes locaux dans le curriculum.

Langage et enseignement

La recherche linguistique touche aussi, d'une manière privilégiée, à l'enseignement. Fatalement, puisqu'une langue est nécessaire à la communication entre maîtres et élèves ! Or, le niveau de développement d'un pays se mesure à la qualité de son infrastructure, dont un des éléments est le système d'éducation. Des écoles nombreuses, un fort taux de scolarisation, un enseignement de valeur sont à la fois les indices et la garantie d'un développement harmonieux.

La démocratisation du secondaire à Maurice, ainsi que les efforts vigoureux et réalistes du M.I.E. pour doter le pays d'un enseignement national efficace, s'inscrivent dans le droit fil de l'amélioration qualitative des infrastructures.

Langage et technologie

M. Jacques de Certaines le rappelait dans le numéro 38 de cette revue (nov.-déc. 78) : « Pas de développement endogène sans progrès technologique interne, et donc sans recherche scientifique nationale. » Or, ce développement est lié, d'une certaine manière, aux problèmes langagiers.

En effet, le progrès technologique est fondé sur la recherche scientifique. Celle-ci exige un enseignement de haut niveau. Pour la plupart des pays qui ont accédé à l'indépendance depuis ces vingt dernières années, cet enseignement est prodigué en langue étrangère, et rarement sur place. Les étudiants terminent le plus souvent leur formation hors de leur patrie, dans les « métropoles linguistiques », dispensatrices de bourses d'études ou de stages. Ils en reviennent avec l'état d'esprit de ceux qui ont trouvé des solutions, qui sont allés chercher au loin la science et la sagesse. Quelle que soit la profondeur de leurs sentiments patriotiques, ils transfèrent dans leur pays les technologies qu'ils ont apprises ailleurs, technologies qui exigent le plus souvent des supports (machines, produits manufacturés) introuvables sur place, et qu'on est obligé d'importer. Autrement dit, le développement qui résulte de l'application de ces technologies est artificiel, puisqu'il dépend d'un support ex-

térieur. A la merci des pays « formateurs », un tel développement est sans organisation interne ; il n'est pas autonome et perpétue dans le pays cette « mentalité d'assistés » fatale au dynamisme et à la fierté nationale. C'est un développement postiche.

Or, on définit souvent le développement comme « la croissance d'un corps organisé ». C'est donc bien une énergie interne, due à l'interaction des éléments de ce corps organisé qu'est une nation, qui détermine un véritable développement : on n'est pas plus grand parce qu'on marche sur des échasses !

Il s'ensuit qu'une croissance harmonieuse implique un développement autonome et, par conséquent, une technologie nationale. Le fondement de cette technologie est une recherche scientifique sur place. Il convient donc d'envisager, dans cette perspective, un enseignement supérieur national de haut niveau. Et c'est là que se pose le problème linguistique, car ce qui précède amène à postuler que la langue nationale, lorsqu'il y en a une, doit être capable de véhiculer des concepts technologiques et humanistes.

Mais, on l'a vu, les langues de l'environnement mauricien, encore inadaptées à l'école primaire, ne peuvent, a fortiori, véhiculer un enseignement supérieur. Doit-on pour autant renoncer à envisager un « éco-développement » à Maurice ?

Non ! Les langues maternelles, sorties de leurs ghettos, ayant contribué dès l'école primaire, à former des enfants équilibrés, désinhibés, dégagés de la crainte de l'échec, il est possible d'enseigner très tôt malgré tout les langues étrangères. Il n'y a pas fatalement incompatibilité entre l'usage d'une langue étrangère et le sentiment national. Une technologie locale de niveau élevé peut très bien naître d'un savoir acquis en langue étrangère, et, — pourquoi pas ? — sur place, à condition que le sentiment national soit suffisamment puissant chez le chercheur, ce qui nous ramène à la valorisation préalable des langues maternelles, et donc au rôle prépondérant du M.I.E.

bilan

En dépit des problèmes de toutes sortes évoqués au long de cet exposé, l'île Maurice a su se doter avec le M.I.E. d'un outil précieux. En améliorant sans cesse la qualité de l'enseignement, en valorisant la spécificité mauricienne, en contribuant à la formation d'un sentiment national fort, le M.I.E. participe d'une manière dynamique et efficace à l'effort de développement de cette petite nation. Puisse son action servir d'exemple aux nombreux pays du tiers monde qui sont confrontés à de semblables difficultés, nées de l'amalgame des problèmes soulevés par les rapports des langues locales, de l'enseignement et du développement !

A. Ghuzel.