

Actes des Journées  
d'animation régionale  
du réseau  
« Observation du français et  
des langues nationales »

# APPROPRIATION DU FRANÇAIS ET PÉDAGOGIE CONVERGENTE DANS L'OCÉAN INDIEN

Interrogations, applications, propositions...

*Sous la direction de :*

**Arnaud CARPOORAN**

*Avec la collaboration de :*

**Robert CHAUDENSON**

**Moussa DAFF**

**Bruno MAURER**

**Pierre-Alain MARTINEZ**

**Farid BENRAMDANE**

**Daniella POLICE-MICHEL**



Université de Maurice



éditions des archives contemporaines



Agence universitaire de la Francophonie



# **APPROPRIATION DU FRANÇAIS ET PEDAGOGIE CONVERGENTE DANS L'OCEAN INDIEN**

*Interrogations, applications, propositions...*

**Actes des Journées d'animation régionale du réseau  
« Observation du français et des langues nationales »**





Université de  
Maurice



Liberté • Égalité • Fraternité  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE  
Ambassade de France

# APPROPRIATION DU FRANÇAIS ET PEDAGOGIE CONVERGENTE DANS L'OCEAN INDIEN

*Interrogations, applications, propositions...*

**Actes des Journées d'animation régionale du réseau  
« Observation du français et des langues nationales »**

Université de Maurice  
les 29 et 30 janvier 2007

Sous la direction de :  
Arnaud CARPOORAN

avec la collaboration de

Robert CHAUDENSON  
Moussa DAFF  
Bruno MAURER  
Daniella POLICE-MICHEL  
Vina BALLGOBIN

en partenariat avec  
**le Département de français de l'Université de Maurice et  
l'Ambassade de France à Maurice**



Agence universitaire de la Francophonie



éditions  
des archives  
contemporaines

Copyright © 2007 Contemporary Publishing International (CPI). Publié sous licence par les Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines  
41, rue Barrault  
75013 Paris (France)  
Tél.-Fax : +33 (0)1 45 81 56 33  
Courriel : [info@eacgb.com](mailto:info@eacgb.com)  
Catalogue : [www.eacgb.com](http://www.eacgb.com)

---

ISBN : 978-2-914610-54-4

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.
--

## AVANT-PROPOS

La diffusion de l'information scientifique et technique est un facteur essentiel du développement. Aussi, dès 1988, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), mandatée par les Sommets francophones pour produire et diffuser livres, revues et cédéroms scientifiques, a créé une collection d'ouvrages scientifiques en langue française. Lieu d'expression de la communauté scientifique de langue française, elle vise à instaurer une collaboration entre enseignants et chercheurs francophones en publiant des ouvrages, coédités avec des éditeurs francophones, et largement diffusés dans les pays du Sud grâce à une politique tarifaire adaptée.

La collection se décline en différentes séries :

- *Manuels* : mis à jour régulièrement, ils suivent l'étudiant tout au long de son cursus en incluant les plus récents acquis de la recherche. Cette série didactique est le cœur de la collection et porte sur des domaines d'études intéressant l'ensemble de la communauté scientifique francophone tout en répondant aux besoins particuliers des pays du Sud ;
- *Savoirs francophones* : cette série accueille les travaux individuels ou collectifs, des chercheurs du Nord et du Sud, impliqués dans les différents réseaux thématiques.
- *Savoir plus universités* : cette série se compose d'ouvrages de synthèse qui font un point précis sur des sujets scientifiques d'actualité ;
- *Actualité scientifique* : dans cette série sont publiés les actes de colloques et de journées scientifiques organisés par les réseaux thématiques de recherche de l'AUF ;
- *Prospectives francophones* : s'inscrivent dans cette série des ouvrages de réflexion donnant l'éclairage de la Francophonie sur les grandes questions contemporaines ;
- *Dictionnaires* : ouvrages de référence sur le marché éditorial francophone.

La collection de l'Agence universitaire de la Francophonie, en proposant une approche plurielle et singulière de la science, adaptée aux réalités multiples de la Francophonie, contribue à promouvoir la recherche dans l'espace francophone et le plurilinguisme dans la recherche internationale.

Michèle Gendreau-Massaloux  
Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie

## COMITE SCIENTIFIQUE

Farid BENRAMDANE, Université de Mostaganem (Algérie)  
 Arnaud CARPOORAN, Université de Maurice (Maurice)  
 Moussa DAFF, Université Cheik Anta DIOP (Sénégal)  
 Robert CHAUDENSON, Université de Provence (France)  
 Pierre-Alain MARTINEZ, Université Paris VII (France)  
 Bruno MAURER, Université Paul Valéry –Montpellier III (France)  
 Daniella POLICE-MICHEL, Université de Maurice (Maurice)

## COMITE D'ORGANISATION

Arnaud CARPOORAN (Coordonnateur)  
 D. Vina BALLGOBIN (Responsable de la logistique)  
 Navuth Tep (Directeur, Centre d'Accès à l'Information de l'AUF à Maurice)  
 Raana Banu MOÏDEEN et Urmila RAJKUMARSINGH (Administration centrale, Université de Maurice)  
 Daniella POLICE-MICHEL, Yannick BOSQUET-BALLAH,  
 Kavita DABY (Département de français, Université de Maurice)  
 Ambari M. AULEEAR-OWODALLY (Département d'anglais, Université de Maurice)

**Collaborateurs :** Gaëlle BOODIAH, Frédérick CORNET, Corrine MUNEEAN, Chaya RAJKOOMAR, Ummi TORAUBALLY.

## COMITE DE RESEAU

Robert CHAUDENSON (France), Président d'honneur  
 Moussa DAFF (Sénégal), coordonnateur du réseau ODFLN  
 Martine MARQUILLO-LARRUY (Andorre), coordonnatrice adjointe  
 Gueorgui JETCHEV (Bulgarie)  
 Farid BENRAMDANE (Algérie)  
 Arnaud CARPOORAN (Maurice)

# **PRESENTATION**





## PRESENTATION

Le présent ouvrage représente les Actes des Journées d'animation régionale du réseau « Observation du français et des langues nationales » tenues à l'Université de Maurice les 29 et 30 janvier 2007. Organisées en partenariat avec le Département de français de l'Université de Maurice et l'Ambassade de France, ces Journées avaient pour thème : « *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien : interrogations, applications, propositions...* ».

Rappelons brièvement, pour ceux qui ne sont pas familiers avec le concept, que la pédagogie convergente fait, dans ses principes, référence à une « méthode active d'apprentissage des langues, [dont] l'objectif général [déclaré] est de développer chez l'enfant [évoluant en milieu bilingue ou plurilingue] un bilinguisme [ou plurilinguisme] fonctionnel »<sup>1</sup>. Il s'agit en bref d'une pédagogie qui accorde une place importante à la langue de l'enfant dans son apprentissage scolaire, la langue étant tenue ici comme fondamentale aussi bien en tant que moyen de communication et d'expression qu'en tant qu'instrument de structuration de la pensée et de la personnalité.

Dans le concret cependant, et en dehors du cas malien (dont il sera question plus loin), il faut reconnaître que ce concept de « pédagogie convergente », un peu comme celui d'« enseignement bilingue » (qui recouvre au moins une vingtaine de réalités pédagogiques différentes) est resté jusqu'ici quelque peu flou dans son contenu. Il incombait donc aux participants de cette manifestation scientifique d'y apporter certains éclairages grâce aux regards croisés que leurs contributions respectives, axées sur des réalités et des expériences multiples et variées, pouvaient permettre d'avoir.

De façon plus large, on peut d'ailleurs dire que, conformément aux principaux objectifs du réseau ODFLN, la session d'animation régionale avait pour ambition principale d'arriver à définir le cadre opérationnel et méthodologique d'un véritable partenariat linguistique et didactique dans une situation de plurilinguisme régional. Avec comme postulat de départ que diversité culturelle et diversité linguistique en francophonie mènent inéluctablement à une éducation plurilingue, facteur de cohésion sociale et culturelle. C'est en fonction de cette nouvelle vision, qui s'oppose à celle de l'idéologie du monolinguisme didactique, que l'on retrouve, par exemple, dans l'école française et qui a été imposée à l'école francophone, que les modalités d'une éducation plurilingue doivent être revues et ré-analysées. L'organisation du partenariat des langues en vue d'une amélioration du rendement des systèmes éducatifs dans les Etats de la Francophonie pose toutefois un certain nombre de problèmes et il est clair qu'on doit, dans ces approches, se fonder

---

<sup>1</sup> TRAORE, S (2001) : *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, p.6.

d'abord sur une typologie des situations linguistiques et des systèmes éducatifs car on ne peut espérer découvrir une stratégie unique.

Si ces Journées ont été une occasion pour affiner notre réflexion sur la pédagogie convergente de manière générale, elles ont surtout permis de poser la question de sa pertinence, et en particulier celle des modalités de son éventuelle application dans les différents pays de l'océan Indien faisant partie de l'espace francophone.

Précisons que même si l'accent, dans l'intitulé de la thématique, a été volontairement placé sur l'enseignement d'une langue, le français, en prenant en compte l'environnement plurilingue dans lequel cette langue s'approprie dans l'océan Indien, le but fondamental ici n'est pas de privilégier cette langue, mais de permettre une réflexion, comme le montrent la plupart des contributions, sur un nouveau modèle de partenariat didactique plus efficace et plus efficient que ceux qui existent actuellement dans l'ensemble de ces pays confrontés au problème du plurilinguisme en contexte scolaire.

Rappelons à cet égard qu'une bonne quinzaine d'Etats de la Francophonie sont concernés par la possibilité de construire une didactique de la langue internationale sur la proximité de la langue locale. On retrouve, par exemple, pour le français (langue officielle, nationale ou seconde) : Dominique, France (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion), Haïti, Maurice, Sainte Lucie, Seychelles ; pour le portugais (langue officielle) : Cap-Vert, Guinée Bissau, Sao Tome et Principe ; pour l'arabe : Algérie, Djibouti, Egypte, Liban, Maroc, Mauritanie, Tchad, Tunisie (ces situations sont celles dans lesquelles existe, dans le pays, une variété d'arabe dite « dialectale »).

Comme on pourra aisément le constater à la lecture des contributions figurant dans ce volume, les points de vue des participants de ces Journées d'animation régionale sont assez diversifiés sur la question de la pertinence des méthodes utilisées dans le cadre de la mise en place de didactiques contrastives comme celles touchant à la pédagogie convergente. Les deux textes les plus critiques à cet égard sont ceux de Robert Chaudenson et de Bruno Maurer.

L'article de R. Chaudenson dresse, en effet, un portrait sans complaisance de quelques projets de didactique, liés tant au domaine du FLE (Français langue étranger) qu'à celui des langues apparentées, avant de proposer une nouvelle voie didactique pour l'enseignement du français en milieu créolophone (le terrain seychellois, témoin de certaines expériences récentes en la matière, servant ici de cadre illustratif).

Bruno Maurer, de son côté, dit s'étonner de « l'emprise du courant appelée « pédagogie convergente sur [le] champ didactique » qui nous intéresse ici et se donne comme mission d'entreprendre, à partir de l'examen d'un cas concret (l'expérience tentée au Mali), le travail critique qui, selon lui, n'a pas encore été fait à ce sujet. La conclusion est sévère : « la pédagogie convergente ne propose

aucune voie pour une convergence linguistique ; ses postulats la conduisent à proposer des activités hors de portée du niveau des élèves ; enfin le parti pris de convergence méthodologique l'amène à occulter totalement les différences sociolinguistiques et (inter)culturelles entre le français et les langues nationales ».

Les contributions de Moussa Daff sur la situation sénégalaise et de Raymond Mbassi Ateba sur celle du Cameroun permettent d'avoir un aperçu plus global du contexte africain par rapport à la question des méthodologies convergentes et des multiples enjeux (pédagogiques, identitaires, politiques...) qui y sont liés. S'appuyant sur un exemple concret d'enseignement réciproque du wolof et du français, M. Daff termine sa contribution par une série de propositions didactiques destinées à mieux cerner la notion de « convergence linguistique » donnée comme inhérente à la pédagogie convergente.

Tout en considérant de façon positive « l'idéal pédagogique théorisé par M. Wambach dans sa définition de la « pédagogie convergente », R. Mbassi Ateba s'interroge quant à lui sur son degré d'exportabilité à des pays comme le Cameroun où la relation entre les différentes langues en présence n'est pas sans ambiguïté. Il pense que les pratiques qui y sont liées doivent être identifiées non comme des « 'universaux' pédagogiques applicables à tous les pays mais bien comme des variables pédagogiques soumises à toutes sortes de réadaptations contextuelles ».

Les textes de G. Jetchev et de M. Marquillo-Larruy sont les dernières contributions à n'être pas spécifiquement centrées sur l'océan Indien. Il s'agit, dans le premier cas, d'une description de la situation linguistique des Rom et du romani dans le cadre sociolinguistique bulgare. M. Marquillo-Larruy nous présente, quant à elle, une analyse des stratégies de recours interlinguistiques mises en place par des élèves andorrans dans le but d'accéder à la compréhension de quelques petits textes (ici des recettes de cuisine) rédigés en langue étrangère (le malaisien notamment), à partir d'indices puisés de langues connues ou apprises à l'école comme le catalan, le français, l'espagnol ou l'anglais.

Compte tenu de l'intitulé de la thématique de ces Journées d'animation régionale, la majorité des contributions présentées ici ont trait évidemment à l'océan Indien. Celle de Joëlle Perreau porte, d'une part, sur la place particulière du français dans le système éducatif seychellois et, d'autre part, sur un récent projet d'élaboration de manuels et d'un guide du maître pour l'enseignement précoce de cette langue aux Seychelles. Sylvie Wharton propose, pour sa part, une réflexion sur la « sociodidactique et sur l'élaboration d'une approche didactique contextualisée » en prenant la situation réunionnaise comme terrain d'analyse.

De Madagascar, on a deux présentations. Celle de Monique Rakotoasony traite de la problématique de l'appropriation du français dans une perspective qui met en lumière aussi bien le problème de la gestion des langues en milieu scolaire malgache que de l'urgence, pour le développement même du pays, d'une réflexion pédagogique qui réduise le « hiatus » entre les données concrètes du terrain et le

discours central sur cette question. Celle de Raharinirina Rabaovololona est une présentation d'un projet de recherche collectif financé par l'AUF et destiné à circonscrire la situation sociolinguistique de trois pays de l'océan Indien, à savoir, Madagascar, Réunion et Comores, le tout dans une démarche destinée à mener vers une pédagogie universitaire du multilinguisme et la mise en place d'une assistance linguistique en ligne, adaptée à la situation des étudiants [...] ».

Les quatre textes qui complètent la partie axée sur l'océan Indien concernent la situation des langues dans le système éducatif mauricien. Les textes de Arnaud Carpooran et de Vina Ballgobin abordent le problème sous l'angle macrosociolinguistique. C'est la situation diglossique particulière qui lie l'anglais, le français et le créole à Maurice et l'incidence de ce lien sur des projets de pédagogie plurilingue, comme celui que préconise la pédagogie convergente, qui constitue la pierre d'achoppement de la contribution du premier nommé tandis que celle de sa collègue s'articule autour d'une réflexion critique sur l'ambivalence de la notion de la langue maternelle dans des pays multilingues comme Maurice.

Moozna Auleear-Owadally et Daniella Police-Michel abordent la question de façon plus technique, en prenant comme corpus d'analyse, des textes figurant au programme d'études des langues en milieu scolaire mauricien. Si les deux adoptent une approche relativement similaire, où il est, entre choses, question de comparer l'enseignement du français à celui de l'anglais, leurs contributions sont liées dans une logique de complémentarité. Pour M. Auleear-Owadally, du département d'anglais de l'Université de Maurice (sa contribution est d'ailleurs rédigée en cette langue), c'est le primaire qui est concerné alors que ce sont des textes du secondaire qui constituent le corpus de D. Police-Michel.

# **REMERCIEMENTS**

## REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier le réseau ODFLN (Observation du français et des langues nationales) de l'AUF pour avoir confié au Département de français de l'Université de Maurice (UoM) et à moi-même la responsabilité de l'organisation de ces Journées. Il suffit de savoir que nous sommes un Département qui n'a guère que trois ans d'existence - c'est en effet en tant que « section » à l'intérieur du Département des *Humanities* que nous existions auparavant – pour comprendre le défi qu'un événement d'une telle envergure pouvait représenter pour nous.

Je veux également témoigner ma gratitude à l'Agence universitaire de la Francophonie (à Marc Cheymol, son administrateur délégué, en particulier) et à l'Ambassade de France (avec une pensée spéciale pour M. Fred Constant, Chef de service de coopération et d'action culturelle) qui nous ont permis d'avoir les moyens de concrétiser ce projet.

Qu'il me soit aussi permis d'exprimer ma reconnaissance à Robert Chaudenson, Président d'honneur du Comité ODFLN à qui nous devons la thématique de ces Journées d'animation régionale dans l'océan Indien.

Pour finir, j'aimerai, en tant que coordonnateur de ces Journées, remercier vivement les personnes suivantes :

- M. Indur Fagoonee, Vice-chancelier de l'UoM, pour l'encouragement qu'il nous a donné dès que l'idée de ces Journées lui a été proposée ;
- Mme Satinder Ragobur, Doyenne de la Faculté des sciences sociales et humaines pour son soutien ;
- les nombreux étudiants de l'UoM, qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ces Journées et à y apporter leur jeunesse et leur dynamisme ;
- le personnel administratif et celui de la section « imprimerie » de l'UoM qui ont été sur la brèche durant les quelques semaines qui ont précédé les Journées ;
- les membres et collaborateurs du Comité d'organisation local ;
- les différents intervenants et participants ;
- l'équipe de jeunes enseignants du secondaire qui ont animé la partie atelier de ces Journées
- les membres du Comité scientifique ;
- mes collègues Daniella Police-Michel et Vina Ballgobin pour leur concours dans la révision finale des épreuves.

Arnaud Carpooran

# **SEANCE D'OUVERTURE**



**Allocution de M. Indur FAGOONEE**  
**Vice-Chancelier de l'Université de Maurice**

Monsieur Marc CHEYMOL, Administrateur délégué de l'AUF,  
Monsieur Bruno MAURER, directeur du bureau régional de l'AUF  
Monsieur Moussa DAFF, Coordonnateur du Réseau ODFLN (Observation du français et des langues nationales),  
M. Fred CONSTANT, Chef de service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France  
Mesdames et Messieurs,

C'est un véritable honneur et un réel plaisir pour moi d'accueillir, à l'Université de Maurice, ce colloque sur « *l'appropriation du français et la pédagogie convergente dans l'Océan Indien* ».

Cela me fait d'autant plus plaisir que, par un heureux hasard de calendrier, cette manifestation scientifique s'inscrit directement dans le sillage de la semaine de la recherche organisée il y a quelques jours par notre université.

Je voudrais commencer par souhaiter la bienvenue à tous ces chercheurs qui viennent de la région et d'ailleurs. C'est en effet une immense fierté que de pouvoir accueillir chez soi, autour d'un même sujet de réflexion des gens venant d'horizons si différents : Bulgarie, France, Andorre, Sénégal, Algérie, Cameroun, Madagascar, Seychelles, Réunion et Maurice.

Je voudrais en deuxième lieu remercier les deux partenaires institutionnels sans lesquels ce projet n'aurait pas pu avoir lieu.

L'Agence universitaire de la Francophonie d'abord et, plus particulièrement, son réseau ODFLN (Observation du français et des langues nationales). L'Université de Maurice fait partie de l'AUF depuis plusieurs années et chaque nouvelle année voit une intensification au niveau de la collaboration entre nos deux institutions.

L'Ambassade de France ensuite qui, une fois encore, n'a pas hésité à répondre présent à notre demande de soutien.

En tant que Vice-Chancelier de l'Université de Maurice, j'aimerais aussi exprimer mon appréciation à l'équipe du Département de français qui a travaillé d'arrache-pied sur ce projet et contribué à lui donner un cachet digne d'un colloque international. Les efforts dont ont fait preuve les membres de ce jeune Département, soulignent leur volonté de mettre en pratique une des philosophies de notre institution, qui est de promouvoir la recherche en tirant profit au maximum de la collaboration de chercheurs étrangers.

Dans ce colloque, qui examine sous différents angles, la question délicate de l'utilisation des langues dans l'enseignement en contexte plurilingue, cette collaboration sera extrêmement précieuse pour nos chercheurs qui pourront, grâce aux regards croisés que permettra l'évocation comparative de divers types d'expériences de plurilinguisme, voir s'ouvrir leurs perspectives d'analyse et leur capacité de compréhension de la situation locale.

Mais elle sera également utile aux Mauriciens non-spécialistes en matière linguistique, mais néanmoins intéressés par la question des langues en général, et en particulier lorsqu'elle est liée à l'enseignement.

Il faut reconnaître en effet que dans une société multiethnique, pluriculturelle et plurilingue comme celle de Maurice, la question des langues soulève par moments des mouvements d'émotion mettant aux prises des partisans de différents courants de pensée. Mais au-delà de l'émotionnel, il y a certains faits objectifs qui méritent des réflexions sérieuses et objectives et une institution comme l'Université de Maurice ne peut se permettre de rester en dehors du débat.

S'agissant de la question du français et de la francophonie en particulier, je suis satisfait que depuis quelques années, des initiatives sont prises au sein de la Faculté des sciences sociales et humaines pour intéresser les étudiants et le public en général à ce qui se fait dans le monde de la recherche.

Depuis plusieurs années en effet, il est devenu une tradition pour le Groupe de Recherche en Francophonie (GRF), organisme de recherche rattaché à la Faculté et regroupant plusieurs membres du Département de français, d'organiser des manifestations au mois de mars pour marquer la Journée Internationale de la Francophonie.

J'ai eu également le plaisir d'apprendre que dans quelques mois sera lancé par le département de français, le premier numéro d'une publication collective (du Département), destinée par la suite à devenir une publication annuelle.

C'est donc avec une véritable satisfaction que je vois l'aboutissement de ce projet de collaboration entre le Département de français et le réseau ODFLN de l'AUF qui permet la réunion de divers spécialistes de la grande famille francophone.

Je suis confiant que la mise en commun des expériences linguistiques de nos pays apportera quelques réponses essentielles, dont les retombées ne pourront être que positives pour tous.

Merci de votre attention et bonne session de travail.

**Allocution de M. Bruno MAURER**  
**Directeur du Bureau de Océan Indien de l'AUF**

M. Le Vice-Chancelier de l'Université de Maurice,  
M. Marc CHEYMOL, Administrateur délégué de l'AUF  
M. Moussa DAFF, coordonnateur du réseau ODFLN  
M. Fred CONSTANT, Chef de service de coopération et d'action culturelle auprès  
de l'Ambassade de France à Maurice  
Mesdames et Messieurs,

Je suis très heureux de pouvoir, en tant que Directeur du Bureau Océan Indien de l'Agence universitaire de la Francophonie, saluer la tenue de ces Journées d'animation régionale du réseau Observatoire du Français et des Langues Nationales et je voudrais commencer par vous adresser le témoignage d'intérêt de Mme Gendreau-Massaloux, Recteur de l'AUF pour la thématique même de ces rencontres « Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan indien : interrogations, applications, propositions... », qui font suite, entre autres, aux travaux qui ont réuni un grand nombre de chercheurs de tous les horizons, en novembre 2006, à Praia, au Cap-Vert et auxquels elle avait tenu à participer activement.

J'aurai l'occasion, en tant que chercheur, de revenir sur le fond du débat, en interrogeant de manière pointue et sans concession les pratiques pédagogiques labellisées sous l'étiquette de « pédagogie convergente » car il me semble que le travail critique n'a pas encore été mené, aussi me bornerai-je à présent à une parole institutionnelle.

Je suis particulièrement heureux que l'Université de Maurice ait été à l'origine de cette manifestation. Cet aspect me permet de rappeler ici le mode de fonctionnement de nos réseaux de chercheurs qui organise périodiquement des animations régionales, à l'invitation d'une université membre de l'AUF. L'importance du public rassemblé dans la salle, qui dépasse de beaucoup l'assistance habituelle de ce genre de manifestation, le nombre des enseignants de l'Université de Maurice qui vont prendre la parole au cours de ces journées montre la hauteur de l'investissement humain qui contribue d'ores et déjà au succès de nos rencontres.

Ces Journées sont également importantes du point de vue de la coopération entre les réseaux langue de l'AUF, puisque le réseau Sociolinguistique et dynamique des langues est associé au réseau ODFLN pour la mise en œuvre de ces journées, et j'ai l'honneur de représenter également ici le comité du réseau SDL. Cette collaboration devrait prendre, ici même à Réduit, un tour nouveau et, suivant en cela les recommandations du Conseil scientifique de l'AUF, les deux réseaux devraient entériner leur fusion après-demain pour n'en former plus qu'un au final, intéressé aux questions de dynamique des langues en francophonie.

Une autre conjonction est à souligner, celle de l'OIF, présente en la personne de M. Rumajogee, qui poursuit le travail de l'ACCT puis de l'AIF en matière de promotion des langues des apprenants et je forme des vœux pour que la collaboration entre l'AUF et l'OIF prenne ici un tour plus affirmé et qu'un agenda commun puisse en découler.

Je terminerai cette brève allocution en remerciant toutes les personnes qui, sur place à l'Université de Maurice, à l'Institut de la Francophonie pour l'Entrepreneuriat et au Campus numérique, ont assuré la mise en place de l'événement, en partenariat avec le personnel du BOI et avec l'administration du programme à Paris.

A toutes et à tous, je souhaite de bons travaux.

**Allocution de M. Moussa DAFF**  
**Coordonnateur du réseau ODFLN**

Monsieur le représentant de l'Ambassade de France

Monsieur le président de l'Université de Maurice

Monsieur le représentant du recteur de l'AUF

Monsieur l'administrateur délégué et coordonnateur de la « Mission A, Langue française, diversité culturelle » de l'AUF

Chers invités,

Chers étudiants, avenir des nations francophones,

Nous sommes aujourd'hui réunis à l'Île Maurice, dans cette belle université à Réduit, pour réfléchir ensemble sur un thème d'actualité en sciences du langage : « L'appropriation du français et la pédagogie convergente dans l'océan Indien : interrogations, applications, propositions ». Cette réflexion a été initiée par le Réseau d'*Observation du Français et des Langues Nationales* (ODFLN) de l'AUF, qui sera dans quelques jours réuni au réseau de *Sociolinguistique et Dynamique des Langues* (SDL) afin de faire naître une nouvelle dynamique dans les recherches et les approches sur l'analyse des langues dans les sociétés plurilingues, où le français est la langue partagée, voire parfois leur plus petit dénominateur commun. La francophonie est un vaste espace où l'on observe des situations complexes mais solidairement liées : situation de français langue maternelle, situation de français langue seconde, situation de français langue étrangère. Le livre coordonné par Robert Chaudenson et Dorothée Rakotomalala, (*Situations linguistiques de la Francophonie. État des lieux*, publié en 2004 par notre réseau), qui offre une visualisation éloquentes des situations de francophonie dans le monde, en est une belle illustration.

C'est pourquoi notre rencontre est placée sous le signe de la convergence, celle des réseaux, celle des recherches descriptives et didactiques, celle enfin qui doit présider à la méthodologie de la recherche, afin de prendre en compte et de mieux enseigner les langues partenaires dans le contexte francophone. Aussi attendons-nous des participants et des communicants réunis ici, des réponses à nos interrogations, une aptitude et une générosité à faire partager leurs expériences et leurs propositions qui nous permettront d'ouvrir de nouveaux chantiers de réflexion à la sagacité de nos étudiants, à qui ces journées de formation sont destinées. Enseigner le français dans un contexte plurilingue oblige à reconsidérer les démarches méthodologiques qui, jusque là, étaient marquées par l'idéologie du monolinguisme. Les quinze communications programmées, que nous sommes

impatiens d'entendre, aideront, j'en suis sûr, à mieux cerner cette problématique et à nous orienter afin que le futur réseau qui va naître au cours de ces Journées trouve les bases de son action.

Nous ne saurons finir sans remercier l'Ambassade de France à Maurice, qui a accepté de s'engager avec nous dans cette fête de l'esprit francophone où se conjugueront le français et la diversité culturelle et linguistique dans l'espace créolophone. Nos remerciements s'adressent aussi aux autorités académiques de l'Université de Maurice et à notre collègue et ami Arnaud Carpooran, pour son engagement personnel dans l'organisation de ces Journées. Enfin, l'expression de notre gratitude va aux membres du Réseau ODFLN, à son président d'honneur, le professeur Robert Chaudenson, et aux étudiants sont venus nombreux pour participer à nos travaux et élargir leurs perspectives de recherche.

Le réseau d'*Observation du français et des langues nationales* signe ainsi, à Maurice et plus précisément dans cette université, la dernière manifestation qu'il aura organisée sous cette dénomination. Nous nous souviendrons de la générosité de l'accueil et de la beauté de l'île Maurice, qui nous ont aidés à en faire un succès, et nous léguerons au futur réseau l'expérience accumulée jusqu'ici, enrichie par cette dernière rencontre d'où renaîtra, avec plus de vigueur encore, une nouvelle dynamique des langues et des actions sur les langues.

Merci encore aux autorités et aux organisateurs, et merci à tout l'auditoire pour son aimable attention.

**Allocution de M. Fred CONSTANT**  
**Chef du service de coopération et d'action culturelle**  
**auprès de l'Ambassade de France à Maurice**

M. le Vice-chancelier de l'Université de Maurice,  
 M. le Coordonnateur du réseau ODFLN,  
 M. le Directeur du bureau régional de l'AUF,  
 M. le Chef du département de français de l'Université de Maurice et coordonnateur  
 de ces Journées d'animation régionale,  
 Mesdames et Messieurs les participants,  
 Mesdames et Messieurs,

Comme il est d'usage en pareilles circonstances, je voudrais tout d'abord vous transmettre les regrets de SEM Dominique Renaux, Ambassadeur de France à Maurice qui n'a pu se joindre à nous à l'occasion de cette cérémonie d'ouverture des Journées d'animation régionale du réseau « Observation du français et des langues nationales » de l'A.U.F. En son nom et en mon nom personnel, il me plaît de vous souhaiter à tous la plus cordiale des bienvenues et un séjour aussi utile et agréable que possible. Vu la densité de la maquette qui nous réunit aujourd'hui et l'hospitalité légendaire de nos amis mauriciens, je ne doute pas un seul instant de votre satisfaction sur les deux plans évoqués. A défaut de vous saluer tous individuellement, vous me permettrez de mentionner la présence du Professeur Robert Chaudenson, président d'honneur du réseau ODFLN et à l'initiative de la thématique « Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan indien : interrogations, applications, propositions » qui nous vaut le plaisir de nous retrouver aujourd'hui.

Dans les limites de cette brève allocution et compte tenu de ma faible compétence sur un sujet qui ne m'est pas familier, je voudrais néanmoins formuler quelques observations *sans prétention* autour des enjeux soulevés par la problématique de vos rencontres : *quelle(s) pédagogie(s) ? Pour quelles appropriations de quel(s) français ?*

A l'évidence, ce questionnement se situe au cœur de plusieurs préoccupations différentes mais complémentaires :

- Celle de *l'articulation entre formation théorique et formation professionnelle* où se pose la question de la validité des moyens théoriques et pratiques mis à la disposition des professionnels et de leur opérationnalité/efficacité sur le terrain. En somme, il s'agit d'élaborer des protocoles d'évaluation susceptibles de permettre la mesure des performances des dispositifs éducatifs plurilingues. La zone géographique du sud-ouest de l'Océan indien offre à cet égard, de toute évidence, un laboratoire fascinant mais certainement aussi déroutant ;
- Celle de *l'amélioration du rendement des systèmes éducatifs* dans des contextes pédagogiques et sociolinguistiques particuliers. Certes, chacun sait que

les performances des systèmes éducatifs dépendent d'une pluralité de facteurs mais nous savons tous qu'un partenariat linguistique et didactique adapté peut y concourir utilement. Dans cette perspective, une connaissance plus fine des processus d'apprentissage peut contribuer à lever les obstacles sociaux et parfois politiques à la mise en oeuvre d'expériences pédagogiques novatrices. En ce domaine comme en d'autres, il ne saurait y avoir de tabous...

- Celle d'un *renforcement de la coopération régionale* entre les chercheurs, enseignants, praticiens dont les centres d'intérêt convergent vers la possibilité de construire une didactique du français sur la proximité d'une langue locale. Dans cette optique, la diversité géographique et professionnelle des participants de ces Journées d'animation régionale, laisse augurer un « retour d'expériences » certainement fructueux. Ce processus réflexif sur les comportements professionnels apparaît capital à plus d'un titre. Enseigner l'objet « langues françaises » dans différents milieux socioculturels ou contextes institutionnels est un défi permanent qui invite à réfléchir au rôle joué par les *cultures éducatives* – aspect qui se trouve, sauf erreur de ma part, au cœur des discussions actuelles en didactique – et au filtre qu'elles représentent dans les pratiques d'enseignement/apprentissage et de formation/recherche.

Pour au moins ces trois raisons sans doute trop rapidement évoquées ici, l'Ambassade de France ne pouvait pas ne pas apporter sa contribution à l'organisation de ces Journées d'animation régionale auxquelles il lui plaît de souhaiter plein succès. En renouvelant mes remerciements à tous ceux qui les ont rendu possible, je vous remercie vivement de votre aimable attention.





# **PREMIERE PARTIE**

## **LA PEDAGOGIE CONVERGENTE : PERSPECTIVES CRITIQUES ET APPLICATIONS EN DEHORS DE L'OCEAN INDIEN**



# **VERS UNE STRATEGIE ET UNE DIDACTIQUE DANS UN ENSEIGNEMENT PRECOCE DU FRANÇAIS EN MILIEU CREOLOPHONE**

---

**Robert CHAUDENSON**  
Professeur émérite  
Université de Provence

## **INTRODUCTION**

Le séminaire tenu par la Direction de l'Education et de la Formation de l'OIF aux Seychelles (11-15 décembre 2006) a permis non seulement de fructueux échanges de vue qui s'étaient déjà esquissés lors du Colloque du Cap-Vert (novembre 2005), mais aussi la conception et la planification d'un programme. Il vise, au-delà de la problématique générale des didactiques contrastives du français (dont un exemple, assez peu convaincant, réside dans ce que l'on nomme « pédagogie convergente »), à élaborer les principes et à constituer les premiers outils d'une didactique des langues européennes en milieu créolophone, qu'il s'agisse des créoles français, notre premier objectif, ou des créoles portugais, pour lesquels on peut facilement imaginer une démarche du même genre.

## **1. UNE TELLE DEMARCHE COMME PRIORITE GEOPOLITIQUE AU SEIN DE LA FRANCOPHONIE**

L'intérêt d'une telle démarche apparaît double pour des institutions comme l'Organisation Internationale de la Francophonie (l'OIF) ou, son opérateur, l'Agence Universitaire de la Francophonie (l'AUF), dont on ne saurait imaginer qu'elles ne puissent collaborer au sein de pareille entreprise. Elles semblent devoir le faire à un double titre. D'abord dans la mesure où la diffusion de la langue française est l'un des objectifs majeurs de la Francophonie. Cette déclaration a été si souvent et si solennellement réitérée, en de multiples occasions, qu'il paraît inutile de la reprendre. En revanche, comme toutes les situations linguistiques de la Francophonie ne sont pas parfaitement connues de tous, en dépit de la synthèse présentée à Ouagadougou en 2004 (R. Chaudenson et D. Rakotomala, *Situations linguistiques de la Francophonie. Etat des lieux*, AUF, 2004, 324 p.), il est sans

doute nécessaire de préciser la double finalité qui peut être celle de la diffusion du français.

Dans la plupart des Etats de la Francophonie du Sud, en Afrique en particulier, le français est le médium éducatif majeur et souvent même unique. On comprend donc l'absolue nécessité d'en assurer une diffusion aussi satisfaisante que possible, en particulier en milieu scolaire, puisque l'école a le quasi-monopole de la diffusion de cette langue et qu'il est clair qu'en l'état actuel des choses, les résultats ne sont pas à la hauteur des exigences. Nul besoin d'insister sur ce point que constatent toutes les instances, de la CONFEMEN à la Banque mondiale, même si, en revanche, on ne peut que s'étonner de l'absence totale de réelles évaluations des compétences dans cette langue, tant au plan de l'ensemble des populations qu'à celui des élèves scolarisés.

Dans les autres Etats de la Francophonie, où le français n'est pas médium éducatif unique ou majeur, le français peut tenir une place très importante (comme à Maurice ou aux Seychelles) ou moindre comme dans les Etats anglophones de la Caraïbe (La Dominique ou Sainte-Lucie) ou dans les Etats lusophones membres de la Francophonie (Cap-vert, Guinée Bissau, Sao Tomé et Príncipe). Dans ces derniers cas, pour des raisons aussi bien géopolitiques (appartenance à la Francophonie qui implique un enseignement important de la langue française) et/ou pour des raisons géographiques (proximité des Antilles françaises pour les deux premiers Etats, relations étroites avec l'Afrique francophone pour les trois Etats lusophones), la diffusion du français est un enjeu majeur, tant pour la Francophonie elle-même que pour les cinq Etats concernés. On peut naturellement ajouter que l'amélioration de l'enseignement de la langue portugaise dans les Etats lusophones de la Francophonie répond par ailleurs à l'objectif, également affirmé avec force dans ces mêmes instances, de la préservation de la diversité culturelle et de la promotion du partenariat des langues.

Autant dire qu'une telle démarche ne peut qu'être encouragée de la façon la plus forte par les instances francophones, tant du fait des orientations et des objectifs qui viennent d'être évoqués, que par le fait qu'une douzaine d'Etats de la Francophonie sont très directement concernés par cette entreprise.

## **2. DEUX HYPOTHEQUES A LEVER**

Force m'est, en commençant, de lever deux hypothèques, opérations qui vont très probablement déplaire, en particulier dans les milieux du français langue étrangère (FLE), où règne sans partage ce que je nomme « l'eurocéano-centrisme » ou, dénomination qui m'est plus personnelle et que je juge plus précise, l'UE-centrisme (UE = Union Européenne). Il s'agit, en fait, des « approches communicatives » d'une part, et de l'autre, du « cadre européen de référence ». Ce sont désormais, et de plus en plus me semble-t-il, les maîtres-mots de la didactique du français langue étrangère.

## 2.1 La didactique du FLE à l'heure européenne

Un mot indispensable pour la clarté du propos ; on confond souvent l'Union Européenne (UE) avec le Conseil de l'Europe (CE), ce second organisme étant à l'origine, pour le domaine linguistique, de la fameuse Charte des langues minoritaires (que la France n'a finalement pas signée, après un engagement liminaire un peu imprudent de Lionel Jospin, alors Premier Ministre). C'est ce CE qui gère le Centre linguistique de Gratz, en Autriche. Le Conseil de l'Europe, qui doit regrouper actuellement 46 Etats (je suis prudent car des demandes sont en cours d'examen), est une organisation d'une tout autre nature que l'UE. Il est surtout un nain ou même un microbe budgétaire à côté de l'UE puisque son budget 2007 (en réduction par rapport à celui de 2006) est de 197 **millions** d'euros, alors que celui de l'UE est, pour 2007 aussi, aux environs de 870 **milliards** d'euros.

L'UE et le CE se préoccupent depuis des décennies, légitimement, du problème des langues en Europe, à la fois au plan du fonctionnement des instances européennes (Commission, Parlement, Cour de justice) en raison de la multiplicité des langues officielles de l'UE qui font de la traduction et de l'interprétariat une charge financière colossale, même si l'on tente d'en dissimuler l'ampleur réelle et au plan, plus large, des relations entre les Etats et les citoyens européens. De ce fait, l'UE a énormément investi dans les sciences du langage, d'abord dans de chimériques programmes de traduction automatique (Eurotra), puis dans des programmes visant à favoriser le plurilinguisme et l'apprentissage des langues (*Lingua* ou *Janua linguarum* par exemple), sans même parler des gigantesques programmes d'échanges (type Socrates), dont les effets réels demeurent incertains.

Pour la question du FLE qui seule nous occupe ici, la conséquence a été que l'ampleur même des enveloppes financières que l'UE a consacrées à ces types de projets, a attiré bon nombre de chercheurs et équipes français, qui ont trouvé là, individuellement ou collectivement, des moyens infiniment supérieurs à ceux qui pouvaient être attendus des institutions françaises ou francophones.

Ce n'est évidemment pas le lieu de discuter ici des principes qui ont conduit, dans les années 70, à l'élaboration de « méthodes communicatives » et, quasi-parallèlement, à l'élaboration d'un « Niveau seuil » (simple traduction du « Threshold Level », mis en place le premier), ces deux approches convergeant dans le « Cadre européen de référence » des années 90. Toute cette évolution a sa logique. Il s'agit, dans le cadre européen et sur de considérables financements mis en place par l'UE, de rendre aptes à faire face aux nécessités et aux « besoins concrets de communication » des situations où ils se trouvent, des touristes ou des travailleurs se trouvant dans un pays européen autre que le leur.

J'ajouterai même, en marge du présent propos et j'y reviendrai, que certaines démarches d'ouvrages didactiques me semblent un peu insolites, quoiqu'elles soient proposées de façon constante à des élèves vivant et allant en classe en

France. On peut évoquer, sur ce point, les sempiternelles réponses aux lettres d'invitation. Qui d'entre nous a un jour répondu par écrit à une lettre d'invitation ? Moi, en tout cas, jamais !

Il en est résulté que l'évolution « communicative », qui limitait déjà fortement la part de la « composante linguistique » (au profit des composantes « sociolinguistique et pragmatique »), s'en est trouvée encore accentuée. Dans ces conditions, l'enseignement des langues étrangères, dans le modèle européen ainsi défini, s'est orienté pour permettre, de façon prioritaire, l'accomplissement de tâches liées essentiellement à des situations d'« expatriation », provisoires (tourisme) ou prolongées (émigration).

Cette approche, dont on comprend bien la logique à la fois **politique** (définir une politique européenne « commune » en matière d'apprentissage des langues) et **économique** (donner les moyens aux citoyens européens de se déplacer plus aisément au sein de l'Union européenne) pose néanmoins problème dans le cas du français. En effet, cette langue tient hors d'Europe une place majeure et elle demeure langue officielle de nombreux Etats francophones situés hors d'Europe ; à tort ou à raison, la France comme la Francophonie donnent au français une vocation mondiale ; elle implique des exigences et des objectifs spécifiques, qui ne sont pas nécessairement ceux de l'une ou l'autre de la vingtaine de langues en usage dans l'espace européen.

Le problème est que si ces choix en matière d'objectifs et de didactiques pédagogiques sont à la fois logiques et légitimes pour les instances européennes, tout le dispositif français en matière de FLE a été « phagocyté » par cette orientation. Or, comme je l'ai dit et écrit à de multiples reprises, les besoins d'un écolier du Sud n'ont rien à voir avec ceux d'un plombier polonais ou d'un touriste anglais qui se trouvent en France ou en Belgique.

Prenons l'exemple d'un élève africain à son entrée à l'école primaire. Il va, sans connaître quoi que ce soit de la langue de scolarisation, recevoir un enseignement de la lecture et de l'écriture du français (après, dans le meilleur des cas, une vague initiation au français oral, quelques semaines durant) ; rapidement, il est engagé dans un usage exclusif de cette langue comme médium éducatif. En revanche, cet enfant n'a nul besoin d'être mis en état de pouvoir accomplir en français des tâches quotidiennes comme demander son chemin pour aller à la poste ou au marché pour y acheter un boubou ou des bananes. L'écolier malien, qui doit accomplir ces actions à Bamako, le fera sans problème en bambara, comme l'enfant dakarais le fera en wolof ou le petit Burkinabé en mooré à Ouagadougou. Ses urgences, et plus largement ses besoins linguistiques, sont d'une autre nature.

Force est d'admettre que, dans les années 50, le projet du Français Fondamental (FF) proposait une démarche plus réaliste et mieux adaptée aux situations du Sud que celle du Cadre européen actuel. Tous les textes officiels initiaux du Français fondamental, dans les années 50, assignent à l'entreprise deux objectifs majeurs :

l'intégration linguistique des travailleurs immigrés et la facilitation de la diffusion de la langue française dans ce qui était encore alors l'Empire colonial de la France. La chose est dite et répétée : le français élémentaire a toujours été regardé comme une « première étape dans l'étude du français » (A. Marie, Ministre de l'Education Nationale, Présentation du français élémentaire, 6 mai 1954). Le ministre ajoute aussitôt « S'il peut se suffire à lui-même, il doit sans doute constituer une loyale et honnête base de départ pour des développements ultérieurs. » (1954 : 6).

On a vu ci-dessus à quelles fins le « Cadre européen » a été élaboré ; on comprend bien par ailleurs qu'il ne peut se définir que par des situations de communication, des fonctions, des tâches, etc., et non par les contenus précis d'une « composante linguistique », évidemment impossibles à établir en commun, compte tenu de la diversité même des langues de l'Europe. Il appartient donc à chaque Etat ou plutôt, en fait, aux Etats usagers des diverses langues, d'établir les contenus linguistiques de chacun des niveaux ainsi définis.

Le problème, pour le français, est que, pour des raisons déjà évoquées, tout le système du FLE s'est mis de façon exclusive « à l'heure européenne », alors que la place du français dans le monde ne se limite nullement à cet espace et que les évolutions démographiques, politiques et économiques démontrent que l'essentiel de l'avenir planétaire de cette langue est clairement ailleurs qu'en Europe, ce que la pensée officielle française se refuse obstinément à admettre.

## **2.2 Didactique du français en milieu créolophone et didactique des langues apparentées**

Là encore, la prédominance des recherches que suscitent les convoitises autour des crédits de l'UE conduit à des erreurs de perspectives et à des malentendus qu'on peut comprendre de la part du grand public, mais qui ne s'expliquent guère de la part de linguistes. Pour illustrer ce propos, si l'on tape dans un moteur de recherche, Google ou un autre, les mots « didactique », « langues apparentées », on trouve de multiples références à des projets qui s'inscrivent, pour la plupart, dans les projets européens comme *Socrates*, *Lingua* ou, désormais, *Janua linguarum*.<sup>1</sup>

Les deux entreprises, celle que je propose ici et ces UE-projets, n'ont pourtant à peu près rien de commun. Dans le cas des projets européens, il s'agit, pour Evlang par exemple, de rendre sensible des locuteurs, des élèves en général, à la diversité des langues dans la mesure où, les Hollandais mis à part, la majorité des Européens se caractérise par une forte domination du monolinguisme<sup>2</sup>. On cherche aussi, par *Eurom4* ou *Galatea*, à favoriser des apprentissages partiels et/ou approximatifs de

---

<sup>1</sup> Dans ce second cas, on a, comme dans bien des programmes européens, le charme du latin dont certains ont proposé de faire la langue de l'Europe, mais aussi la référence savante à Comenius dont on reprend par là le titre d'un ouvrage. Ces cuistreries sont un peu ridicules.

<sup>2</sup> En revanche, en Afrique, l'immense majorité des populations est plurilingue et il est évidemment absurde de songer à y sensibiliser le public à la pluralité des langues.



langues apparentées (les langues romanes dans les programmes cités). Soit et pourquoi pas ! La proposition de mettre au point une didactique du français adaptée aux aires créolophones n'a rigoureusement rien à voir avec de telles entreprises et il est stupéfiant de voir que des linguistes puissent ne pas le comprendre.

De telles confusions sont tellement étranges qu'il me semblerait inutile de s'y attarder davantage. Je me sens toutefois contraint de le faire, car je viens de lire un article très récent de S. Wharton qui, par ailleurs, a pris part au Onzième Colloque International des Etudes Créoles au Cap-Vert :

« Concernant les situations de créolophonie dans les DOM français, Chaudenson (2005 : 12) qui s'appuie sur la parenté structurelle des codes entre créole et français estime « *qu'il est parfaitement possible d'élaborer une pédagogie, réellement convergente ici, qui prenne appui, en particulier dans les premiers stades de l'apprentissage, sur les éléments COMMUNS aux français et aux créoles et qui conduise, progressivement, à introduire, en les soulignant, les facteurs de différence [...].* » Alors que la convergence mise en avant par la PC [pédagogie convergente] concerne les aspects pédagogiques (introduction progressive de la L2 dans le curriculum), Maurer et Chaudenson appellent donc de leurs vœux une réflexion plus aboutie sur la convergence linguistique et sur les modalités didactiques du passage de L1 à L2. Or **ce travail a été mené depuis les années 90** [souligné par moi !] par des didacticiens qui se sont mobilisés autour d'une approche que l'on connaît maintenant sous l'appellation de « didactique des langues voisines » (ou parentes). (S. Wharton, *Etudes créoles*, 2005/2 : 165).

Peut-on dire de façon plus nette que B. Maurer et moi-même (surtout moi-même, car je ne veux pas entraîner B. Maurer dans un débat qui ne le concerne qu'indirectement) ne connaissons rien aux questions que nous abordons ou, en tout cas, que nous n'avons rien compris des travaux décisifs menés dans ce domaine depuis quinze ans.

La suite est plus intéressante et plus claire encore :

« Développée notamment dans le cadre d'un programme de recherche européen Socrates, *Galatea* [la manne européenne est inépuisable !] sur l'intercompréhension des langues romanes<sup>3</sup> dans les années 90, cette

---

<sup>3</sup> S. Wharton ne cite qu'en note et pour mémoire le programme *Eurom4* conduit à l'Université d'Aix-Marseille 1. Il est pourtant exactement parallèle à *Galatea* qui est piloté par Grenoble (L. Dabène, C. Degache, etc.), université d'origine et de cœur de S. Wharton. On comprend donc aisément les raisons de ce choix et de cette petite publicité rédactionnelle. Ce point illustre toutefois aussi le fait que l'UE, comme l'armée, a tant d'argent que, dans des appels d'offres, elle peut s'offrir le luxe de financer des projets quasi identiques... « pour voir » !

approche vise : la mise en valeur de la langue maternelle reconnue comme cruciale ; la mise sur pied d'égalité linguistique de différentes communautés ; le développement, simultané de compétence dans plusieurs langues étrangères, l'ouverture à la romanophonie. » (*ibidem*, 2005 : 165).

J'arrête là cette citation qui se poursuit dans la même veine.

Qu'est ce que toute cette affaire de « romanophonie » a à voir avec l'enseignement du français à de petits créolophones mauriciens, réunionnais, seychellois ou antillais ? Si on veut montrer qu'un créolophone a une compréhension du français, vague et approximative, comme l'ont montré des travaux conduits à la Réunion il y a près de trente ans, point n'est besoin de *Galatea* pour ça !

S. Wharton, qui est à la Réunion depuis sept ans, n'a pas manqué, si elle s'est un tant soit peu intéressée au créole local, de se rendre compte que l'écart entre le réunionnais et le français est d'une nature très différente et d'une étendue bien moindre que celui qu'on peut trouver entre le français et le portugais, même si l'on peut dire que, dans ces deux ensembles, il y a parenté des langues. Cette vérité d'évidence est renforcée par la moindre prise en compte des données historiques et sociales de la genèse des créoles et des langues romanes. On mesure une fois de plus par là combien il serait nécessaire de préciser ce que l'on entend par « typologie » et d'aborder, dans une perspective enfin sérieuse, la comparaison typologique des créoles et **des** français (le pluriel, que je souligne, n'est pas une inadvertance, car il est clair que n'est pas seul en cause le français standard)<sup>4</sup>.

Par ailleurs si les savoirs et les théories sur la didactique des langues apparentées ont fait grâce à *Galatea* (et pourquoi pas à *Eurom4* ?) de si gigantesques progrès dans les années 90 et si le problème du rapport entre créole et français est exactement de même nature, comment se fait-il que l'IUFM de la Réunion, où enseigne S. Wharton, n'ait pas mis à profit ces sept années et ces immenses avancées théoriques pour produire enfin la méthode d'enseignement du français adaptée au contexte local qui fait toujours si fâcheusement défaut?

Laissons cette polémique sans grand intérêt et que je n'ai pas pu introduire à Maurice même, dans la mesure où je n'avais pas encore lu l'article de S. Wharton que je viens de citer.

---

J'observe d'ailleurs que ces programmes ne semblent pas avoir produit de contribution décisive ou même simplement théorique ; le bilan est mince et l'on note surtout la mise sur le marché de produits dérivés modestes (cederoms) qui n'ont pas révolutionné la didactique des langues romanes.

Je note également, dans le même ordre d'idées, que la dernière mise à jour du site *Galatea*, auquel nous renvoie S. Wharton (2005 : 167) date de 2001 ! J'ajoute que la référence qu'elle fait, dans le même article (2005 : 168) au programme de « l'éveil aux langues » (Evlang), autre Klondyke de l'UE, apparaît pour le coup totalement hors de propos !

<sup>4</sup> On trouvera ci-dessous les références à des articles de D. Fattier qui est, à ma connaissance, la seule créoliste à aborder de façon sérieuse ces questions. On devine par là que je juge non sérieuses les rêveries sur les traits typologiques censés caractériser les créoles !

### 3. VERS UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN MILIEU CREOLOPHONE

Que le lecteur veuille bien me pardonner le précédent développement que j'aurais souhaité éviter mais auquel me contraint l'article de S. Wharton que je viens de citer. Je voudrais rappeler aussi, dans le même esprit que l'exigence que je formule d'une réflexion novatrice sur la didactique du français en milieu créolophone n'implique pas nécessairement, de ma part, le rejet total et systématique de tout ce qui a pu se faire, ailleurs ou ici, dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde.

J'ai déjà utilisé l'exemple d'une observation faite récemment aux Seychelles (octobre 2004) dans une classe de P2 (deuxième année du primaire), où j'ai assisté à une leçon de langue française conduite à partir d'un manuel édité en France, *Les petits lascars*, qui est en usage dans toutes les classes seychelloises.

Le titre de la leçon du jour était « *Les truffes* » ; la maîtresse a écrit le mot au tableau ainsi que la petite phrase qui faisait l'objet de la leçon « *Charlotte pioche les truffes dans la boîte* ». Après un moment d'incertitude et de stupeur sur les « *truffes* », j'ai compris qu'il s'agissait là de « truffes en chocolat », friandise peu commune dans l'archipel.

Nul n'a semblé voir que cette phrase de **sept** mots, à laquelle les élèves étaient confrontés, présentait, en fait, pour des enfants créolophones seychellois, **six** difficultés linguistiques majeures, qu'on semblait avoir réunies à dessein avec une densité quasi maximale.

Problèmes phonétiques : deux fois le son « ch » et une fois « u », phonèmes qui, l'un et l'autre, n'existent pas dans le créole local où les constrictives apico-alvéolaires du français (notées graphiquement « ch » et « j » dans l'orthographe française) ont abouti en créole à des sifflantes « s » et « z » et où les voyelles arrondies se sont désarrondies, « u » aboutissant à « i » et « eu » à « é » ou « è ».

Difficulté sémantique avec l'emploi étrange, pour ne pas dire discutable, du verbe « piocher » qui a, en outre, l'inconvénient majeur d'exister en créole, mais au sens propre seulement.

Difficulté culturelle. Les truffes en chocolat étant naturellement totalement inconnues dans le pays, du moins des élèves d'une classe de P2<sup>5</sup>.

Cette expérience impromptue m'a fait reprendre conscience de ce problème ; elle n'est donc pas étrangère à la démarche que j'entreprends ici. Toutefois, elle n'était pas nouvelle pour moi et j'avais pu faire les mêmes constats à la Réunion et à

---

<sup>5</sup> Pour une étude plus étendue de ce cas, cf. R. Chaudenson, in D. Fattier, « Vers une didactique du français en milieu créolophone », *Etudes créoles*, 2006/1 et 2.

Maurice, en particulier pour les aspects phonétiques qui sont en général totalement ignorés, en dépit de leur importance cruciale dans les premiers apprentissages.

Je crois que chacun peut comprendre sans que j'y insiste davantage que l'exemple de « Charlotte pioche les truffes » aurait pu être avantageusement remplacé par « Léa prend les bonbons » qui n'offre aucune des difficultés signalées pour un enfant seychellois, réunionnais et mauricien. Si je suggère, en accord avec le plus simple bon sens, d'utiliser dans les débuts de l'apprentissage les éléments communs au créole et au français, avant de passer de façon progressive et raisonnée aux éléments différents dans les deux langues, je ne prétends nullement par là que tout est à jeter dans la didactique mise en œuvre dans *Les petits lascars*.

Quoique je ne sois nullement didacticien et que je me considère à peine comme linguiste, j'observe que les manuels de FLE présentent des aspects qui me paraissent un peu étranges.

Pour introduire ce propos, je me réfugierai prudemment (lâchement ?) derrière l'autorité d'une spécialiste incontestée, Danièle Flament-Boistrancourt. La citation est un peu longue, mais son intérêt le justifie :

« S'informer des travaux menés en linguistique nous semble indispensable en pédagogie du FLE, surtout dans le domaine de l'oral où analyses de données statistiques ne cessent de s'accumuler. Être informé permettra d'une part de construire des dialogues qui soient syntaxiquement naturels et, d'autre part, de bâtir des progressions grammaticales qui n'exigent pas du non-francophone plus que ce que le francophone lui-même fait. Il n'est en effet pas rare de trouver dans la première leçon des manuels (« se présenter »), des échanges du type :

- Bonjour papa. Voilà Marc.*  
 - *Ah ! Tu es Marc. Bonjour Marc ... Et toi, tu es Christine ?*  
 - *Oui, monsieur, je suis Christine.*

Dialogues toujours ressentis comme artificiels par le francophone.

En fait, les auteurs de manuels résistent rarement à deux tentations : d'une part assimiler langue et métalangue et d'autre part, celle de développer un paradigme de conjugaison. L'acte de langage « se présenter » entraînera donc l'apparition de présentatifs, dont *voilà* pourtant peu naturel, et ne pas apprendre à conjuguer tout de suite semble impensable.

Comparons avec un extrait d'*Apostrophes*, où c'est un professeur agrégé prix Goncourt qui se présente :

*Ecoutez, je suis professeur au lycée de Sartrouville, donc c'est en banlieue, c'est un lycée assez modeste, c'est pas un lycée de champions, un lycée exceptionnel, et c'est en classe de première, de première A et de première G. Les premières A, c'est des élèves un peu littéraires, les premières G, c'est des élèves plus techniques.*

Patrick Grainville, *Apostrophes* du 7 septembre 1984.

La transcription de ce français parlé qui est celui de l'élite cultivée (je souligne) et qui n'est à aucun moment perçu par le public comme étant vulgaire, laisse songeur. C'est n'y joue pas son rôle canonique d'outil de mise en relief. Il sert plutôt à relier. Quant aux accords morphologiques, ils ne semblent pas indispensables. Bref, les présentatifs ne présentent plus et les verbes ne se conjuguent plus !

En fait, loin d'être atypique, cet extrait est tout à fait représentatif d'une façon de s'exprimer où, comme l'a montré C. Blanche-Benveniste (1989), c'est la structure thème-propos qui est productive. La syntaxe du français étant, en matière d'évolution, un domaine beaucoup plus stable que le lexique ou la phonétique, n'y aurait-il pas quelques conséquences à tirer par rapport à la pédagogie du français langue étrangère ? » ( 1994 : 32-33).

D. Flament-Boitrancourt fait justement observer que la « présentation » qui ouvre bien des manuels de FLE (en tout cas beaucoup de ceux que j'ai pu consulter) s'opère selon des modes qui ne sont guère ceux de la langue courante. J'observe pour moi que, dans la grande majorité des manuels, les premières leçons font place à la conjugaison des verbes pronominaux, qu'il s'agisse de la présentation de soi et des autres, ou, comme dans le livre de P. Fioux, de la toilette. Le choix d'un tel scénario s'explique bien entendu par le désir de prendre une situation simple, que tous les enfants connaissent et vivent, mais ne doit-on pas prendre aussi en considération les implications grammaticales ?

#### « Objectifs linguistiques

##### *Morphosyntaxe*

Sujet, verbe, complément : *je me lave, je m'essuie*

Les pronoms personnels : « *me, m', je, il, se, s'* »

Dans cet ordre d'idées, on peut s'interroger sur le choix systématique d'aborder les verbes par des éléments aussi complexes que les verbes pronominaux. Est-ce raisonnable étant entendu que ce type de verbe est totalement inconnu du créole et implique une diversité et un emploi complexes de pronoms personnels que le créole ne possède pas ?

Je ne mets pas en cause P. Fioux, car on trouve ailleurs les mêmes choix. Ainsi dans *Forum ; méthode français I* (2000 : 11) par exemple, du seul fait que, dans l'approche communicative, on commence par la présentation de soi, on place aussi dans **la première leçon**, plusieurs verbes pronominaux (*je m'appelle, vous vous appelez, présentez-vous*, etc.), ce qui me paraît très discutable. Tous les livres se

recopient plus ou moins les uns les autres, sans vraie remise en cause. Est-il raisonnable d'aborder le verbe français par les pronominaux ce que tout le monde semble faire, contre tout bon sens, en donnant le pas au communicatif sur le linguistique, sans réflexion réelle ?

## CONCLUSION

La présence à Maurice de plusieurs des participants au séminaire tenu aux Seychelles, en décembre 2006, par l'Organisation Internationale de la Francophonie (dont, outre moi-même, R. Rumajogee, qui représente ici l'OIF, Joëlle Perreau, de l'Institut National de l'Éducation des Seychelles, responsable du programme seychellois et Jimmy Harmon du Bureau d'Éducation Catholique de l'Île Maurice) souligne le fait que les choses sont désormais bien engagées et que l'on peut espérer, entre les Instances de la Francophonie, cette synergie que chacun appelle de ses vœux. Nous espérons aussi vivement pouvoir très vite publier les *Actes* du Séminaire des Seychelles dans la collection « Langues et développement », pour pouvoir y renvoyer et ne pas avoir à répéter indéfiniment le contenu même de cet ouvrage, où l'essentiel des fondements du projet et le projet lui-même se trouveront exposés.

L'équipe seychelloise s'est mise au travail, avec ardeur et enthousiasme, et nous espérons fermement, de ce fait, que nous pourrions tenir le calendrier arrêté le mois dernier à Mahé. On peut le penser, car ce que nous voulons ne consiste nullement à révolutionner la didactique précoce du français langue seconde. Les manuels en usage, dont *Les petits lascars* sont un bon exemple, ne sont nullement des outils à récuser absolument. Sans doute méritent-ils, sur nombre de points, des adaptations « culturelles » que l'équipe seychelloise a d'ailleurs mentionnées, mais elles ne justifieraient nullement l'élaboration d'une nouvelle méthode et nous proposons désormais d'aller très au-delà de ces simples aménagements de détails. Les enseignantes seychelloises les ont d'ailleurs déjà réalisées elles-mêmes pour une bonne part. Ce type d'adaptation est, en effet, simple et logique ; toutes les prétendues adaptations de méthodes procèdent d'ailleurs de la même démarche. On se borne à mettre en scène Mamadou et Bineta au lieu de Line et Pierrot, le flamboyant remplace le platane, le « kari » les frites et la hyène et la gazelle, le renard et le cochon. Le tour est vite joué (on l'a fait dix fois dans le Sud) et cela ne demande guère d'effort. A vrai dire, cela ne change pas non plus grand chose.

Notre objectif est tout différent. Il s'agit de mettre en place une réelle *stratégie* d'adaptation de la didactique du français au milieu créolophone qui elle-même déterminera des *tactiques*. Le plus important est là et cette démarche implique une totale refonte des progressions dans les acquisitions linguistiques. La chose est d'autant plus importante que, comme on l'a vu, ce point est le plus faible des méthodes actuelles. Faire commencer l'appropriation précoce du français par les verbes pronominaux témoigne soit d'un grand optimisme, soit d'une singulière inadvertance !

Je ne veux reprendre ici ni ce que ne cesse d'écrire depuis près de deux ans (avant même le colloque du Cap-Vert), ni ce qui est en train de se faire aux Seychelles (livre pour les deux premières années de français, pour l'élève comme pour le maître et guide méthodologique pour la formation), ni, moins encore, ce que j'ai écrit dans le présent texte. La sagesse populaire a depuis longtemps constaté qu'il n'est pire sourd que celui (ou celle) qui ne veut entendre, mais la même sagesse, plus au Sud, dit aussi que les chiens qui aboient n'empêchent pas la caravane de passer.

## REFERENCES

- BAYLON, C. (2000), *Forum, Méthode de français, 1*, Hachette.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*. Cédif-Hatier.
- CARAYOL, M. (1979), « Phonétique et apprentissage de la prononciation française à la Réunion », *Cahiers du Centre universitaire de la Réunion*, 1979, n° 10, pp.21-38.
- CHAUDENSON, R. (2003), *La créolisation : théorie, implications, applications*, L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R. (2005), « Créoles et français : coexistence pacifique ou pédagogie convergente ? » in *Langues et cité*, n° 5, DGLFLF.
- CHAUDENSON, R. (2006), *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, Paris, L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R. (2006), *Education et langues. Français, créoles, langues africaines*, L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R. (2006), « De la coexistence au partenariat des langues. Un cas exemplaire : Créoles (français et portugais) et langues européennes (français et portugais) », in D. Fattier, *Etudes créoles*, 2006/1 et 2, pp. 89-128.
- CHAUDENSON, R. (2006), « Projet : didactique du français en contexte créolophone », in D. Fattier, *Etudes créoles*, 2006/1 et 2, pp. 129-135.
- FATTIER, D. et Sörös A. (1999), « L'ordre des mots en haïtien : une introduction » in *Etudes créoles* 22/2, pp. 48-56.
- FATTIER, D. (éd.) (2006), « Vers une didactique du français en milieu créolophone » in *Etudes créoles*, 2006/1 et 2.
- FATTIER, D. (2006), « Linéaments d'une synthèse contrastive à propos du couple créole haïtien-français, à l'intention des enseignants, in D. Fattier, *Etudes créoles*, 2006/1 et 2, pp. 137-165.
- FIOUX, P. (1999), *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à la Réunion*, Académie de la réunion.
- FLAMENT-BOITRANCOURT, D. (1994), « Théories, données et pratiques en français langue étrangère de 1950 à aujourd'hui : bilan et perspectives » in Flament-Boitrancourt (dir.), 1994, *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, PUL.
- GARABEDIAN, M. (sous la dire.), *Les petits lascars*, Didier Jeunesse.
- MAURER, B. (2004), « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue » in *Penser la Francophonie*, AUF, pp. 425-438.

POMPILUS, P. (1976), *Contribution à l'étude comparée du créole et du français à partir du créole haïtien. Morphologie et syntaxe*. Port-au-Prince Haïti, Editions Caraïbes.

PRESSOIR, Ch.-F. (1954), *Méthode de français oral à l'usage de l'Haïtien débutant en 45 leçons (passage du créole au français). Conversation, grammaire, lecture, copie, dictées*. Port au Prince, Deschamps, 119 p.

SCHUMANN, J. (1978), *The pidginization process. A model for second language acquisition*.

WHARTON, S., (éd.), 2005, « Le créole dans l'école : paroles nomades » in *Etudes créoles*, 2005/2.

WHARTON, S. (2005), « Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales : une didactique intégrée des langues » in Wharton (éd.), 2005, pp. 147-180.





# PETIT RETOUR AUX SOURCES DE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE

---

**Bruno MAURER**

Montpellier III

Directeur du Bureau Océan Indien de l'AUF

## INTRODUCTION

La contribution que j'avais projeté de faire lors de cette animation régionale était essentiellement orientée sur l'exposé de quelques enseignements tirés de mon expérience au Ministère de l'Education du Mali en matière de bilinguisme scolaire.

Mais, consultant les titres des communications prévues, j'ai pu constater avec un peu d'étonnement l'emprise du courant appelé « pédagogie convergente » sur ce champ didactique. Je parle d'étonnement parce que, ayant travaillé deux ans dans le pays qui a constitué le principal champ d'expérimentation de ce courant, j'ai pu en mesurer toutes les limites au plan théorique ainsi qu'en matière de pratiques de classe. Si l'on continue à se référer à cette méthodologie de manière positive, c'est sans doute parce que le travail critique n'a pas encore été fait et je pense qu'il est devenu urgent de l'entreprendre dans un contexte international où la question de l'introduction des langues nationales – maternelles, natives, premières, comme on veut... – est de plus en plus d'actualité et où il faut construire d'autres propositions pour ne pas laisser la voie libre à cette seule école, faute de concurrence.

J'entreprends donc ce travail, poursuivant sur une voie que j'avais ouverte à Ouagadougou au cours des Journées scientifiques communes des réseaux langue de l'AUF (Maurer : 2004), et prolongée à Moncton (Maurer, à paraître).

Je m'en tiendrai à quelques points de vue seulement, renvoyant l'ensemble du travail critique à un ouvrage de synthèse comprenant critiques des méthodes et contre-propositions et qui devrait s'intituler (titre provisoire) : *Eléments d'une didactique intégrée langues africaines – français. Pour en finir avec la pédagogie convergente*. Le projet de cet ouvrage – prolongement de la présente communication - est né au cours de cette animation régionale de Maurice, décidément fructueuse.

Je centrerai mon propos sur l'examen d'un cas concret, d'une proposition d'animation de classe faite par Wambach (2001 : 162 et sq.), dans son ouvrage de synthèse le plus récent à ce jour. J'en tirerai quelques enseignements généraux sur le fonctionnement de la pédagogie convergente, sans doute plus parlants que des analyses théoriques.

Parmi les exemples de scénarios didactiques proposés par M. Wambach, le texte ci-dessous est donné dans le cadre des objectifs « Construction du sens – Compréhension à l'audition ».

## L' ONCHOCERCOSE

Chers auditeurs, bonjour et merci de votre fidélité.

Notre chronique habituelle concernant la santé traitera d'une maladie grave très répandue en Afrique.

Avant d'aborder ce problème, je voudrais vous parler d'un homme qui fait un travail exceptionnel. Cet homme s'appelle Oumar Kalibari. Il habite un petit village au nord de Bamako. Tous les jours, dès le lever du soleil, il va s'asseoir à l'ombre d'un arbre près d'une rivière aux eaux rapides. Il porte une chemise dont le col et les manches sont bien fermés. Pourtant... ses jambes sont nues jusqu'aux pieds.

Qu'est-ce qu'il fait là? Vous pensez sans doute qu'il va pêcher!

Et bien, non! Il attend... il attend quoi? Que de petites mouches appelées simulies - retenez bien ce nom - viennent se poser sur ses jambes. Il les attrape, les met aussitôt dans des petits tubes qu'il range ensuite dans une glacière. Glacière qu'il porte à la fin de la journée, dans un laboratoire. Quel travail bizarre, direz-vous! Pourtant, Oumar n'est pas le seul à travailler de la sorte. D'autres hommes comme lui - on les appelle des attrapeurs de mouches professionnels - font le même travail partout où il y a des cascades ou des rivières aux eaux rapides.

Pourquoi précisément dans ces endroits? Parce que dans ces eaux, vivent des vers très longs et très minces appelés filaires et qui sont porteurs de cette maladie grave dont je vais vous parler maintenant. Cette maladie qui s'appelle l'onchocercose est très grave parce qu'elle peut rendre aveugle. Vous vous demandez sans doute comment on peut l'attraper. Si on se baigne dans ces eaux rapides, si on y lave des vêtements, si on y pêche, si on y joue, les petits vers dont je viens de vous parler peuvent entrer directement sous la peau. Ils peuvent alors se fixer dans la région des yeux et y mourir. C'est ainsi qu'on devient aveugle. De plus, cette maladie se répand très vite et c'est très grave pour la population.

Une question se pose maintenant: comment peut-elle se transmettre?

Un individu ne peut pas la transmettre à un autre. Mais... et c'est très important... ce sont les simulies dont je vous ai parlé tantôt qui favorisent la propagation de la maladie qu'on appelle encore la "cécité des rivières". Comme les filaires, les simulies vivent et se reproduisent dans ces rivières aux eaux rapides. Si une simulie pique une personne déjà atteinte par l'onchocercose, elle s'infecte. Quand elle pique ensuite un autre individu, elle lui transmet les filaires porteuses de la maladie. A ce point de mon exposé, vous vous demandez certainement ce que l'on fait pour éviter que cette maladie ne se répande.

Tout d'abord, on demande aux personnes qui habitent près de ces rivières, de ne pas se laver, ni se baigner, ni laver du linge, ni pêcher dans ces eaux rapides puisque c'est là que vivent filaires et simulies. On leur propose de ne pas se promener les jambes nues car c'est l'endroit du corps où les simulies piquent le plus souvent. En second lieu, il faudrait aussi soigner le plus vite possible les personnes atteintes. Hélas, il n'existe pas de vaccin pour se protéger de cette maladie. Seul un médicament peut soulager le malade mais il n'empêche pas la maladie de se développer. Alors, me direz-vous, rien à faire?

Si! Détruire les oeufs et les larves des simulies qui s'accrochent aux herbes et aux pierres des rivières en pulvérisant des insecticides dans ces endroits. Ce sont des hélicoptères qui font ces pulvérisations dans ces rivières que les villageois appellent aussi "rivières qui mangent les yeux". Et c'est ici que vous comprenez le mieux l'importance du travail d'Oumar Kalibari et des autres attrapeurs de mouches professionnels. En effet, quand ils ont récolté des simulies, ils transportent leur glacière dans des laboratoires. Ces derniers peuvent alors déterminer les endroits où il faut pulvériser en premier lieu.

Je pense qu'il faut remercier ces travailleurs qui aident, tous les jours, à lutter contre cette terrible maladie qu'est l'onchocercose.

Chers auditeurs, merci et au revoir. A la semaine prochaine pour une nouvelle chronique!

Quelques remarques :

- le texte est écrit en français, mais il est destiné à être exploité en compréhension orale en langue nationale, au cours de la deuxième année (Wambach, 2001 : 163) ;
- il s'agit d'un texte informatif, script conçu *ad hoc* d'une émission radiophonique, pseudo-document authentique comme les méthodes de langues en utilisent beaucoup ;

- Il est suivi de trois pages de suggestions d'exploitation en classe par le maître (mettre des phrases dans le bon ordre et écrire ainsi le texte ; compléter des phrases (texte à trous), production orale, production écrite ;
- Une page d'exploitation du document en français est prévue (Wambach : 166).

L'analyse de ces suggestions va nous permettre d'approcher de manière concrète ce que l'on appelle la pédagogie convergente, qui pose à mon sens quelques problèmes de taille :

## 1. LA MAUVAISE APPRECIATION DU NIVEAU DES ELEVES

Le texte ci-dessus s'adresse à des élèves de deuxième année de primaire, âgés donc de 7-8 ans. Il s'agit d'un texte présentant plusieurs niveaux de difficultés :

- la nécessité de traduire le texte en langue nationale : il s'agit d'un premier travail, que le maître doit effectuer avant même de proposer l'activité aux élèves, et qui risque de lui poser des problèmes compte tenu des éléments que je détaille ci-dessous... On verra dans la dernière partie qu'il n'est pas évident que les élèves puissent travailler sur ce texte en langue nationale et qu'il est prévu que certains en fassent un résumé, à partir de la version française, pour les autres.
- la situation d'énonciation : un reportage radiophonique, qui a ses règles discursives propres, et dont il n'est pas sûr qu'un enfant de cet âge les connaisse. Certes, au Mali, la radio est un média que l'on porte partout avec soi, y compris dans les champs, mais c'est surtout un média d'adultes...Le terme de chronique par exemple n'ira pas sans poser problème, l'identification de l'objet radiophonique « chronique » également.
- la nature du contenu : c'est un texte scientifique, avec un nombre important de termes scientifiques (onchocercose, filaires, porteur dans son sens médical, cécité, simolie, vaccin, pulvérisation).
- le mode d'écriture : le texte est composite, présentant des séquences narratives (le début sur les conditions du travail d'Oumar) et des séquences informatives (sur les raisons de la maladie), ainsi que des séquences prescriptives (fin du texte) ; autre aspect lié à l'écriture, le choix d'un dialogisme affiché (« Qu'est-ce qu'il fait là ? Vous pensez sans doute qu'il va pêcher ? » ou « A ce point de mon exposé, vous vous demandez certainement ce que l'on fait pour éviter que cette maladie se répande ») qui est caractéristique de l'objet radiophonique « reportage » mais qui n'ira pas sans poser des problèmes de compréhension à des élèves maliens, tant il est culturellement marqué.
- la longueur du texte : lecteur qui avez le texte sous les yeux et qui pouvez faire des aller et retour pour assurer votre compréhension, ne perdez pas de vue le fait que la situation proposée aux élèves reste une situation de

compréhension orale. L'élève n'a pas le texte sous les yeux et il doit faire un travail de mémoire considérable pour affronter la phase d'exploitation avec des activités du type :

« Complète le texte.

Les attrapeurs de mouches ..... luttent .....  
l'onchocercose. Tous les jours, ..... sous un arbre près.....  
Ils laissent ..... Les petites mouches ..... sur ..... Ils  
les ..... dans des tubes.

Faites le test vous-même et mettez-vous ensuite à la place d'un enfant de sept ou huit ans... Idem pour cette autre activité :

« Mets les phrases dans le bon ordre et écris le texte :

- Ce sont les simulies qui vivent avec les filaires dans les eaux rapides qui transmettent la maladie.
- L'onchocercose est une maladie grave car elle peut rendre aveugle.
- Dans ces rivières vivent des filaires porteuses de l'onchocercose.
- Malheureusement, il n'existe pas de vaccin pour supprimer cette maladie.
- C'est grâce au travail important des attrapeurs de mouche qu'on peut déterminer où il faut pulvériser des insecticides et ainsi éviter que la maladie se répande.
- On conseille donc aux habitants de ces régions de ne pas se baigner, ou laver des vêtements ou pêcher dans ces eaux.
- Les villageois appellent les rivières aux eaux rapides « des rivières qui mangent les yeux ».

Ceci étant, sans doute n'est-ce pas trop grave qu'ils n'aient pas le texte sous les yeux, attendu que l'activité proposée n'est plus une activité de compréhension orale, mais bien de lecture et qu'elle repose sur l'identification des connecteurs et des marqueurs de cohésion textuelle...

Comment peut-on proposer à des élèves si jeunes, mal préparés du fait de leur environnement quotidien, un texte de cette difficulté et de cette longueur ? Le seul point de comparaison que j'aie pour apprécier la faisabilité de la tâche est celui des élèves français de CE1, ayant pourtant derrière eux un passé scolaire de cinq ans : aucun élève français de cet âge ne serait en mesure de faire les tâches qui sont ici proposées. Quant aux textes que l'on propose dans des manuels de CE1 en France, leur longueur doit être le quart de celle du texte sur l'onchocercose et le degré de difficulté est sans aucune mesure.

Pourquoi M. Wambach propose-t-il donc ce niveau de difficulté ? Première réponse : une totale méconnaissance des aptitudes d'un élève de deuxième année de primaire. Deuxième réponse : une confiance aveugle dans le simple fait que, les

cours ayant lieu en langue nationale, tous les problèmes de compréhension seraient miraculeusement levés, comme si les compétences linguistiques étaient déjà toutes en place, comme si les compétences textuelles ne restaient pas encore pour la plus grande part à construire.

## 2. LA « CONVERGENCE » : UNE STRICTE ANALOGIE DES DEMARCHES PROPOSEES EN FRANÇAIS ET EN LANGUES NATIONALES

Venons-en à présent à l'examen de l'exploitation en français (Wambach, 2001 : 166), car c'est elle qui nous permettra de mesurer la « convergence ». Je reproduis ci-dessous la page dans son intégralité :

### *Exploitation en français*

#### **L'onchocercose**

#### **Objectif général**

construction du sens

#### **Objectif spécifique**

compréhension à l'audition

#### **Niveau**

3<sup>ème</sup> année de l'apprentissage du français

#### **Déroulement**

Cf. le déroulement en langue nationale

#### **Exercices écrits**

Cf. les exercices des groupes 1, 2 et 3 en langue nationale.

- a. L'objectif général est tellement général qu'il n'en constitue pas réellement un, mais c'était déjà le cas en langue nationale. Il en va de même pour l'objectif dit « spécifique » et qui va en fait se répéter tout au long de l'année, ce qui montre bien l'absence de... « spécificité ».
- b. Le niveau de difficulté proposée : cette fois, le lecteur, qui dispose du texte français-même qui va être donné à écouter à des élèves, peut aisément juger de l'impossibilité de la tâche demandée à des enfants qui en sont à leur troisième année de français : longueur du texte, difficulté lexicale, mode d'écriture, nature du contenu le rendent absolument hors de portée des élèves dans une langue qui n'est guère présente dans leur milieu...
- c. Le déroulement de la leçon : il est écrit « Cf. le déroulement en langue nationale »... Voilà où se situe la convergence : on utilise en langues

nationales et en français les mêmes **supports d'apprentissage**, les mêmes **étapes** et les mêmes types d'**exercices** que dans la langue nationale, comme si :

- le niveau de compétence linguistique pouvait être le même en deuxième année de scolarisation pour la L1 et en troisième année d'étude pour le français ;
- les écrits dans les deux langues étaient toujours du même type : ce faisant, on ne prend jamais en compte les dimensions interculturelles, on considère la langue comme simple filtre linguistique. On étudie les mêmes textes dans les deux langues, ce qui suppose que les deux langues remplissent les mêmes fonctions dans la société, que les mêmes types d'écrit y sont également présents, ce qui n'est évidemment pas le cas.

La convergence, telle qu'elle est proposée par M. Wambach, consiste à viser les mêmes compétences, à partir des mêmes supports et selon les mêmes méthodologies dans la langue maternelle de l'enfant et en français. Les quelques considérations ci-dessus montrent clairement que la chose est impossible. Jamais la convergence n'est pensée au plan linguistique, comme la recherche des voies pour aller d'une langue à l'autre. Pour des explications de l'arrière-plan idéologique qui aboutit à ce postulat pédagogique, on se reportera à Maurer (2004).

### 3. UNE « INTEGRATION » A DEFAUT DE « CONVERGENCE ? »

Là encore, je reproduis l'intégralité de la partie intitulée exploitation intégrée (Wambach, 2001 : 166), car on est en droit de penser que la convergence linguistique y trouvera une traduction.

#### *Exploitation intégrée (langue nationale – français)*

##### **L'onchocercose !:**

L'exploitation intégrée peut être envisagée lors de la réalisation d'un projet. Supposons que le texte de l'onchocercose ne soit disponible qu'en français. Dans ce cas, un groupe d'élèves est chargé de travailler sur le texte : les enfants écoutent l'enregistrement et en communiquent le contenu à d'autres élèves. En plus, un compte-rendu écrit peut être élaboré afin de compléter une documentation à propos du projet. Le reste de la classe travaille sur d'autres documents rédigés soit en français soit en langue nationale.

De quoi s'agit-il dans cette phase dite d'exploitation intégrée ? D'un travail sur les deux langues, sur l'entre-deux langues ?



Non, partant d'une éventualité plus que probable (« que le texte sur l'onchocercose ne soit disponible qu'en français »...), une activité est prévue pour passer du texte en français à ... autre chose en langue nationale. Je dis « autre chose » parce que manquent ici les indications sur le type d'écrit qui sera produit par les élèves en langue nationale : un reportage radiophonique, sur le modèle du texte de départ ? Peut-être... La fin des suggestions pédagogiques est extrêmement floue : « travail sur d'autres documents rédigés soit en français soit en langue nationale »... Quels documents ? De quelle nature ? Seront-ils adaptés à des enfants de 8 ou 9 ans, à leur niveau, à leurs préoccupations ?

## CONCLUSION

Cette communication n'avait d'autre prétention que de montrer par le biais d'un exemple précis que la pédagogie convergente, qui bénéficie d'un préjugé favorable parce qu'elle illustre le principe de plus en plus admis qu'il est préférable de réaliser les apprentissages fondamentaux dans sa langue plutôt que dans une langue seconde, mérite un regard critique et ne doit pas être admise sans réserve comme un modèle pédagogique.

Quelques enseignements peuvent être tirés de ce petit retour à la source : la pédagogie convergente ne propose aucune voie pour une convergence linguistique ; ses postulats la conduisent à proposer des activités hors de portée du niveau des élèves ; enfin le parti pris de convergence méthodologique l'amène à occulter totalement les différences sociolinguistiques et (inter)culturelles entre le français et les langues nationales.

Le travail critique mérite d'être approfondi et prolongé par des contre-propositions : ce sera l'objet des *Éléments d'une didactique intégrée langues africaines – français* (Maurer, à paraître).

## REFERENCES

MAURER, B. (2004), « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle pédagogique », dans *Penser la francophonie*, Actes des Journées scientifiques des réseaux langue de l'AUF, Ouagadougou, 29 et 30 mai 2004. Paris, AUF-Nouvelles Archives Contemporaines.

MAURER, B. (à paraître), « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali ». Conférence inaugurale du 29<sup>ème</sup> Congrès de l'ALPA (Association de Linguistique des Provinces Atlantiques d'Amérique du Nord), Moncton, 5 novembre 2005. Revue de l'université de Moncton.

WAMBACH, M. (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue*. Mons, Belgique, AIF-CIAVER.

# DE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE A LA DIDACTIQUE DES CONVERGENCES EN FRANCOPHONIE AFRICAINE : LE CAS DU SENEGAL

---

**Moussa DAFF**

Université Cheikh Anta de Dakar

## INTRODUCTION

La situation géopolitique de la francophonie sénégalaise n'est entachée d'aucune incertitude. Le français est la langue de l'État sénégalais et les populations sénégalaises par le biais de l'école et par une production et une exposition langagière suffisantes (médias d'État, publications institutionnelles et didactiques) se sont appropriées le français comme langue de communication, signant ainsi l'acte de co-propriété et de partenariat entre le français et les langues nationales dont le wolof, de par sa dynamique sociale, est l'un des premiers véhiculaires à côté du français. C'est cette situation de plurilinguisme où le français occupe une position institutionnellement privilégiée qui a fait dire à Abdou Diouf, Président de la République du Sénégal, dans son allocution lors du Sommet francophone de Cotonou en 1995 :

"En Afrique, la langue française doit inscrire son maintien et son dynamisme dans le contexte linguistique, culturel, éducatif, médiatique et géopolitique africain.

- Elle cohabite avec nos langues dont on dit qu'elles sont ses partenaires. Mettons donc en oeuvre ce partenariat."

C'est là une reconnaissance officielle de l'évidence de l'inscription du français dans le multilinguisme et qui ouvre alors la possibilité d'examiner non seulement la politique linguistique mais aussi et surtout dans ce texte les politiques éducatives appliquées ou à suggérer au Sénégal et en Afrique. Cela confirme aussi l'appréciation générale de Joseph Poth parlant de la conséquence du contact des langues dans le but d'un aménagement didactique qui tienne compte des situations de plurilinguisme de fait où le français est langue partenaire parce que locataire privilégié et, officiellement, confortablement installé dans tous les territoires d'Afrique francophone depuis bientôt plus de cinquante ans.

« L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque - par le jeu des parallélismes - elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. Le maître peut alors s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences. Il est donc tout à fait possible - en lecture par exemple - de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'enfant pour faciliter et accélérer la maîtrise du déchiffrement dans une autre langue d'enseignement, à condition, bien sûr, que celle-ci utilise le même code graphique. »<sup>1</sup>

Nous proposons sur la base de l'affirmation de Joseph Poth de donner des illustrations de ce qui pourrait être en Afrique noire francophone une démarche comparative à visée didactique base d'une didactique convergente. Nous n'aborderons pas le transfert facile de graphèmes identiques entre le français et les langues africaines qui ont opté pour une graphisation avec des lettres en caractère latin. Ce transfert de lecture de sons et/ou de syllabes identiques est une évidence qui ne doit pas échapper à tout méthodologue opérant en contexte plurilingue et tenant compte des acquisitions/apprentissages en langue première de scolarisation ou d'alphabétisation. Nous insisterons plus sur le fait de savoir comment obtenir des parallélismes de règles didactiques pour mieux organiser les mécanismes cognitifs de transfert didactique grâce à une démarche de type intégratif. Cela conduit à interroger d'abord le fonctionnement intrasystémique de chaque langue (démarche parallèle initiée par la linguistique appliquée des années 70) et, en un second temps forcément complémentaire au premier à rechercher une formulation de règles grammaticales intégratives dans l'approche intersystémique (démarche de convergence des didactiques que nous proposons).

Préfaçant l'ouvrage de Nazam Halaoui, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux* (2005), Roger Dehaybe, alors administrateur général de l'Agence Intergouvernemental de la Francophonie écrivait ceci :

« Ces crises (de l'école africaine) nous interrogent sur le dysfonctionnement des systèmes éducatifs, en particulier, sur la « discontinuité sociolinguistique » entre l'environnement familial de l'enfant et le milieu scolaire. Quand on sait que l'acquisition du

---

<sup>1</sup> Joseph Poth, *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle, La mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*, Centre International de Phonétique Appliquée – Mons, Guide pratique Linguapax no.4, 0 CIPA 1997.

langage et l'apprentissage des langues premières, secondes ou étrangères sont essentiels à la maîtrise des disciplines non linguistiques, est-on certain qu'une pédagogie consistant à faire de la seule langue française la langue d'alphabétisation est bien adaptée à la réalité culturelle et linguistique des apprenants ? »

Voilà une interrogation qui met sur la table la délicate tension entre langues d'enseignement et le dilemme dans lequel s'installent les décideurs politiques en matière d'aménagement linguistique et didactique dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

La première difficulté et source de toutes les tensions sociétales est liée à la relation presque consubstantielle entre langue, culture et société. La langue est un élément fondamental dans la constitution d'une communauté humaine. Elle est pour chaque membre de cette communauté un outil qui lui permet de :

« se relier au monde du vivant et des morts, de communiquer avec les autres, de vivre avec eux, de s'intégrer ou de s'opposer à eux, de s'informer, de s'instruire, d'exprimer ses sentiments, ses craintes, ses souhaits, d'appréhender le monde extérieur, d'en chercher et d'en découvrir le sens, de tenter d'y jouer un rôle citoyen... Finalement la langue est la clé du développement de toutes nos fonctions psychiques et la matrice où s'élaborent toutes nos pratiques sociales »

(Renard, 2006, p.19).

Nous voyons, par cette définition suffisamment couvrante de la notion de langue qu'il est difficile de toucher à un pan de celle-ci sans que des réticences ne se fassent jour tant la dialectique entre langue et culture est difficile à dissocier. Aménager une langue, c'est forcément inviter les utilisateurs à se réadapter par rapport à un passé fait de confiance et de certitudes, c'est aussi proposer une nouvelle réappropriation consciente de leur langue natale institutionnellement codifiée et contrôlée à partir de nouveaux paradigmes. Hors, une modification de comportement linguistico-culturel ne peut se faire sans tension intérieure et souvent sans conflit ouvert. Passer d'une société de l'oral à une société de l'écrit est non seulement une invitation à apprendre à utiliser un nouveau code mais aussi et surtout une sollicitation forte à assumer les modifications des valeurs comportementales qu'implique cette nouvelle façon de gérer la société. L'écrit signé, pour prendre un exemple, engagera plus l'individu que la parole donnée. Les conventions sociales vont s'autoréguler par le biais du support moderne de circulation de la langue.

Dès lors, on comprend bien que l'alphabétisation en langues de souche nationale et en langue superposée comme le français pour l'Afrique francophone devienne un enjeu politique de grande importance pour les sociétés dont le taux d'urbanisation ne cesse aujourd'hui de grimper. Cet enjeu réveille toutes les tensions entre les communautés linguistiques quand il faut choisir une ou des langues

d'alphabétisation et surtout quand il faut choisir une langue d'unification nationale. Sur cette dernière question, les Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus à Dakar en 1981 illustrent parfaitement ces tensions ethno-linguistico-communautaires et renforcent l'idée que pour l'Africain, l'avantage linguistique se trouve du côté de ceux qui parlent plusieurs langues et non d'une communauté linguistique même majoritaire. Le plurilinguisme individuel est considéré comme une valeur ajoutée alors que celui conditionné par un appareil d'Etat à l'échelle communautaire est perçu comme une invitation à renoncer à sa langue-culture. C'est l'une des raisons qui ont fait que le wolof, pourtant langue véhiculaire et de large communication dans tous les milieux urbains d'alors a été récusé comme langue cimentant la communauté sénégalaise. Dès lors, il s'avère difficile de demander à une communauté multilingue et de surcroît multi-ethnique de trouver elle-même et par le dialogue un consensus sur un véhiculaire commun, c'est-à-dire d'accepter de valoriser le commun linguistique, le plus grand commun dénominateur linguistique, sans nier ou négliger le particulier, bref d'accepter de penser le singulier dans le pluriel. Cette absence de consensus a souvent pour conséquence la dispersion des ressources sur toutes les langues nationales sans qu'aucune langue ne soit totalement prise en charge pour la recherche et pour un aménagement complet.

La transcription-graphisation des langues semblait être un objectif que toutes les langues devaient atteindre avant que l'on ne s'attaque à l'aménagement didactique après plusieurs années de pratique d'alphabétisation. Comme si la graphisation sauvait les langues de la mort et comme si l'alphabétisation fonctionnelle pouvait servir de tremplin incontournable à un outil linguistique d'apprentissage des savoirs savants modernes que l'école est la seule institution habilitée à enseigner et à délivrer les certifications correspondantes. Une fois résolue, même provisoirement, la tension sur le choix des langues d'alphabétisation, se pose la question de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. C'est alors qu'apparaissent deux équations fondamentales à résoudre politiquement même si des arguments didactiques pertinents existent pour chaque choix : enseigner d'abord en langues nationales puis progressivement en français ou alors les deux en même temps. Le choix politique d'une école africaine de base bilingue et les méthodologies d'accompagnement interpellent ainsi les décideurs politiques et didactiques. L'enseignement bilingue dans un milieu plurilingue est le contexte sociolinguistique et didactique dans lequel doit s'inscrire la réflexion des chercheurs en didactique dans le contexte africain. Il s'agit précisément d'enseigner en même temps une langue d'alphabétisation et une langue officielle avec tout le poids de sa tradition grammaticale et pédagogique. Voyons les expériences déjà tentées et à partir de celles-ci quel partenariat didactique novateur pouvons-nous envisager.

Actuellement, après les méthodes contrastives, la méthodologie convergente pratiquée principalement au Mali présente certes des progrès mais n'est encore pas complètement sortie de la logique de complémentarité /subordination comme on peut le constater dans la conclusion que propose M. Wambach (2001) dans son

ouvrage intitulé *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale* :

« L'acquisition des comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et vers les sciences se fait en langue maternelle. Ensuite, la seconde langue s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement. Progressivement, la structure cognitive de l'élève s'élargit, la connaissance du monde s'acquiert tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, chacune des langues apprises jouant un rôle important dans la formation des apprenants.

C'est en effet à partir des langues qu'un élève élabore, structure et enrichit sa pensée, construit sa vision du monde, participe à la résolution des problèmes, affirme ses démarches pour la compréhension des mathématiques, des sciences...

En résumé, les bases psycholinguistiques et psychopédagogiques de la pédagogie convergente sont les suivants :

- la conception structuro-globale,
- la philosophie cognitiviste,
- le constructivisme,
- une pédagogie axée sur l'apprenant. »

Pour sortir de ce schéma répétitif de complémentarité de subordination avec toutes ses améliorations pédagogiques et techniques parfois sophistiquées, l'une des solutions passe inévitablement par l'achèvement de la description complète des grands véhiculaires interrégionaux ou transnationaux et nationaux pour en faire des véhiculaires scientifiques et par le fait d'envisager une politique concertée d'éducation bilingue. Cette option suppose une didactique intégrée des langues et une meilleure implication des universités africaines dans la recherche didactique et particulièrement en didactique comparée pour mieux intégrer dans une dynamique évolutive les acquis du passé et surtout d'autres expériences. Et c'est cela qui va réduire les risques d'un transfert de méthodologies attrayantes non adaptées à la situation multilinguistique et multiculturelle qui caractérise particulièrement l'Afrique.

Pour réaliser ce projet d'un nouveau type de partenariat, la mise sur pied d'une équipe interafricaine pluridisciplinaire comprenant des linguistiques, des psychologues, des pédagogues, des didacticiens, des sociologues, des statisticiens, des économistes, etc. se chargeant de mener une réflexion non plus en tiroir séparé comme cela se faisait le plus souvent mais de manière transversale permettant ainsi une approche comparative et non plus seulement parallèle. Cette équipe pourra inscrire son action dans une visée plus didactique que linguistique afin de mieux cerner les domaines de convergence didactique entre langues partenaires dans le

système de formation ciblé. Elle tirera partie des avancées et des limites de la linguistique appliquée des années 70 qui se contentait de délimiter des zones de transfert positif (structures grammaticales identiques) et de transfert négatif (structures grammaticales différentes et contagieuses) sans tenir suffisamment compte de la complexité intrasystémique de chaque langue et du degré de proximité soit linguistique, soit de cohabitation capable de réduire la distance interlinguistique entre des langues de statut et de fonction différents, présentes dans le même espace didactique. En plus, le concordisme grammatical permettait, au plus, de calquer la grammaire de la première langue de l'apprenant sur la grammaire de la langue en cours d'apprentissage. C'est presque totalement une activité pédagogique permettant de faciliter le travail de l'enseignant. C'est connu, ce qui est simple pour l'enseignant ne l'est pas toujours pour l'apprenant.

En revanche, la recherche de règles grammaticales de conversion didactique devrait interroger d'abord l'intrasystémique de chaque langue afin de définir des modalités didactiques de transfert cognitif. L'approche contrastive doit s'enrichir d'une démarche comparative intersystémique dont la mise en application aura pour ambition de mieux développer les capacités méta-réflexives de l'apprenant bilingue car c'est à l'apprenant et l'apprenant seul qu'il revient d'opérer ce transfert cognitif de règles de micro-grammaire intersystémique. C'est un travail de didactique qui interroge profondément le savoir grammatical plurilingue à enseigner.

Nous pensons qu'en tirant profit des descriptions linguistiques et des analyses sociolinguistiques et en nous plaçant dans une visée didactique, nous pourrions définir des règles de grammaire d'apprentissage plus appropriées au sujet de l'apprenant plurilingue. Pour cela, il nous faut sortir de l'idéologie d'une grammaire monolingue à transposer dans l'apprentissage d'une autre langue. La linguistique structurale nous offre un cadre d'analyse linguistique opérationnel dans la démarche comparative quelque que soit le statut et les fonctions des langues à comparer. C'est connu et les courants de la linguistique structurale, malgré leur diversité, ont en commun le fait d'envisager les productions linguistiques comme composées d'unités hiérarchisées (phonèmes, morphèmes, syntagmes, etc.) et ordonnées selon des contraintes séquentielles. Les unités sont définies à la fois par leurs propriétés différentielles et par leurs propriétés combinatoires. Qu'il s'agisse d'une langue inconnue ou d'une langue connue, la méthode d'analyse est la même : identifier les unités dotées de fonctionnalité pour les sujets parlants et manipuler ces unités de façon à révéler leurs caractéristiques structurelles et combinatoires. C'est la démarche d'analyse que nous adopterons pour chaque langue dans la description de sa grammaire monolingue et ensuite nous rechercherons à construire des règles de grammaire interlinguistique à visée didactique dans un contexte plurilingue.

Pour illustrer nos suggestions didactiques, nous prendrons appui sur l'enseignement réciproque du wolof et du français.

Concernant les langues africaines en général et plus particulièrement pour le wolof, les catégories grammaticales explicites en français ne le sont pas toutes en wolof. La catégorie grammaticale « verbe » identifiable sous forme de lexique-morphème libre n'est pas évidente en wolof. La définition morphologique du verbe en français :

**Radical + désinences (marque de la personne, du temps et du mode)**

ne s'applique pas totalement au wolof car la forme sémantiquement identifiée dans la traduction en français comme verbe ne varie pas. En revanche, l'analyse de la distribution de la forme correspondante en wolof permet de définir un contexte morphosyntaxique d'apparition d'une forme verbale.

Prenons des exemples :

*Wax, rafet* sont des mots du wolof mais leur appartenance à une classe grammaticale déterminée dépend de leur contexte d'emploi et nullement de leur catégorisation intrinsèque. Leur catégorisation grammaticale ne peut être que contextuelle et conditionnée par un environnement syntagmatique. Soit le corpus simple et réduit suivant :

Xaale bi dafa rafet/ xaale bi rafet na  
 Jigeen ji dafa rafet  
 Jigeen ji dafa wax  
 Jigeen ji rafet na  
 Jigeenji wax na  
 Gaarab gi daanu na

Traductions morphématiques

Xaale	bi	dafa	rafet
Enfant	le	(forme verbalisant complexe)	joli/beau
En français : L'enfant est beau/joli			

Jigeen	ji	dafa	rafet
Fille	la	(forme verbalisant)	joli/beau
Français : La fille est jolie/belle			

Jigeen	ji	dafa	wax
Fille	la	(forme verbalisant)	parle/parole
Français : la fille a parlé			

Garaab	gi	daanu	na
Arbre	le	tomber (forme verbalisant)	



Des manipulations simples montrent que les formes « rafet, wax, daanu »), pour se limiter au corpus illustratif de nos propos, prises isolément n'ont pas de catégories grammaticales préétablies en langue comme on peut l'affirmer pour les formes comme « jigeen, gaarab, xale » qui sont des nominaux en langue. Pour que ces formes soient interprétées comme « verbe » en wolof, la présence du filtre verbal est indispensable. Ce filtre, pour aller vite, prend les formes suivantes :

**Dafa** : forme complexe et développée du dispositif verbal en wolof. Devant n'importe quel élément lexical, le wolof transforme de fait celui-ci en verbe dans la traduction française.

**Dafa** + X, si la forme est acceptable en wolof, X devient dans la traduction en français un verbe. **Dafa** peut, selon nous, légitimement être considéré comme le morphème verbe par excellence en wolof. Le reste étant du lexique flottant en attente d'actualisation catégorielle.

A cette forme verbalisant générale et peut-être générique « **dafa** », nous trouvons plusieurs allomorphes sous des formes réduites comme : **a** ( **a** wax, waxa/waxna), **da** (da wax), **di** (**di** (na) wax, **di** wax rek),(**di** na wax di), **na** après la forme (waxna, defna, daanuna) ou par combinaison **dadi** +X, (**dadi** moo xeew, **dadi** (lu) xeew (rek)) qui donne dans la traduction un dispositif d'extraction de forme c'est...qui/que. La même forme « **a** » est souvent agglutinée aux formes pronominales de personne de la conjugaison wolof (maa, yaa, naa) et au pronom interrogatif kaan comme dans kaan moo wax/kaana wax. A cela, on peut ajouter les marqueurs de négation/interdiction verbale comme **do/du** (**do** wax), le suffixe verbalisant à valeur négative **-ul** comme dans waxul, rafetul, mènul, le suffixe à valeur d'ordre impératif **-al** ou **-ul** devant un lexique terminé par « u » (wax → waxal, soolu → soolul mais sool → soolal ) et en position gauche la forme négative se réalise par **bul** (**bul** wax vs **daal/deel** wax). Ce morphème « u » devient allomorphe du morphème « a » dans les pronoms interrogatifs (kuu wax). On peut aussi trouver la suffixation par « e » concomitant à la préfixation par **dafa** dans certaines formes nominales qu'on transforme en forme verbale : gaarab, gaarabe /**dafa** gaarabe, jigeen donne **dafa** jigeene.

En résumé, on peut envisager la structure verbale en wolof sous ces schémas syntagmatiques :

**Dafa** + X  
**Da** + X  
**a** + X  
**do** + X pour les positions à gauche du verbe

et

X + **na**  
X + **a/e**  
X + **ul** pour les positions à droite du verbe

Dans la micro-grammaire du verbe en wolof, nous pouvons constater que le lexique qui porte le sens de la phrase verbale en français ne varie pas et que la variation est portée par une forme non forcément agglutinée au nom-verbe sauf pour la suffixation par le « a », ce qui peut amener à envisager que la finale par « a » marque l'état zéro de la tension verbale en le présentant comme un verbo-nominal potentiel. Cela peut aussi expliquer pourquoi ce morphème verbalisant « a » est important pour obtenir des formes de répétition de l'action verbale en wolof : wax (prendre parole, parler), waxaat, waxaati (reparler), (waxatina/waxatna) et waxa (parler). Ces constats plaident en faveur de l'existence d'un dispositif verbalisant en wolof au détriment de l'existence d'un lexique verbal identifiable hors discours.

La règle morphologique devrait donc, dans une didactique comparative à visée convergente, mettre l'accent sur les désinences verbales, marques communes des deux langues et non plus sur des listes de lexiques verbaux avec forme infinitive transparente en français et non encore bien cernée en wolof. Les formes grammaticales stricto sensu prédomineront sur les contenus sémantiques de lexique. La grammaire du verbe wolof mettrait l'accent sur la forme **dafa** et ses dérivées ainsi que les formes verbalisant des pronoms. Cette dernière catégorie est commune au français où le pronom est prioritairement lié au verbe sur le plan morphosyntaxique comme le postulent les analyses de l'Approche pronominale conduite par l'équipe du GARS d'Aix-en-Provence sous la direction du professeur Claire Blanche-Benvéniste. Cette approche appliquée au wolof légitimerait grammaticalement le doublement de la voyelle-morphème « a » dans la première et deuxième personne du singulier des pronoms de conjugaison en wolof : **maa wax**, **yaa wax**.

Le même phénomène et la même démarche de didactique des convergences peuvent être observés sur la grammaire du groupe nominal des deux langues. En français, la syntagmatique du syntagme nominal est la suivante :

*Déterminant + nom + adjectif ou autre expansion du nom (complément déterminatif ou proposition subordonnée relative).*

Dans cette suite syntagmatique, le nom donne ses marques morphologiques au déterminant et à l'adjectif qualificatif. Les trois éléments morphologiques sont susceptibles de variations (nom, déterminant et adjectif) d'où la possibilité de redondance de la marque de genre et de nombre sur chacun des éléments. Transposé au wolof, cela permet de constater que le morphème nominal ne varie pas et se comporte exactement comme la forme lexicale contextualisée morphosyntaxiquement du verbe. En revanche, l'indicateur de classe équivalant au déterminant varie et se place après le nom, à la droite du nom comme en créole martiniquais par exemple : **Bato-a koulé dan lanmè-a/** le bateau a coulé dans la mer.

<b>Bato</b>	<b>-a</b>	<b>koulé</b>	<b>dan</b>	<b>lanmè</b>	<b>-a.</b>
Bateau	le	a coulé	dans	mer	la

De là, nous pouvons noter deux différences fondamentales entre la grammaire du wolof/créole et celle du français. La linguistique appliquée des années 70 conclurait facilement à une zone d'interférence source de transfert négatif. Dans la perspective d'une didactique comparée à visée intégrative, nous nous efforcerons de trouver une règle de grammaire didactique qui permettrait de rapprocher la grammaire des deux langues. Ainsi, en changeant légèrement la règle en langue qui veut que le nom donne ses marques aux éléments qu'il construit, nous pourrions partir des éléments identiques sur l'axe syntagmatique qui portent, tous, les mêmes marques morphologiques transférables dans l'une ou l'autre langue. Celui qui apprend d'abord le wolof intériorisera le fait que l'indice « classe » permet de déterminer le nom et de faire une différence entre un nom et toute autre catégorie grammaticale identifiable (adjectif verbal (buubu **bu** *wex*, ou verbe, buubu **du** *wex*). Celui qui apprend d'abord le français focalisera son apprentissage de la morphologie nominale sur le nom.

Une règle générique de convergence didactique entre les deux langues partenaires dans le champ éducatif serait du type : **l'article vs indicateur de classe porte les marques morphologiques dans le groupe nominal**. L'indice de la nominalisation et de la variation communes dans les deux langues sera la classe des déterminants ou des indicateurs de classe. Cette nouvelle formulation ou reformulation de la règle en français ne détruit pas du tout la cohérence du système morphologique et ne nuit pas non plus à l'application correcte de la règle des accords morphologiques. Bien au contraire, didactiquement, elle peut donner la conscience méta-réflexive de l'existence d'accord dans les deux langues et d'attirer l'attention sur les éléments qui ne portent pas ou appellent un accord grammatical.

Jigeen	<b>ji</b> /bi	rafet	na	
Fille	la	jolie	forme verbalisant (équivalent français « est »)	
Jigeen	<b>ji</b> /bi	rafet	wax	na
Fille	la	jolie	parole	forme verbalisant (équivalent français « a parlé »)
Xaale	<b>bi</b>			
Enfant	le			
Xaale	<b>yi</b>			
Enfants	les			
Faas	<b>wi</b> /bi			
Cheval	le			
Waas	<b>wi</b> /bi			
Carpe	la			

Nous pouvons noter que le pluriel nominal wolof est toujours « **yi** » alors que le singulier change même si le wolof contemporain a tendance à simplifier la

détermination nominale singulier sous la forme de « **bi** », réduisant ainsi la catégorisation nominale en « **bi** » au singulier et « **yi** » au pluriel. Ce qui didactiquement facilite l'apprentissage du wolof de communication conviviale et en l'absence de toute pression normative puriste et idéologique.

Cette syntaxe nominale du wolof est plus proche de la syntaxe du créole comme le prouve de nombreux exemples de créoles que nous avons recueillis. Peut-être cela pourrait-il expliquer beaucoup de choses dans la formation de certains créoles sinon on serait tout à fait en droit, au moins, de penser que la convergence de la syntagmatique nominale entre le créole et le wolof facilite un transfert positif de système sans besoin de recherche de règle de conversion didactique.

En somme, nous pensons que le traitement didactique du savoir savant en linguistique descriptive est susceptible d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion méthodologique sur la didactique des langues en milieu plurilingue. Une sociodidactique descriptivo-comparative permettrait de poser les jalons d'une démarche qui allie l'analyse inter-linguistique et l'analyse intralinguistique sans s'interdire à toucher aux formulations des règles de grammaire prescriptive ou descriptive. La règle grammaticale doit être un point de méthodologie de réglage didactique d'une règle permettant de passer d'une langue à l'autre en opérant un transfert de représentation grammaticale plus facile. Il s'agit, en définitive, d'arriver à trouver et à formuler une règle de grammaire bilingue et non plus une règle de grammaire monolingue comme cela se fait dans une démarche d'enseignement bilingue de complémentarité-subordination. C'est là, le point faible de la pédagogie convergente appliquée au Mali. Plusieurs observateurs, évaluateurs et analystes de la pédagogie convergente version malienne constatent, avec regret, que l'apprentissage de la grammaire dans les classes PC laisse à désirer.

D'abord Fomba *et alii* (2003) font remarquer que si les enfants formés par cette méthode sont capables par eux-mêmes d'aller chercher les connaissances qui leur sont indispensables pour devenir des agents actifs de développement, il n'en demeure pas moins que leur difficulté réside dans la grammaire normative. Selon les auteurs, cela ne s'explique pas par le fait que la grammaire ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique en pédagogie convergente. Et Traoré (2001) citant un rapport d'une mission d'évaluation de la pédagogie convergente effectuée en 1994 situe les difficultés de cette méthode dans l'apprentissage de la grammaire en écrivant : « S'agissant de la grammaire, il faut que l'équipe de pilotage, en accord avec l'équipe de Ségou, voit ensemble dans les principes même de la PC telle qu'elle est enseignée au Mali, comment intégrer, peut-être à partir de la 5<sup>ème</sup> année [...] quelques éléments minimum de systématisation en grammaire » (2001, p.26).

C'est pour aider à la recherche de solutions de remédiation que nous pensons, par ces modestes réflexions préliminaires, apporter une contribution novatrice au problème de la transposition didactique du savoir grammatical, base de

l'enseignement formel des langues. L'analyse structurale des constituants pourrait être ainsi revisitée à l'aune d'une démarche comparative inter-systémique à visée intégrative dans le processus d'apprentissage. Mais nous gardons à l'esprit que changer les représentations grammaticales normalisées de longue date de pédagogues chevronnés est aussi une source de tension comme le choix d'une langue en contexte multilingue, tension qui ne peut se résorber que dans le temps et avec l'efficacité didactique comme seul avocat.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAVOUX, C. (2004), « La codification graphique du créole réunionnais : réalisations, obstacles, perspectives », in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 224-252.
- CHAUDENSON, R. (1998), *Proposition pour une grille d'analyse des situations de l'espace francophone*, Paris, Aix-en-Provence, ACCT et Institut d'Études Créoles et Francophones de l'Université de Provence.
- CHAUDENSON, R. (2004), « De Ouagadougou (1988) à Ouagadougou (2004) en passant par Libreville (2003) », in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 211-221.
- CIDI CISSE, B. (1992), *Présentation de l'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou*. In *L'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue*, ACCT-CIAVER
- DAFF, M. (2004), « Stratégies et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique », in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp.31-43.
- DIOUF, J.L, YAGUELLO, M. (1990), *J'apprends le wolof*, Khartala.
- DUMONT, P. (1990), *Le français langue africaine*, L'Harmattan.
- DUMONT, P. et MAURER, B. (1995), *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Edicef-Aupelf, Paris, 224 p.
- FOMBA, O. C. (responsable) (2003), *La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base : analyse du développement de l'innovation et perspectives*, A.D.E.A., 40 p.
- GALISSON, R. et COSTE, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Editions Hachette, Paris.
- GOODY, J. (1979), *La raison graphique*, Editions de Minuit.
- GUBERINA, P. (1965), *La méthode audio-visuelle structuro-globale*, *Revue de Phonétique Appliquée*, Mons 1.
- H Aidara, Y. M. (2004), « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires », in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris pp. 439-453.
- HALAOUI, N. (2003), *La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*, A.D.E.A., 30 p.
- HALAOUI, N. (2005), *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, A.I.F, Paris, Editions Autrement.

MAURER, Bruno (2004), « De la 'pédagogie convergente' à 'l'éducation bilingue' : Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente » in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 425- 438.

RENARD, R. (2000), *Une éthique de la francophonie. Questions de politique linguistique*, Didier Erudition, Paris.

RENARD, R. (2006), *Une éthique de la francophonie. Questions de politique linguistique*, Editions du CIPA, Mons, Belgique.

RIVENC, P. (1991), «La problématique S.G.A.V. (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui », *Revue de Phonétique Appliquée*, pp.99-101.

TRAORE, S. (1999), *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif malien*, UNESCO-BIE, 47 p.

WAMBACH, M. (1994), *La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action (ségu-république du Mali)*, ACCT-CIAVER.

WAMBACH, M. (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, A I F et CIAVER.



# **LES APPLICATIONS INFORMELLES DE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE AU CAMEROUN : CONSIDERATIONS INTERROGATIVES SUR UNE METHODE CONTROVERSEE**

---

**Raymond MBASSI ATÉBA**  
Yaoundé

## **INTRODUCTION**

« L'enseignement du français et des langues nationales en milieu multilingue ». Un vieux débat remis à l'ordre du jour. Une problématique dense à laquelle on mettra toutefois des guillemets, pour rappeler qu'elle avait déjà fait l'objet d'un stage soutenu par l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, du 19 novembre au 4 décembre 1984, à Saint-Ghislain en Belgique. Les échanges inauguraient une voie qui oriente le français et ses variétés dans une pédagogie résolument convergente, qui semble faire ses preuves au Mali, selon Samba Traoré (2001), mais qui, de l'avis de Bruno Maurer (2004) et de Robert Chaudenson (2006), ne mérite pas, de par sa méthodologie de susciter tant d'engouement dans les systèmes éducatifs. Malgré les limites de la méthode relevées par ces théoriciens, on observe son expansion dans nombre de pays qui remettent en question les méthodes d'enseignement en langues étrangères, considérées comme l'une des causes majeures de l'échec scolaire et des redoublements. Le retour à l'enseignement en langues nationales, ne serait-ce qu'aux premiers apprentissages, produit au Mali, au Sénégal et en Zambie, des résultats bien plus meilleurs. Le contexte de multilinguisme presque général en Afrique, tel que l'observent Pierre Dumont et Bruno Maurer (1995), est favorable au développement de cette approche si prolifique en débats qui, s'ils ne sont pas toujours suivis d'effets dans les autres pays, ainsi que le remarque l'ensemble des participants à la troisième session du Haut Conseil de la Francophonie de l'Organisation internationale de la Francophonie en janvier 2006, permettent tout de même de questionner les pratiques contextuelles de l'enseignement-apprentissage de la langue française. Le Cameroun, véritable labyrinthe linguistique, à l'image d'une Afrique présentée par Mamadou N'Doye (2006) comme « le seul continent au monde où l'on continue de commencer l'apprentissage par une langue que ne maîtrisent pas les enfants avant d'aller à l'école », n'échappe pas à ce questionnement, ses méthodes courantes de l'enseignement du français aussi.



## 1. LE CAMEROUN : UNE SITUATION DE MULTILINGUISME PEU ORDINAIRE

Parler du multilinguisme au Cameroun relève d'une pure banalité. De nombreux chercheurs tels que Gervais Mendo Ze, Jean Tabi Manga, Sammy Beban Chumbow, Maurice Tadadjeu, Edmond Biloa, Louis-Martin Onguéné Essono, Zachée Bidja'a Kody, Paul Zang Zang, pour ne citer que ces linguistes connus et reconnus, s'accordent pour y relever l'existence d'une constellation de langues identitaires<sup>1</sup>. Le répertoire linguistique y afficherait plus de 250 langues, réparties en plusieurs familles : (1) les langues bantoues ; (2) les langues nilo-sahariennes ; (3) les langues sémitiques ; (4) les langues tchadiques ; (5) les langues oubanguiennes ; (6) les pidgins.

À ces langues identitaires pour la plupart – je préfère cette appellation à celle de « langue maternelle(s) » –, il convient d'ajouter les langues ouest-atlantiques, désormais langues officielles, le français et l'anglais, devenues à force d'usage, langues maternelles pour certains locuteurs, langues acquises pour d'autres. Cette situation se complexifie davantage avec l'émergence, sur le plan oral, dans les milieux jeunes, d'une langue hybride, le *camfranglais*, dont la codification n'est pas encore standardisée. À la suite des travaux d'Edmond Biloa (2006), on peut l'envisager comme une sorte de créole, fait de « raccommodage », de « rapiécage » de mots issus de langues identitaires camerounaises, du français, de l'anglais, voire des autres langues vivantes, comme l'espagnol et l'allemand, également enseignées au Cameroun. Par ailleurs, l'émergence des TIC et leur implication comme médiateurs de savoirs modifient les pratiques de l'oral et de l'écrit : la phonologie supplante la morphosyntaxe, pour mettre l'accent, comme dans la langue italienne, sur l'image acoustique d'un mot plutôt que sur sa graphie. Ainsi, entre la sécurité dont les programmes d'enseignement se font garants, et l'insécurité qui la menace dans les pratiques discursives et scripturales courantes, la langue française parlée, écrite et enseignée connaît au Cameroun, à tous les niveaux où l'on pourrait l'envisager, une aventure unique en son genre, qui invite à s'interroger sur son rapport avec les autres langues, et à revoir les pratiques pédagogiques et didactiques courantes.

Ces pratiques calquées sur les modèles français, dans le Cameroun francophone, et anglais, dans la partie anglophone, posent de par les problèmes qu'elles rencontrent, la question de la nationalisation et de la décentralisation d'une école presque étrangère à ses acteurs, vivant parfois sous perfusion des financements étrangers, souvent inadaptée aux besoins réels des apprenants. On peut cependant s'étonner que les choses soient ainsi plus d'une quarantaine d'années après l'indépendance, tout se passant comme si une inertie sclérosait d'avance toute

---

<sup>1</sup> Nous faisons délibérément fi des dénominations telles que dialecte ou patois, qui peuvent désigner des variétés de certaines langues, mais qui apparaissent dans le contexte de la diversité culturelle comme les survivances de la stigmatisation de l'altérité ethnolinguistique locale.

initiative visant à animer l'enseignement du souffle des langues nationales et des exigences de développement du moment. La décentralisation, pas décisive dans la gouvernance locale, ne peut être efficace que si les politiques éducatives soutiennent des programmes d'enseignement en langues locales dans l'éducation et l'instruction des populations. Les programmes d'alphabétisation l'ont suffisamment démontré. Ils le démontrent encore dans le contexte actuel de diversité linguistique et culturelle où le maître-mot semble être pour chaque langue et pour chaque culture : vivre et laisser vivre. Sous cet angle, la pédagogie convergente n'est pas une tentative déguisée de réhabiliter les langues nationales dans l'enseignement, mais une mobilisation et une mise en relation des différents codes linguistiques à la formation des apprenants.

On peut ainsi relever que l'enseignement-apprentissage des langues ouest-atlantiques, le français surtout, au Cameroun, espace plurilingue, côtoie des problématiques et des enjeux divers. Les langues locales négocient mal l'avantage qu'elles ont sur les langues étrangères. De statut de trésors de la nation, elles deviennent de simples bâtards qui représentent assez mal les symboles des cultures autochtones. La politique éducative à l'époque coloniale l'avait voulu et imposé. Le contexte est-il encore le même aujourd'hui? Quelques parallèles avec la francophonie européenne permettent de faire le constat d'un poids deux mesures. Selon Anne-Marie Autissier (2006, p. 1), la francophonie européenne se fait « polyglotte » au sein d'une Union européenne permettant de « conjuguer pratique du français et connaissance d'autres langues européennes ». Jean-Michel Dijan (2006, p. 1) évoque, pour sa part, ces « vellétés qui surgissent pour parfaire le plurilinguisme, faire en sorte que les peuples traduisent leurs diversités culturelles dans des langages à la fois locaux, nationaux et internationaux ». Si ces pratiques se font véritablement jour en Europe, dans le souci de permettre à toutes les langues majoritaires ou minoritaires d'émerger dans un espace devenu plus que jamais compétitif, pourquoi rencontrent-elles un accueil mitigé dans les pays africains, désormais concernés par les exigences de la diversité ? Il ne s'agit pas d'user de fulgurance pour rattraper un retard réel, la réalité démontrant qu'une telle course est perdue d'avance par les pays africains. Il s'agit peut-être de diversifier et de proposer l'offre linguistique locale dans les programmes d'enseignement, d'investir le plurilinguisme ambiant à la lutte contre l'hégémonie de certaines langues étrangères, dont on sait qu'elle est fatale pour les langues locales, orales de fait.

Certes, il existe à ce jour une politique linguistique – par défaut – au Cameroun (Tabi-Manga, 2000), malmenée par l'activité événementielle : les langues nationales et l'éducation en ont payé les frais. Il reste cependant à la définir clairement du point de vue du système éducatif, de l'élaboration des parcours curriculaires et de l'orientation des pratiques pédagogiques et didactiques. Il faut toutefois noter que la politique éducative camerounaise ne peut faire bon ménage avec le plurilinguisme ambiant sans se remettre en question, sans modifier profondément ses options de première heure, et ses considérations sur les langues officielles, majorées dans l'éducation, et la réalité ethnolinguistique, minorée

jusqu'ici. La question ne peut biaiser la dimension identitaire qui relève incidemment de la légitimité de la sauvegarde du patrimoine linguistique et son invention au quotidien par les locuteurs. La concurrence linguistique est essentielle dans un monde devenu essentiellement compétitif. Le sujet nécessite donc une réflexion géopolitique dans ce pays où les langues nationales expriment de façon différente les représentations de leurs locuteurs dans ce pays où la compétence dans une langue seconde ou première constitue une demande implicite d'échange et de partage de symboles et de pouvoir avec l'altérité. Au-delà d'un simple choix de l'alternance des langues qui se conjuguent dans ce pays de mélanges, provoquant l'émergence d'une langue hybride, comme le *camfranglais*, langue stigmatisée aujourd'hui et peut-être demain langue de rassemblement, il s'agit de soutenir politiquement et pédagogiquement les langues locales et leurs interactions, et de les impliquer dans l'enseignement-apprentissage.

De nombreuses méthodes sont, à ce jour, expérimentées dans l'enseignement des langues en milieu multilingue, qui permettent aux apprenants d'établir des rapports avec les langues. L'une des plus récentes en date est l'« Approche biographique » dans l'apprentissage des langues, qui avait déjà fait l'objet des journées scientifiques à l'Université de Cergy-Pontoise en mai 2004. Les actes de ces journées coordonnées par Muriel Molinié (2006) présentent la « biographie langagière » comme une valorisation des apprentissages et une prise de conscience stratégique, comme un développement de compétences aidant aussi à l'auto-évaluation, dans des contextes plurilingues où s'affirment plusieurs communautés ethnolinguistiques. Noble approche qui se présente cependant comme la pédagogie convergente revue et corrigée. Mais si la méthode qui a été expérimentée au Mali apparaît aujourd'hui non comme le paradigme dominant, mais comme le paradigme circulant, son expansion se heurte à de vives critiques. Ce n'est pas le combat pour les langues nationales africaines qui est dénoncé. Ce sont ses pratiques et ses méthodes didactiques. Mais par-delà les critiques qui acculent cette méthode pédagogique, n'y a-t-il pas lieu de voir, tout bien considéré, qu'elle faisait jusqu'ici la part belle à la langue française ?

## **2. LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE : UN « COMBAT POUR LE FRANÇAIS » ?**

Ce qui se pose ici comme une question, Claude Hagège (2006) l'envisage de façon explicite comme une nécessité dans le contexte actuel de diversité des langues et des cultures, qui enrichit le français autant qu'il le déstabilise. Qu'on le dise ou non, le français est confronté à l'urgente nécessité de renégocier et de redéfinir son partenariat avec les langues nationales des pays francophones. Pour y répondre cependant, en prenant appui sur le contexte camerounais, où la langue française « joue des coudes » – le mot est peut-être fort – avec les autres langues dans la formation des apprenants, il convient de l'envisager comme une langue qui s'est imposée dans une ancienne colonie allemande, où elle a trouvé des langues qui étaient et demeurent par nature les miroirs des représentations des communautés

qui les parlent, comme une langue qui est devenue, au nom des contingences et des enjeux socio-politiques et idéologiques pas toujours transparents, le seul outil de communication de certains locuteurs camerounais francophones au cœur d'un véritable labyrinthe linguistique.

Le problème ne peut donc pas se poser en termes de rapport entre la langue française et les langues maternelles, les pratiques linguistiques courantes des locuteurs, jeunes ou adultes, démontrant suffisamment la caducité de la notion de « langue maternelle » dans ses principes et ses fondements. Le conflit historique d'assimilation reprochée à la colonisation française se présente par ailleurs différemment dans la situation camerounaise au nom du partage des responsabilités avec l'Allemagne et l'Angleterre dans la stigmatisation/assimilation des minorités linguistiques indigènes, comme le signale opportunément Paul Zang Zang, dont la thèse de doctorat d'État, présentée à l'Université de Yaoundé I en septembre 2006, étudie les problèmes de langue dans la formation et l'émergence de la nation camerounaise. Cependant, si l'appropriation de l'allemand, d'abord, et, ensuite, du français et de l'anglais y a connu les fortunes diverses qu'on sait, activant chez certains locuteurs une sorte de repli vers les langues identitaires, à la faveur desquelles s'élaborent des recherches approfondies, comme celles de Pierre Alexandre (1966) sur la langue bulu, ou celles plus actuelles de Louis-Martin Ongué Essono sur la langue Éwondo, provoquant des remises en question de la norme endogène chez d'autres, c'est, pour une large part, en raison des pratiques didactiques surtout prescriptives, voire coercitives – à l'instar du fameux slogan « autant de fautes autant de coups de bâton »<sup>2</sup> –, qui n'ont pas articulé le multilinguisme et l'hétérolinguisme (Grutman : 2005) ambiants dans les pratiques discursives et scripturales.

Or, ce multilinguisme et cet hétérolinguisme existaient dans les pratiques discursives et scripturales. Toutes les versions de *Nnanga Kon*, l'un des tout premiers romans de la littérature camerounaise écrit par Jean-Louis Njomba Medou en 1932, l'illustre. En d'autres termes, ces pratiques n'ont pas toujours pensé que l'Autre, l'apprenant camerounais, natif d'une autre langue, pouvait rencontrer de sérieuses difficultés à *assimiler* la langue française. Cette approche a mis les jeunes apprenants face à un pis-aller : apprendre à parler le français ou l'anglais à tout prix, langues de promotion sociale, qui sont devenues pour certains Camerounais des langues à travers lesquelles ils font leurs premiers apprentissages, et pour d'autres, selon un revirement presque copernicien imprévu de la situation, des langues maternelles, voire identitaires. On n'est pas loin de la fameuse aventure ambiguë qu'évoquait Cheick Hamidou Kane, où le jeune apprenant s'inscrit dans une impasse au bout de laquelle il ne peut revendiquer pleinement la compétence ni dans la langue française, ni dans la langue de sa communauté, pour ne citer que ce cas où il lui reste encore cette attache avec la langue de sa communauté. En prenant

---

<sup>2</sup> Slogan utilisé par la plupart des enseignants du primaire lors de l'épreuve de dictée avant les années 90. Il faut pourtant relever qu'à cette époque, il suffisait de commettre cinq erreurs de grammaire ou de conjugaison pour avoir 0/20.

Michel Wambach (1995), qui impulse la théorie de la pédagogie convergente, et Samba Traoré (2001) au mot, c'est-à-dire, en estimant que « l'enfant qui a appris à lire, à écrire et à calculer dans sa langue maternelle utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue qui, à son tour, lui permet de mieux prendre conscience de sa langue, de sa culture et du monde qui l'entoure », on peut d'emblée voir que cet idéal pédagogique rencontre, dans le cadre spécifique du Cameroun, de nombreux problèmes, qui ont été ignorés jusqu'ici, mais aussi de nombreux avantages, quoi qu'on dise. À ces problèmes auxquels la présente réflexion ne peut pleinement apporter des réponses, on observe globalement :

- le problème de typologie de la langue. Quelle est véritablement la langue maternelle du jeune apprenant camerounais ? Quel est le pourcentage des jeunes Camerounais qui parlent véritablement leur langue maternelle au sens plein du terme et la considèrent comme un médium d'affirmation identitaire allègrement assumé dans l'optique d'une école portant les valeurs républicaines ?
- le problème de typologie de l'apprenant. À quel apprenant peut s'appliquer la pédagogie convergente ? À l'enfant de l'espace urbain ou à celui des zones rurales ? Quel est l'âge requis pour recevoir une telle formation ? Que faire de ceux qui n'ont pas reçu cette formation et qui aspirent à la connaissance orale et écrite de leur langue d'origine pour faire leur travail ou pour divers besoins de service ?
- le problème de discipline. Quelles sont les matières concernées par la pédagogie convergente ? Quels peuvent être les quotas d'enseignement en langues nationales et en langues étrangères ? Faut-il faire des langues nationales une matière obligatoire dans les programmes scolaires au même titre que les langues étrangères ? Jusqu'à quel niveau cela est-il possible ?
- le problème de système éducatif. À qui revient l'orientation du jeune apprenant dans ses premiers apprentissages ? À la famille, où il passe du babillage à la pratique de la langue ? À la communauté dont les critères de sélection imposent de s'habiller d'un casque linguistique ouvrant sur un marché professionnel ? Au système éducatif qui oriente les pratiques didactiques ? Aux instances décisionnaires qui définissent les objectifs généraux de l'enseignement ?
- le problème d'identité. Le rapport entre la langue dite maternelle et les langues officielles enclenche toujours un débat passionné entre l'identité ethnique (il y en a plus de 250 qui parlent plus de 250 langues) et l'identité nationale. En l'absence d'un espéranto jouant un rôle médian ou permettant de fédérer toutes les sensibilités linguistiques nationales dans une seule langue – le camfranglais est en voie de l'être –, la langue française entre en rapport avec les 250 langues nationales, désorganisées d'avance par leur atomisation, parfois minorées au sein même des communautés qui les parlent. Pour éviter de stigmatiser certaines identités ethniques et linguistiques, la mise en place d'une pédagogie convergente au Cameroun n'est possible que si elle prend en compte toutes les langues

identitaires en présence, tout en admettant que le français et l'anglais entretiendront le même rapport avec l'altérité linguistique camerounaise.

- le problème des ressources humaines et financières et d'outils de formation. Quels sont le profil et le *background* du pédagogue convergent ? Quels sont les bailleurs de fonds disposés à pré-financer sa formation ou son recyclage ? De quels outils didactiques dispose-t-il pour mener à bien sa tâche ? Quelle est sa place concrète dans un système qui utilise d'autres médiateurs de savoirs et de connaissances comme les TIC ? Le Cameroun peut-il répéter l'exemple du Cuba qui a éduqué son peuple avec la radio, ou celui de l'Inde qui l'a fait avec la télévision et le cinéma ? Quelle est la place du pédagogue convergent dans une pédagogie interculturelle (il faut entendre par là celle mettant plus ou moins en rapport les différentes cultures en présence, la langue française et les langues nationales, d'une part, et, d'autre part, les langues nationales entre elles) ?

Au demeurant, on le voit, la mise en place d'une pédagogie convergente soulève des questions variées qui nécessitent des réponses contextuelles. Parmi ces interrogations toutes liées à l'éducation, nombreuses sont, en effet, celles qui ont d'ores et déjà trouvé des réponses à travers de nombreux programmes multisectoriels d'EPT (Éducation Pour Tous) et d'alphabétisation. Mais si l'idéal pédagogique théorisé par Michel Wambach (1995) réussit au Mali, sa mise en place dans certains pays, comme le Cameroun, piétine : il s'agit de faire face à des préalables fort complexes avant d'entreprendre de dépoussiérer les méthodes courantes de l'enseignement du français afin de les arrimer à une donne de pédagogie convergente, qu'il faut, elle aussi, froidement questionner.

## **VERS UNE CONVERGENCE DES METHODES PEDAGOGIQUES**

L'idée de mettre en place une pédagogie convergente a été expérimentée et lancée par le Centre International Audio-Visuel d'Études et de Recherches (CIAVER) en Belgique depuis les années 80. Il s'agit, selon Michel Wambach (1995), « d'amener les enfants à une appropriation de la langue maternelle et ensuite leur permettre de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues. » Cela sous-entend, selon Samba Traoré (2001, p. 6), que « les techniques utilisées dans le développement de l'expression orale et de l'expression écrite en langue maternelle seront utilisées dans l'appropriation d'une langue étrangère : le français ». Appréhendée sous l'angle des études contrastives, la pédagogie convergente est simplement un transfert de méthode d'apprentissage en vue d'un bilinguisme ou d'un multilinguisme fonctionnel.

Au fait, considérée dans cette logique de transfert, la pédagogie convergente a bien plus que deux décennies, comme le rappelle opportunément Félix Nicodème Bikoï

(2006, p. 62), évoquant sa pratique par Jean Dard<sup>3</sup> depuis 1816. Il est même possible de l'envisager depuis l'Antiquité dans toute appropriation de la langue seconde, qui a amené le locuteur à dresser, peut-être souvent de manière inconsciente, des parallèles entre les signifiants et les signifiés tels qu'exprimés dans sa langue d'origine et ceux de la langue étrangère. De nombreuses générations de locuteurs camerounais n'ont pas échappé à cette méthode de transfert, expérimentée officiellement pour la première fois dans les années 1970 à travers le projet PROPELCA (Projet Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun). Il reposait sur trois volets : la généralisation et le renforcement de l'enseignement bilingue français/anglais, l'introduction des langues nationales maternelles à l'école primaire et au secondaire, et l'enseignement de certaines langues nationales véhiculaires (Tabi-Manga, 2000, p. 90). Ce projet aurait pu faire du Cameroun une référence dans le débat sur l'enseignement en milieu multilingue. Mis aux oubliettes, du moins dans ses deux derniers volets, même son évocation lors des États généraux de l'éducation tenus à Yaoundé en 1995 n'a pas réussi à lui donner vie.

En réalité, on doit la mise en place informelle de la pédagogie convergente au Cameroun aux missionnaires, qui avaient intégré l'altérité indigène dans la communication cléricale et dans la vulgarisation de l'évangile dès leurs premières rencontres. D'Alfred Saker, arrivé à Douala en 1845, aux pères pallotins, la célébration des cultes s'est surtout faite en langues locales. Des ouvrages liturgiques – Bible, missel, livres de chants, etc. – ont été élaborés dans ces langues pour faciliter la communication. Le catéchiste, véritable pédagogue convergent, enseignait en langues nationales. On verra plus tard que les disciples communiquant en langues locales ou chantant les vêpres en latin étaient également capables d'avoir une solide compétence en langue française, qui suscite encore de l'admiration aujourd'hui. Comment ne pas s'étonner du raffinement et de la concordance des temps qui se glissent dans la phraséologie de certains locuteurs ayant été formés dans les écoles missionnaires ? Le passé simple et le subjonctif imparfait, pour ne parler que de ces temps verbaux aujourd'hui en voie de disparition, survivent dans leurs énoncés.

Incontestablement, les écoles missionnaires ont joué un rôle édifiant dans la mise en place de la pédagogie convergente au Cameroun dont les retombées significatives récupérées officieusement par une politique éducative nationale laïque permettent d'oublier les querelles qui opposèrent le clergé aux libres-penseurs à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France sur la question de la laïcisation de l'école (Delahaye, 2006, pp. 33-73). On peut même établir, avec la marge d'erreur imputable à pareille réflexion, que les missionnaires ont participé à l'autonomie linguistique des indigènes alors que les administrateurs coloniaux perpétuaient leur dépendance, ce qui s'oppose, en réalité, à l'idée de liberté et de morale indépendante prônée par Jules Ferry dans la politique éducative française de 1880,

---

<sup>3</sup> Jean Dard était arrivé au Sénégal en 1816. Il avait été immédiatement renvoyé par l'administration coloniale pour avoir essayé d'expérimenter un enseignement en langues nationales.

étendue plus tard aux colonies sous une forme perverse d'assimilation, validée par la loi de 1946, « excluant les langues nationales des écoles et institutions de formation ». Cette loi n'a jamais été dissoute (Tabi-Manga, 2000, p. 174).

Pour revenir à la pratique informelle de la pédagogie convergente, qui va s'étendre clandestinement dans les écoles publiques, le discours méta-didactique du pédagogue dans la majeure partie des écoles primaires du Cameroun, pays à dominante rurale, utilise souvent de manière informelle, jusqu'à une époque relativement récente, les langues identitaires comme médias de communication. La pédagogie convergente, de l'abécédaire au syllabaire par exemple, doit ainsi son existence au génie et à l'inventivité des pédagogues des zones rurales, obligés de sortir des prescriptions ministérielles, obligés de violer la loi de 1946, pour assurer une communication pédagogique sereine avec les apprenants à l'école institutionnelle, ou à « l'école sous l'arbre ». Le français, comme code linguistique privilégié dans la communication pédagogique était progressivement introduit, à coups de contraintes<sup>4</sup> parfois, dans l'enseignement. Dans ce contexte où la langue française entrait par effraction dans l'imaginaire linguistique des apprenants, provoquant des échecs et des difficultés rencontrées autant par ces derniers que par leurs maîtres, le recours à la traduction et au transfert avant la lettre était plutôt un geste audacieux et salvateur, bien qu'il eût pu être réprimandé par les tenants de la norme et des prescriptions pédagogiques officielles. Pour cette raison, et grâce à des résultats visibles qu'elle a pu produire, on peut voir que la pratique inconsciente et clandestine de la pédagogie convergente n'a pas moins mérité. Elle était acceptée comme nécessaire tant qu'elle n'avait pas trouvé officiellement de nom, tant qu'elle ne constituait pas, comme aujourd'hui, l'enjeu des rapports entre l'enseignement en langues nationales et celui en langue française.

Cette approche, qui semble connaître des résultats positifs au Mali, dont la carte et la situation linguistiques sont certainement particulières, est-elle véritablement exportable dans sa globalité ? *A fortiori*, peut-on sans de profondes remises en question l'appliquer au système éducatif camerounais où le rapport du français à l'anglais, aux langues nationales et au camfranglais est manifestement ambigu ? Ce serait, comme l'estimait Victor Hugo, au sujet de la règle des trois unités, mettre la même chaussure à tous les pieds. La pédagogie convergente, pour être exportable, doit pouvoir s'inscrire dans une réflexion sur ses variantes en fonction des variations sociales. Ses pratiques doivent se discerner selon des états différents de sociétés, et identifiées non comme des « universaux » pédagogiques applicables à tous les pays, mais bien comme des variables pédagogiques soumises à toutes sortes de réadaptations contextuelles. L'expérience camerounaise impulsée il y a plus d'un siècle par les missionnaires, même modestement informelle, peut être considérée comme l'instigatrice de cette initiative résolument impliquée dans le discours interculturel moderne.

---

<sup>4</sup> Il existait le fameux « symbole », sorte de masque qui permettait d'identifier l'apprenant qui s'était exprimé dans sa langue maternelle pendant la récréation. Rentrer en classe après la pause avec ce « symbole » valait une fessée à l'apprenant.



Néanmoins, comme signalée, l'approche même, véritable synthèse des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie, à mon avis, fait problème. Ses premières expérimentations – inconscientes – ont utilisé moins de théories mais se sont adossées sur des pratiques concrètes plus probantes, qui ont eu une portée satisfaisante dans la formation des premières promotions de l'école républicaine au Cameroun. La réussite de ces promotions n'était pas due à l'assimilation brutale et totale, mais bien plus à des révolutions clandestines internes opérées par certains pédagogues au mépris de la férule des politiques éducatives.

La pédagogie convergente n'est donc pas mauvaise en soi. Et, au-delà des possibles extrapolations que l'on a pu en faire sur le plan idéologique, il est visible qu'elle nécessite de nombreux aménagements sur le plan épistémologique, du moins, dans le contexte camerounais, qui ne l'applique pas officiellement, l'offre d'alphabétisation et d'éducation pour tous en langues nationales n'étant pas suffisamment proposée à l'ensemble du territoire de façon régulière et méthodique. L'une des raisons valables, il faut l'avouer, est financière, toute politique éducative nouvelle s'accompagnant des moyens, qui font généralement défaut à tous les pays du Sud. À cet écueil s'ajoute une profonde inadéquation entre cet idéal pédagogique et sa pratique concrète, pour laquelle on note qu'elle joue sur la même pratique didactique à travers des modèles linguistiques différents : l'utilisation des techniques de développement de l'expression orale et de l'expression écrite en langue maternelle dans l'appropriation de la langue française.

On peut voir que les langues identitaires, pour ne citer qu'elles, se développent selon des processus d'appropriation que l'on pourrait qualifier d'inconscients, selon une imprédictibilité déconcertante tant chez l'enfant de moins de 10 ans que chez l'adolescent qui assure son « passage à l'homme » dans une certaine licence verbale, au détriment de la norme. L'apprentissage de la langue d'origine, qui peut prendre une connotation culturelle, est vécu de façon inconsciente lors des occasions sociales les plus insolites, celui du français, comme langue seconde – lorsqu'elle l'est encore –, est conscient, voire méthodique. Le jeune apprenant se heurte à la différence et doit pouvoir négocier avec elle, dans un cadre sérieux. Les états émotionnels ne sauraient donc être les mêmes. Pourquoi la méthode devrait-elle l'être ? Aussi, faut-il s'interroger sur « la transition naturelle vers le français en développant une convergence des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues », préconisée par Michel Wambach (2001, p. 121). Cette convergence des comportements est-elle possible au regard du triangle didactique de Stocker, dont on sait qu'il propose trois axes, notamment du savoir, du pouvoir et du vouloir, lesquels ne peuvent converger vers le même but que si, entre l'enseignant (ou le médiateur, sous toutes les formes qu'il peut endosser) et l'apprenant, la relation pédagogique est sereine.

Une fois de plus, il se pose le problème de variabilité de méthode didactique et de relation pédagogique d'autant plus complexe dans le contexte camerounais que la

pédagogie des langues nationales rencontre des atavismes culturels, qui contestent leur incapacité à ne pouvoir susciter une prise en charge socio-politique réelle par des instances décisionnaires. La promotion des langues nationales est une priorité biaisée de la politique linguistique du Cameroun (Tabi-Manga, 2000) dont la concrétisation se trouve sans cesse ajournée au nom des raisons peu transparentes. Néanmoins, quel compromis faut-il négocier avec une pédagogie convergente reposant sur le rapport langue française et langues nationales dans un pays multiethnique, où la promotion de l'identité nationale s'appuie sur la mobilité des enseignants indépendamment de leurs origines ethnolinguistiques ?

Au fond, dans le contexte camerounais, la pédagogie convergente gagnerait à s'enrichir de la pédagogie interculturelle telle que l'imagine Martine Abdallah-Preteille (1996), pour élaborer une conciliation des différentes méthodes d'appropriation et d'évaluation des apprenants de/dans toutes langues en présence, sans universaliser l'une d'elle, mais en mettant leur génie au service de l'enseignement du français, de l'enseignement tout court. Il convient donc d'identifier les méthodes d'appropriation des 250 langues nationales camerounaises, ou, tout au moins les grands ensembles linguistiques qu'elles constituent, de les confronter aux méthodes courantes d'apprentissage du français langue seconde ne serait-ce qu'au niveau primaire, et de mettre en relation leurs différentes méthodes d'appropriation et d'évaluation. Là est l'équation à trois inconnues qui pourrait impulser la mise en place de la pédagogie convergente au Cameroun, à condition de penser que certains jeunes Camerounais pour lesquels le français est presque devenu la langue maternelle, voudraient volontiers s'approprier la langue maternelle de leurs parents, devenue leur langue seconde. À condition que l'on revoie les programmes et les objectifs généraux de l'enseignement du français élaborés il y a quelques décennies sous des influences et des compromissions diverses, pour impulser une politique éducative nationale qui s'investisse dans la mise en place de cet idéal pédagogique. L'essentiel serait de ne pas faire de la pédagogie convergente, ou de tout autre méthode pédagogique qui valoriserait les langues nationales camerounaises dans l'enseignement, un simple instrument de politique éducative, mais l'une des raisons majeures d'une école favorisant la participation effective de toutes les sensibilités linguistiques minorées ou majorées à tort ou à raison à la formation de tous les apprenants selon les divers sens qu'ils donnent à leur apprentissage. Il est certainement grand temps de mettre à profit, dans un esprit de convergence scientifique, de nombreux travaux réalisés sur les langues nationales camerounaises par des chercheurs connus, reconnus, et en herbe. La mise en place d'une pédagogie moderne ne pouvant être, comme on l'a souvent vu en des circonstances semblables, l'affaire de profanes.

**BIBLIOGRAPHIE**

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Éditions Anthropos.
- ALEXANDRE, P. (1966), *Système verbal et prédicatif du bulu*, Paris, Éditions Klincksieck.
- AUTISSIER, A.-M., (2006), « Francophonie et plurilinguisme en Europe », in *Culture Europe Internationale*, n° 47, « Europe et francophonie », Revue de presse internationale des professionnels de l'art et de la médiation culturelle, pp. 1-2.
- CHAUDENSON, R. (2006), « Projet 'Didactique du français en milieu créolophone' », in *Études créoles*, vol. XXVIII, n°s 1 et 2, L'Harmattan, pp. 129-135.
- DELAHAYE, J.-P., (2006), « Les francs-maçons et la laïcisation de l'école. Mythes et réalités », *Histoire de l'éducation*, n°109, Paris, Service des publications de l'Institut national de recherche pédagogique, pp. 33-73.
- DIJAN, J.-M. (2006), éditorial, *Culture Europe Internationale*, n° 47, « Europe et francophonie », Revue de presse internationale des professionnels de l'art et de la médiation culturelle, p. 1.
- DUMONT, P. et MAURER, B. (1995), *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef/Aupelf.
- GRUTMAN, R. (2005), « Hétérolinguisme textuel », in Michel Beniamino et Lise Gauvin (dir.), *Vocabulaire des études francophones*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, coll. « Francophonies », pp. 91-93.
- HAGÈGE, C. (2006), *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Paris, Odile Jacob.
- MAURER, B. (2004), « De la « pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente », in *Penser La Francophonie - Concepts, actions et outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 425-438.
- MOLINIÉ M. (2006) (cord.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue » in *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°39, CLE International, Fédération internationale des Professeurs de français.
- NJEMBA MEDOU, J.L. (1932), *Nnanga Kon*, Traduction de Jacques Fame Ndongo (1989), Yaoundé, Éditions Sopecam.
- TABI-MANGA, J. (2000), *Les Politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.
- TRAORÉ, S. (2001), *La Pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, Genève, UNESCO, Bureau International d'Éducation.
- WAMBACH, M. (1995), *La Pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*, Saint Ghislain, Centre International Audio-Visuel d'Études et de Recherches (CIAVER).
- WAMBACH, M. (1996), « Pédagogie de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue », in *La Pédagogie des langues. Théorie et pratiques*, Bruxelles, CIAVER/DES, pp. 111-118.
- WAMBACH, M. (2001), *La Méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*, Bruxelles, CIAVER.
- WOLF A. (cord.), (2006), *Francophonie et Éducation*, Actes de la troisième session du Haut Conseil de la Francophonie de l'Organisation internationale de la Francophonie, Paris, 16 et 17 janvier 2006. Avec la participation de Mamadou N'Doye, Félix Nicodème Bikoï.

# **POLITIQUES D'INTEGRATION DES MINORITES EN BULGARIE (ETAT DES LIEUX)**

---

**Gueorgui JETCHEV**  
Université de Sofia  
Saint Clément d'Okhrid

## **INTRODUCTION**

Notre contribution débutera par une esquisse historique de la question des minorités en Bulgarie. Nous discuterons par la suite des « questions ethniques et démographiques » comme l'un des volets de la politique actuelle de l'État bulgare, à tous les niveaux du pouvoir. Nous nous attarderons, pour finir, sur la politique éducative à l'égard des minorités par rapport à deux axes : l'enseignement des langues des minorités et l'éducation interculturelle à l'école bulgare.

## **1. BREF APERÇU HISTORIQUE DE LA QUESTION MINORITAIRE EN BULGARIE**

Minoritaires dans le cadre de l'Empire ottoman, les Bulgares deviennent majoritaires dans la Bulgarie indépendante créée en 1878. La société bulgare a hérité de son passé ottoman une tradition de plurilinguisme et de multiculturalisme qui a formé une élite destinée à jouer un rôle important dans le nouvel Etat indépendant. En 1669, Colbert fonde l'*École des Jeunes de langue* à Istanbul. Etablie plus tard comme l'École nationale des langues orientales et connue sous le surnom familier de « Langues O' », elle finit par donner naissance à l'INaLCO d'aujourd'hui. Cet illustre établissement est à l'origine de l'institution des drogman (interprètes officiels) dans l'Empire ottoman. Le poste de *grand drogman* était placé entre les mains des Phanariotes, des Grecs ou d'autres orthodoxes de Constantinople (Zaimova, 2004). En fin de carrière, les grands drogman occupaient souvent les postes de gouverneurs dans les principautés roumaines (Valachie et Moldavie), lesquelles étaient au XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècle sous la tutelle du Patriarcat orthodoxe œcuménique de Constantinople.

Deux exemples de parcours personnels de Bulgares illustrent bien cette tradition. Le premier est celui de Stefan Bogoridi, un ancien du lycée *St. Sava* de Bucarest. Grand drogman en 1798, il se rend avec la flotte ottomane en Égypte au moment de

la campagne contre Napoléon. Plus tard, en 1812, il se retrouve dans la cour du gouverneur de Moldavie. Son fils Aleko Bogoridi est nommé gouverneur général de la Roumélie Orientale (1879-1885), poste qu'il occupe jusqu'à la réunification de la Roumélie orientale avec la Principauté de Bulgarie. Le deuxième parcours est celui de Nedjalko Popovič (originaire de Vidin, ville danubienne du Nord-Ouest de la Bulgarie), qui en tant que francophone, mène la correspondance du pacha séparatiste de Vidin, Osmân Pazvanoghlu, avec le Directoire et finit par être envoyé en 1801 comme émissaire auprès du Premier consul à Paris, où il rencontre Talleyrand (Veselinov, 2003).

Sous l'Empire ottoman, les territoires de la Bulgarie sont répartis entre plusieurs eyalets, unités administratives directement gouvernées par la Sublime Porte à Istanbul. Avec les autres minorités de l'Empire, les Bulgares bénéficient des dispositions d'un firman du Sultan de 1856 qui ouvre la période des *tanzîmât* : le Sultan reconnaît aux communautés confessionnelles de l'Épire (*millet*) le droit de gérer elles-mêmes leurs affaires culturelles.

La Bulgarie indépendante et réunifiée en 1885 cesse d'être une principauté vassale en 1908 pour accéder au statut de royaume. Pendant la période se situant entre 1878 et 1944, la politique de l'État bulgare reste caractérisée par un protectionnisme à l'égard des minorités comme une tradition héritée de l'Empire ottoman et qui entraîne parfois des effets ségrégationnistes.

La période de la « république populaire » (1944-1956) instaure une tolérance plutôt sélective à l'égard des minorités et prend des mesures d'encouragement qui favorisent la constitution d'élites issues des minorités et proche du Parti unique au pouvoir.

Ainsi, un article de la Constitution de 1947, rappelé par la Cour constitutionnelle de Bulgarie au moment du débat autour de la ratification de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, dit explicitement que « les *minorités nationales* ont le droit de faire des études *dans* leur langue maternelle et de développer leur culture nationale, l'apprentissage de la langue bulgare étant obligatoire » (art. 79).

La période suivante, dite de socialisme « réel » (1956-1989), marque un véritable revirement dans la politique du Parti communiste bulgare (désormais PCB) qui prend des tendances assimilatrices et impose des restrictions sur l'autonomie culturelle des minorités. Un Plénum du PCB en 1958 pose comme objectif l'homogénéisation ethnoculturelle, le « ralliement » des minorités au peuple bulgare qui se traduit, entre autres, par la fermeture d'écoles turques dans les villages mixtes et l'orientation des Tsiganes musulmans vers les écoles bulgares. Parallèlement, entre 1968 et 1978, se déroule l'émigration de 130 000 Turcs de Bulgarie vers la Turquie selon un accord entre les deux gouvernements.

Cette période voit aussi l'élimination progressive des cours de et en langues minoritaires. Ce processus commence dès le plénum de 1958 et se termine en 1980. Dans les régions où la minorité turque est compacte, le turc reste d'abord la langue médium de l'enseignement, mais la proportion des cours donnés en bulgare augmente progressivement. Dans les régions mixtes, la langue de l'enseignement devient le bulgare et les cours de langue turque sont proposés à titre optionnel (2 à 4 heures par semaine). À partir de 1973-1974, les cours de turc et d'arménien deviennent exclusivement facultatifs. Enfin, au début des années 1980, le Ministère de l'éducation annonce qu'il n'y a plus de demande pour les cours de turc.

La même période connaît plusieurs campagnes de changement forcé des noms et prénoms d'origine arabo-turque chez les citoyens bulgares appartenant à des minorités ethniques. La première de ces campagnes (1971-1974) a pour cible les Bulgares islamisés dits Pomaks, qui représentent une minorité transfrontalière dans les Rhodopes centrales et occidentales, mais sont également présents dans quelques zones rurales dans le Nord du pays (région de Teteven). En 1981, c'est au tour des Roms musulmans de se voir imposer de nouveaux noms. Mais la campagne initiée par le Parti communiste dirigé par Todor Jivkov en 1984-1985, qui a pour cible les Turcs de Bulgarie et connue sous le nom officiel de « Processus de Renaissance », prend des dimensions extrêmes. Le gouvernement procède au renouvellement des pièces d'identité de quelque 850 000 Turcs, processus qui s'accompagne de la modification de leurs noms sur les actes de l'état civil et même de l'élimination des noms turcs sur les pierres funéraires dans les cimetières.

Une autre mesure consiste à interdire de parler turc en public, y compris à l'école. Cette campagne provoque en juin 1989 l'exode de 370 000 Turcs vers la Turquie, ce qui précipite la chute de Todor Jivkov, secrétaire du PCB depuis 30 ans, et déclenche le processus de démocratisation en Bulgarie. Plus tard, environ 150 000 exilés turcs reviennent en Bulgarie.

Avec l'avènement de la république démocratique, instaurée le 10 novembre 1989 par un coup d'État interne au Parti communiste bulgare, les droits des minorités sont très vite à nouveau reconnus. L'évolution du pays en matière de droits de l'homme se fait sous l'impulsion d'abord du Conseil de l'Europe, dont la Bulgarie devient membre en 1992, puis de l'Union européenne.

Dès décembre 1989, une décision sur le retour aux anciens noms et prénoms est prise par l'Assemblée nationale. Les interdictions qui concernaient les minorités ethniques sont vite levées : elles retrouvent leur droit de s'associer, leur droit d'avoir des publications, des stations radio et des chaînes télévisées en langue autre que le bulgare. Un Parti (Mouvement pour les Droits et Libertés ou MDL) est fondé en 1990 par Ahmed Doğan, figure de proue de la résistance des turcophones bulgares dans les années 1980. Ce parti est soutenu par la communauté turque, par les Roms musulmans et par la plupart des Pomaks. Il a fait partie de toutes les coalitions au pouvoir depuis 1990. Actuellement, ses 35 députés (sur 240) font partie de la majorité parlementaire. Le MDL dispose de 3 ministres dans la

coalition tripartite dont un Vice-Premier ministre, de 5 préfets de régions (sur 28), de 32 maires de communes et de 44 présidents de conseils municipaux (sur 263). Ainsi, il est devenu un partenaire politique incontournable qui représente les intérêts de tous les Musulmans de Bulgarie. Beaucoup de Bulgares voient d'un mauvais œil ce nouveau rôle joué par les turcophones, ce qui explique la naissance d'une opposition ultra-nationaliste (Ataka) aux élections de 2005.

Le processus de démocratisation est parachevé par l'adhésion de la Bulgarie à l'Union européenne le 1<sup>er</sup> janvier 2007 avec la deuxième vague du V<sup>ème</sup> élargissement de l'UE (qui comprenait aussi la Roumanie voisine).

## **2. VERS LA RATIFICATION DE LA CONVENTION-CADRE SUR LA PROTECTION DES MINORITES NATIONALES**

Un arrêt de la Cour constitutionnelle de Bulgarie de 1992 précise que, tout en étant fondée sur l'idée d'unicité de la nation bulgare, la Constitution de 1991 reconnaît l'existence de différences religieuses, linguistiques et ethniques entre les citoyens bulgares, notamment dans l'art. 36 qui fait mention de « citoyens pour qui le bulgare n'est pas la langue maternelle » et l'art. 54 qui consacre le droit de chacun « de développer sa propre culture conformément à son appartenance ethnique ». Ce premier arrêt donne le feu vert à la signature de la Convention cadre pour la protection des minorités nationales.

Un deuxième arrêt de la Cour constitutionnelle de Bulgarie (adopté en 1998) était pourtant nécessaire pour permettre la ratification de la Convention cadre le 7 mai 1999. Le Rapport national de la Bulgarie pour le cycle 1 du suivi de la Convention cadre (remis en 2003, rendu public en 2006) explique que la reconnaissance d'une minorité ethnique, religieuse ou linguistique en République de Bulgarie ne repose pas sur des décisions prises par les institutions mais se fait sur des critères objectifs. Le rapport se réfère explicitement aux « citoyens de la République de Bulgarie appartenant aux minorités ethniques, religieuses et linguistiques du pays. »

## **3. DONNEES STATISTIQUES SUR LES LANGUES**

Les données du recensement de 2000<sup>1</sup>, confirmées par celles de l'étude *Eurobaromètre* 2005, commandée par la Commission européenne, montre qu'une partie importante des citoyens bulgares ont comme langue maternelle une langue différente du bulgare, le plus souvent le turc (9,6%) ou le romani (4,1%). Il est donc normal que le système éducatif bulgare prenne en compte cette donnée et que les gouvernements successifs aient une politique d'intégration orientée vers les personnes appartenant aux minorités ethniques et linguistiques.

---

<sup>1</sup> <http://www.nsi.bg> (Census 2001)

#### **4. LES INSTITUTIONS GOUVERNEMENTALES CHARGEES DE L'INTEGRATION DES MINORITES**

Le gouvernement a créé en 2004 la Direction « Questions ethniques et démographiques » (Direction QED) incluse dans l'administration spécialisée du Conseil des ministres. La devise affichée sur le site Internet de cet organisme<sup>2</sup> est « Unité dans la diversité ». La composition de la Direction QED a été élargie en 2006 et compte actuellement une vingtaine d'experts.

Le Conseil national de coopération sur les QED est chargé d'assurer la consultation, la coopération et la coordination entre l'administration du gouvernement et les ONG afin d'élaborer et d'appliquer une politique nationale sur les QED. Les statuts du Conseil précisent que par QED, on comprend les relations interethniques, le respect des droits de l'homme et le développement démographique dans le pays. Le secrétariat du Conseil des QED est assuré par la Direction QED.

En plus du Conseil national, il existe toute une structure hiérarchique de conseils des QED au niveau régional et municipal. Selon le nouveau règlement adopté le 20 décembre 2006, ce sont les préfets de régions qui président eux-mêmes les conseils régionaux des QED, ce qui présuppose une implication accrue de leur part dans la mise en œuvre des politiques gouvernementales d'intégration des minorités. Dans la composition des conseils régionaux des QED, on trouve les experts régionaux en QED recrutés par l'administration des préfetures, des maires-adjoints de communes à population ethniquement mixte et des représentants d'ONG locales qui travaillent sur les questions d'intégration des minorités. A un troisième niveau, il y a les conseils municipaux des QED dont la composition est décidée et votée par le conseil municipal respectif (l'assemblée locale).

Le Conseil national est actuellement présidé par un Vice-Premier ministre<sup>3</sup>. Il a deux vice-présidents dont un représente le secteur non-gouvernemental. 16 ministères s'y font représenter par un vice-ministre et 7 autres structures gouvernementales par leur directeur. La composition du Conseil national inclut des ONG représentant les minorités ethniques et d'autres ONG spécialisées dans le domaine des QED. Les minorités représentées par leurs ONG sont les Roms (21 organisations), les Turcs (4), les Juifs (3), les Arméniens, les Valaques, les Aroumains, les Tatars, les Karakatchans (Saracatsans) et les Grecs avec une organisation par minorité.

Une comparaison avec la Roumanie révèle l'existence de structures analogues : un Département pour les relations interethniques auprès du Premier ministre, créé en

---

<sup>2</sup> <http://www.nccedi.government.bg>

<sup>3</sup> Madame Emel Etem qui représente dans la coalition tripartite au pouvoir, le parti MDL, dont la grande majorité des membres et sympathisants sont musulmans et/ou turcophones.



2003, une Agence nationale pour les Roms, présidée par un secrétaire d'Etat, créée en 2004 et un Conseil des minorités nationales avec 20 minorités représentées.

## **5. DOCUMENTS STRATEGIQUES SUR L'INTEGRATION EDUCATIVE DES MINORITES**

Il existe un Programme-cadre pour l'intégration des Roms dans la société bulgare (1999) et une Stratégie de l'Éducation nationale (2004) pour l'intégration des élèves issus des minorités. Le programme-cadre du gouvernement, dans sa Section V consacrée à l'éducation, constate la ségrégation de fait dans les quartiers habités par les Roms, où les élèves d'origine rom se retrouvent entre eux dans ce qui est communément appelé « les écoles tsiganes ». Ces enfants roms n'ont pas accès à une éducation de qualité. Le programme-cadre prévoit deux mesures pour y remédier : la suppression progressive des « écoles rom » (processus de déségrégation), qui doit être accompagnée par un rehaussement du niveau des enseignements là où la déségrégation n'a pas encore eu lieu. Les avis divergent sur la composition souhaitable des classes à l'école (laquelle devient un établissement d'accueil pour les enfants de la communauté rom). Certains experts trouvent qu'il y a un seuil à ne pas dépasser, par exemple, un tiers de la classe. D'autres sont d'avis que la composition de la classe doit refléter le pourcentage que la minorité représente dans l'ensemble de la population de la localité concernée. En tout cas, il s'agit d'une stratégie à long terme qui n'exclut pas la mise en place de mesures compensatoires.

L'un des points forts de la stratégie est le caractère obligatoire, effectif depuis la rentrée 2003/2004, de la « classe préparatoire » qui correspond à la grande section de l'enseignement pré-scolaire et qui peut être rattachée soit à une école maternelle soit à un établissement scolaire qui commence par la première classe de l'école primaire. Une autre mesure prévue est la création d'une nouvelle catégorie de personnel enseignant appelée « assistant du professeur des écoles ». Aux postes d'assistants doivent être recrutées des personnes issues de la communauté rom. Ces assistants peuvent travailler avec les classes préparatoires ou dans la première classe de l'école primaire. Certains experts souhaitent que les assistants soient étendus à l'ensemble des classes du primaire, c'est-à-dire aussi en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du primaire.

Les ouvrages de Nounev (2006) et Kyuchukov (2007) en font l'état des lieux à partir des enjeux et des premiers résultats du processus de désagrégation des écoles roms en direction de la nouvelle école « intégrée » en Bulgarie.

## **6. STRUCTURES SPECIALISEES AU MINISTERE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE**

Le gouvernement élu en 2005, a défini le rôle de l'un des vice-ministres de l'éducation<sup>4</sup> comme responsable de l'intégration éducative et de l'environnement éducatif, plus particulièrement en ce qui concerne les enfants des minorités et les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques. Parallèlement, une autre Direction, « Environnement éducatif et intégration par l'éducation », a été créée ainsi qu'un Conseil consultatif sur l'intégration éducative des enfants des minorités ethniques auprès du ministre. Par ailleurs, le Centre pour l'intégration éducative des enfants de minorités ethniques, une nouvelle structure rattachée au Ministère, s'occupera de la collecte de fonds et du financement de projets dans ce domaine.

Le projet Phare 2003 de la Commission européenne sur l'intégration des minorités vulnérables dans la société bulgare prévoit, dans son volet éducatif, la prise en compte des principes de l'éducation interculturelle dans les programmes-cadres des disciplines scolaires et dans les manuels d'histoire, de langue et de littérature bulgares, de musique et d'arts plastiques.

Pour ce qui est des experts en "langue maternelle", ils sont intégrés à la Direction « Enseignement scolaire général ». Dans les inspections régionales de l'éducation, des experts en « langue maternelle » sont nommés uniquement dans les régions à forte présence de minorités. Dans les autres inspections, ces fonctions sont attribuées aux experts en Langues étrangères ou en Gestion de l'éducation (dans les autres régions).

A titre de comparaison, nous signalerons l'existence au ministère de l'éducation de Roumanie de toute une Direction générale pour l'enseignement dans les langues des minorités nationales et pour l'accès à l'éducation<sup>5</sup> et d'un inspecteur de langue et littérature romani (depuis 1998) qui coordonne le travail de 20 inspecteurs roms et 18 inspecteurs non-roms répartis dans tous les départements roumains sauf trois.

## **7. LEGISLATION RELATIVE A L'ENSEIGNEMENT DE LA « LANGUE MATERNELLE » EN BULGARIE**

La loi sur l'éducation nationale stipule que « les élèves dont la langue maternelle n'est pas le bulgare, ont le droit d'apprendre, en plus du bulgare dont l'étude est obligatoire, leur langue maternelle dans les écoles municipales sous la protection et le contrôle de l'Etat. » Le règlement d'application de cette loi précise que « la langue maternelle au sens du présent règlement est la langue dans laquelle un enfant communique avec sa famille jusqu'à son entrée à l'école. »

---

<sup>4</sup> Il s'agit de Mme Mukaddes Nalbant qui représente le parti MDL auquel s'identifient les minorités musulmanes de Bulgarie.

□ Direcția generală pentru învățământ în limbile minorităților naționale și accesul la educație

## 8. PROBLEMES SPECIFIQUES DE LA MINORITE ROM

D'après l'étude du centre de recherche IMIR (2003) le plus grand problème de la société bulgare pour la prochaine décennie est l'éducation des Roms dont 18,1% sont illettrés et 12,2% seulement ont terminé la scolarisation au niveau secondaire.

La minorité rom en Bulgarie est par excellence une minorité à discontinuité territoriale et le romani, une langue sans territoire compact. Les Roms de Bulgarie sont d'anciens nomades sédentarisés.

Arrivés dans les terres de Bulgarie dans des périodes différentes (fin de l'Empire byzantin et tout au long de l'Empire ottoman avec une dernière vague importante après l'abolition du servage dans les principautés roumaines de Valachie et de Moldavie), ils habitent des quartiers ghettoïsés en périphérie des villes et des villages.

Les parlers roms en Bulgarie se rattachent à au moins deux grands groupes de dialectes (ou superdialectes) : Non-Vlax (Yerli, Horahano, Drindari, Kalajdzi, etc.) et Vlax (Laho, Kalderaš) selon la terminologie adoptée par Kyuchukov.

Il n'y a pas, pour le moment, de choix explicite entre une approche vernaculariste et une standardisation polylectale guidée par le principe énoncé par les congrès mondiaux des Roms : "respect mutuel des divers parlers", création d'une "langue du rassemblement".

L'école bulgare n'a pas adopté l'alphabet romani commun introduit par la Déclaration de Varsovie du 7 avril 1990. H. Kyuchukov, dans son enseignement à l'Université de Veliko Tărnovo, s'oriente plutôt vers une approche polylectale, mais appliquée au niveau national et non européen ou mondial.

## CONCLUSION

Les autorités bulgares d'aujourd'hui ont opté pour l'éducation en L2 pour les élèves dont la langue maternelle est différente du bulgare. Elles ont ainsi privilégié l'objectif de donner aux élèves de minorités ethniques et linguistiques des chances de réussite égales. Des programmes bilingues transitionnels ont été pour la première fois conçus pour l'année 2003/2004, dans le cadre de la classe préparatoire, afin de permettre aux élèves de minorités de mieux intégrer l'enseignement en L2 à partir de la première classe du primaire. Ainsi évite-t-on de dissocier l'acquisition de l'écriture/lecture et celle de la L2, ce qui est vu par les experts en matière de bilinguisme comme une garantie contre l'échec scolaire.

Par ailleurs, les experts en romani du ministère bulgare de l'éducation n'envisagent pas de programme d'éducation "bidialectale" pour les enfants roms. Un tel programme prévoit que l'enfant apprenne la variété standard de la langue

minoritaire (L1) à l'école (en l'occurrence, le romani international) tout en étant encouragé à faire usage de sa variété dialectale de la L1 en milieu familial et dans les échanges informels<sup>6</sup> (dialecte appartenant à l'un ou l'autre des strates des parlers roms). Il n'y pas non plus de réflexion sur la prise en compte des attitudes négatives envers le parler vernaculaire qui est stigmatisé par le groupe dominant (les locuteurs de la L2, langue majoritaire) ainsi que par les membres de la communauté minoritaire eux-mêmes. Ainsi, l'école n'arrive pas à jouer ce rôle important de valorisation de la langue maternelle qui devrait être le sien.

## REFERENCES

*DOKLAD NA REPUBLIKA BĂLGARIJA* (2003), [Rapport de la République de Bulgarie conformément à l'article 25, paragraphe 1 de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales].

*Eurobaromètre 237* (2005), « Les Européens et les langues ».

HAMERS, J. et BLANC, M. (2000), *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press.

KYUCHUKOV, H. (2007), *Desegregacija na romskite učenici*. Sofia, SEGA.

NOUNEV, Y. (2006), *Romite i procesăt na desegragacija v obrazovanieto*. Sofia, IK Kuna.

IMIR (2003) *Proučvane sred etničeski deca, tehните roditeli i učiteli za specifični problemi v obrazovatelната система* [Etude menée auprès d'enfants roms, de leurs parents et enseignants au sujet de problèmes spécifiques du système éducatif], Centre de recherche IMIR, Sofia, 2003. [téléchargeable sur <http://www.imir-bg.org/imir/reports/obrazovanie-malcinstvata.pdf>]

SATCHKOVA, E. (2001), « Politique éducative et linguistique concernant les minorités en Bulgarie (1878-2000) », *Lengas revue de sociolinguistique*, 49, 145-163.

VESELINOV, D. (2003), *Istorija na obučenieto po frenski ezik v Bălgarija prez Văzraždaneto*. Sofia, Presses de l'Université St. Clément d'Okhrid.

ZAIMOVA, R. (2004), *Pătjat kăm « drugata » Evropa. Za frensko-osmanskite otnošeniya XVI-XVIII vek*. Sofia, Kralica Mab.

---

<sup>6</sup> Hamers et Blanc, 2000.



# STRATEGIES DE RECONNAISSANCE ENTRE LANGUES PROCHES ET ELOIGNEES A L'ECRIT : MANIERES DE FAIRE D'ENFANTS PLURILINGUES<sup>1</sup>

---

Martine MARQUILLO LARRUY  
Université de Poitiers

## INTRODUCTION<sup>2</sup>

La réflexion commune et transversale de ces journées d'étude, celle qui fédère les travaux autour des questions de *pédagogie convergente*, qu'il s'agisse de *convergence ou de partenariat entre les langues* ou encore de celle qui peut s'établir entre la ou les *didactique(s) de(s) langue(s)* sera traitée dans cette contribution sous un angle « tangent ». Tangent, dans le premier sens — géométrique— du terme : « qui touche sans la couper, une ligne, une surface en un seul point » (Le Petit Robert, 1990) ; tangent, car, sans être au cœur du sujet, cette contribution envisage sous un angle original mais néanmoins central, pour l'institution scolaire, la question des démarches mises en place par les élèves pour accéder au sens dans ce cas particulier que constitue la recherche d'indices dans une langue supposément très éloignée.

Ainsi, la question de la distance et de la proximité des langues est abordée ici à travers le prisme d'une tâche relativement insolite : traduire dans la langue dominante de l'école (le catalan), des recettes rédigées dans une langue inconnue : la langue malaisienne. Les élèves que l'on a observés dans le cadre de ce travail suivent une scolarité dans une école plurilingue : le choix et l'intérêt du malaisien résulte de la diversité des modalités de l'emprunt que cette langue fait à l'anglais. Cette dernière langue étant la troisième langue apprise à l'école, l'hypothèse pouvait être faite que la compréhension serait peut-être facilitée par la « reconnaissance » de quelques éléments familiers.

---

<sup>1</sup> Je voudrais remercier Arnaud Carpooran pour sa confiance d'abord, pour sa patience ensuite.

<sup>2</sup> Ce texte applique les rectifications de l'orthographe de 1990.

Après avoir situé la spécificité du contexte de cette étude, et après avoir rapidement évoqué les ancrages théoriques qui ont nourri ce travail, on illustrera quelques stratégies qui ont paru emblématiques des manières de faire de ces élèves<sup>3</sup>. On s'attardera ainsi sur l'activité de lecture en tant que « médium » d'accès au sens.

## 1. LE CONTEXTE ANDORRAN

### 1.1 Aspects sociohistoriques

La relativité peut être elle-même relative : si l'île Maurice semble bien petite à l'aune de son voisin, le géant africain, même à l'échelle mauricienne, l'Andorre cette petite « île », au cœur des montagnes pyrénéennes qui séparent la France de l'Espagne, reste par ses dimensions un tout petit confetti ! 468 km<sup>2</sup> pour environ quatre-vingt mille habitants, ce minuscule pays se situe pourtant au deuxième rang du point de vue de la surface (après le Luxembourg) et au troisième rang pour la densité de la population (après le Luxembourg et Malte) parmi les sept micro-états d'Europe<sup>4</sup>.

La taille n'est pas la seule curiosité de ce petit pays : l'Andorre est aussi l'un des pays européens comportant le plus grand nombre de migrants. Seulement un tiers de ses habitants est de nationalité andorrane ! À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'Andorre était un pays montagnard dont l'austérité obligeait bien des Andorrans<sup>5</sup> et Andorranes à aller travailler comme ouvriers agricoles ou comme employées de maison dans les contrées voisines de l'Hérault, de l'Ariège, ou à Barcelone et ses alentours. L'immigration démarre timidement dans les années 1930 (avec la construction d'une centrale hydroélectrique ; elle sera aussi « alimentée » par les réfugiés de la guerre civile espagnole) mais ce sont les années soixante qui connaissent une véritable explosion migratoire<sup>6</sup> pour couvrir les secteurs de la construction et des services alors en pleine expansion (Lluelles *et al.* 2004, p. 197). Les principales nationalités en contact ont connu des évolutions significatives au cours de ces dernières années. Le groupe d'Espagnols (composé dans les années 70 pour une bonne moitié de locuteurs catalanophones, l'autre moitié étant composée de Galiciens et d'Andalous) qui représentait à ce moment-là les deux tiers de la population totale de l'Andorre, ne représente plus en 1990 que la moitié de la population du pays (exactement 49,7 % nous disent Maria-Jesús Lluelles et ses collègues et 38,3% en 2003 (Lluelles *op.cit.*, p. 361). Le nombre de ressortissants français stabilisé pendant longtemps autour de 7% est actuellement en baisse d'un ou de deux points. Le groupe qualifié de « autres nationalités » sur les statistiques

<sup>3</sup> Cette étude s'inscrit dans le prolongement d'un travail précédent (sous-pressé) : « Comment traduire (et comprendre) du malaisien quand on n'a que le catalan, le français, le castillan et l'anglais à sa disposition ? » dans Moore & Castellotti (dir.) : *Recherches francophones sur le plurilinguisme*, Berne : Peter Lang, coll. Transversales.

<sup>4</sup> Andorre, Liechtenstein, Luxembourg, Malte, Monaco, Saint-Marin et le Vatican.

<sup>5</sup> En particulier les puinés, qui étaient exclus de l'héritage familial.

<sup>6</sup> En 1961, il y a 8 959 habitants ; en 1971, les statistiques du Ministère de l'intérieur recensent 20 550 habitants ! (Batalla *et al.*, 2004, p. 30).

officielles représente environ 7% de la population de manière assez stable sur le long terme mais présente aujourd'hui une augmentation de la diversité des nationalités répertoriées (avec un accroissement des ressortissants latino-américains venus pour les emplois saisonniers liés au ski). Toutefois, c'est le groupe des lusophones qui s'est accru de manière la plus spectaculaire : de 7,25 % en 1990, il passe à 11,49% en 2003 (Lluelles *op. cit.* p. 363) et il atteindrait pour cette année 2007, les 18 %<sup>7</sup> de l'ensemble de la population. Enfin, un dernier élément important pouvant jouer sur les pratiques linguistiques de la Principauté, dont la dernière étude note une baisse de l'utilisation de la seule langue officielle, le catalan, est l'instabilité de ces migrants : au cours de ces cinq dernières années, environ 40 % de la population se serait ainsi renouvelée<sup>8</sup>.

Ce rapide gros plan sur le phénomène migratoire en Andorre laisse imaginer les changements radicaux connus par ces vallées pyrénéennes en un peu moins d'un demi-siècle. L'économie s'est « tertiarisée », le paysage s'est urbanisé à outrance, et ce petit pays régi pendant des siècles par le droit médiéval<sup>9</sup> est devenu aujourd'hui une co-principauté parlementaire dotée d'une Constitution et d'un siège à l'ONU.

## 1.2. Les systèmes éducatifs andorrans et l'école nationale

Du point de vue éducatif, l'Andorre se singularise aussi par la présence de trois systèmes éducatifs : ceux de ses deux voisins et une école nationale qui voit le jour en 1983. Ces trois systèmes comptent aujourd'hui environ 3500 élèves chacun<sup>10</sup>.

Vers 1880, les premières écoles, qu'elles soient confessionnelles ou laïques, sont financées par les communes. Le coprince évêque, comme on peut l'imaginer, jouera un rôle de premier plan dans la mise en place des institutions scolaires. Contrairement au système scolaire français qui est laïque, (les premières écoles

<sup>7</sup> Statistiques non publiées.

<sup>8</sup> Ainsi, les statistiques du Ministère de l'intérieur indiquent pour l'année 2004 une augmentation de 4 022 personnes (augmentation résultant exclusivement de l'immigration) mais elle enregistre pour la même période 3 900 départs (Govern d'Andorra, 2005, p. 46).

<sup>9</sup> Si l'Andorre relève de la juridiction épiscopale de l'église d'Urgell dès le VI<sup>ème</sup> siècle (elle est également mentionnée dans l'acte de consécration de la cathédrale d'Urgell signé aux environs de 860), sa «naissance « en droit », selon l'expression du juriste François Luchaire, est associée aux « paréages » de 1278 et 1288 entre les deux seigneurs qui se partagent alors le patrimoine andorran : le comte de Foix (en Ariège, France) et l'évêque de la Seu d'Urgell, petite ville à dix kilomètres d'Andorre, située dans l'actuel État espagnol. Par le jeu des héritages, du côté français, cette suzeraineté arrive à la couronne de France, puis à la présidence de la République française. Du côté de l'évêché, la situation perdure inchangée depuis le moyen âge. En dépit —ou plutôt en raison...— de ce contexte féodal bipolaire, l'Andorre se dotera très rapidement, de l'un des plus anciens parlements européens, dès 1419. Il s'agit d'une instance représentative, le *Consell de la terra*, qui réunissait les chefs des maisonnées andorranes et qui réglait à la fois les questions internes au pays et celles de voisinage. (Degage & Duro, 1998 : 28 ; Mateu & Luchaire, 1999, pp. 17-25).

<sup>10</sup> Cet équilibre est récent : pendant longtemps c'est l'école française qui avait la proportion la plus importante d'élèves. L'étude sur les connaissances et les pratiques linguistiques du public scolaire effectuée en 2001 indiquait la proportion suivante pour les différents systèmes scolaires : andorran 20,5% ; espagnol : 18,1% ; religieux : 22,7% ; français : 38,7%. (*Coneixements i usos...*, 2002, p. 11).



françaises ouvrent vers 1900 ; un décret fixe leur statut en 1917), le système scolaire espagnol s'actualise d'abord à travers plusieurs écoles religieuses catholiques (placées sous les auspices de la congrégation de la *Sagrada Familia* pour les filles et celle des Bénédictins et des Salésiens pour les garçons) et ensuite dans une école laïque implantée assez tardivement dans les années 1930. La France et l'Espagne (par l'intermédiaire de l'Évêque) ont toujours été soucieuses (sinon jalouses...) de maintenir l'équilibre de leur influence sur ce pays. Plutôt que d'y voir un désavantage, des siècles durant, les Andorrans ont plutôt considéré cela comme une richesse.

Pour restituer la complexité du tissu éducatif local, il faut encore nuancer l'image quelque peu colonialiste qui pourrait résulter de la présence sur le sol andorran de ces systèmes scolaires non-nationaux : d'une part, parce que de nombreux enseignants de ces systèmes exogènes sont andorrans et, d'autre part parce qu'il y a des marques assez précoces et régulières de l'enseignement des spécificités locales<sup>11</sup> même si ce n'est que dans les années soixante-dix que le Gouvernement prendra à bras-le-corps avec le programme d'« andorranisation » la question de l'enseignement des spécificités du crû.

Le programme d'« andorranisation » est lié à la prise de conscience des effets de l'arrivée massive de migrants essentiellement hispanophones dans les années soixante. En effet, entre 1962 et 1970, la population scolaire totale fait plus que doubler (elle passe de 1723 élèves à 3662). Ce programme se traduit par l'enseignement obligatoire dans les deux systèmes éducatifs de la langue catalane, de l'histoire, des institutions politiques et de la géographie du pays. Dans ce but, un livre de textes *Andorra, el meu país* (Andorre mon pays) est édité pour les écoles et est offert aux familles andorranes. Dans la société civile, le gouvernement prend des mesures de protection linguistique et impose des classes de catalan à son personnel administratif, des cours de catalan sont aussi proposés aux adultes (Lluelles *et. al.*, 2004, pp. 212-213).

À l'origine de l'école andorrane, au début des années quatre-vingts, il y a un groupe de parents militants qui fondent une maternelle pour mieux préparer l'intégration de leurs enfants dans les systèmes scolaires existants. En effet, tant l'école française comme l'école espagnole fonctionnaient comme si elles considéraient que le français ou le castillan étaient respectivement les seules langues maternelles de leurs élèves... La nouvelle école, qui adhère aux principes de la pédagogie active « Montessori », fait d'emblée des choix linguistiques plurilingues : les langues catalane, française et espagnole cohabitent avec des statuts et des fonctions qui vont évoluer avec le développement et le succès de

---

<sup>11</sup> Roser Bastida relève en date du 8 mai 1913, une note du *Consell General* (le Gouvernement, d'alors) qui demande que soit faite une compilation des coutumes des Vallées en vue de leur enseignement dans les écoles. (Bastida, 1987, p. 23). Dans ses mémoires le médecin A. Pla, évêque, lui, l'école de Canillo qui, en 1920, comptait quatre-vingts élèves inscrits et qui dispensait une heure par semaine d'enseignement du catalan et ce, avec l'accord des autorités françaises. En 1955, lors de la mise en place de la prolongation des études primaires, le *Consell* impose à l'école française un enseignement de la langue, de la géographie et de l'histoire du pays (Lluelles *et. al.*, 2004, p. 182).

l'école<sup>12</sup>. Très vite, cette école qui grandit en même temps que les enfants qu'elle éduque, deviendra l'école nationale. Elle est un des rares cas, avec le Luxembourg, à proposer un système national plurilingue<sup>13</sup>.

Après une première année d'école maternelle intégralement en catalan<sup>14</sup>, deux maîtresses, l'une qui s'exprime en catalan et l'autre en français, font la classe simultanément. Français et catalan sont les langues d'enseignement (même si l'entrée dans l'écrit – lecture et écriture – se fait d'abord, de 6 à 8 ans, presque exclusivement en catalan). Il n'y a pas vraiment de sectorisation disciplinaire pour ces deux langues d'enseignement : la maîtresse de français peut le matin travailler des situations-problèmes et la maîtresse de catalan peut l'après-midi travailler la technique opératoire de la multiplication, par exemple. C'est le principe de Grammont, une personne/une langue qui est appliqué ici. De 8 à 10 ans, ce qui correspond au deuxième cycle, on propose une appropriation progressive du code écrit en français ; l'anglais est introduit avec un statut de langue étrangère (c'est-à-dire que l'on privilégie une approche communicative et que l'on donne une large place à l'oral), à raison de deux séances de 40 minutes par semaine. De 10 à 12 ans (troisième cycle), l'espagnol est enseigné trois heures hebdomadaires, mais avec un statut de langue seconde : on considère – à juste titre en raison des pratiques linguistiques extra-scolaires – que les enfants maîtrisent cette langue à l'oral mais n'en possèdent ni les rudiments écrits, ni culturels. Dans ce cycle, l'anglais voit son volume horaire augmenté : deux fois une heure par semaine.

Les enfants que l'on a sollicités pour notre tâche de compréhension écrite sont des élèves de troisième cycle de cette école andorrane<sup>15</sup>. Ce sont donc des élèves qui, pour reprendre les métaphores aquatiques habituelles, sont *immergés* dans un contexte social et scolaire plurilingues. Reste à voir si ces enfants tirent tout le profit que l'on pourrait espérer de la richesse linguistique qui les entoure.

---

<sup>12</sup> À l'origine, deux groupes, français-catalan et catalan-castillan sont déterminés selon les langues maternelles des élèves ; mais, très vite, on constate des effets socialement discriminants : les enfants des milieux les plus populaires se concentrent dans le groupe catalan-castillan. Dès lors, la filière catalan-espagnol disparaît, et l'espagnol sera introduit plus tard dans le cursus scolaire avec un statut de langue seconde, ce qui correspond bien à une prise en compte de la dimension véhiculaire que cette langue a dans le pays.

<sup>13</sup> Dans un article consacré à la caractérisation de l'éducation plurilingue, Daniel Coste note que l'un des traits dominants de ces systèmes est la position « à la marge ». De plus, des tensions se manifestent entre innovation / créativité vs fragilité et risque de rejet au nom des normes établies. Coste précise aussi que le plus souvent ces systèmes sont mis en demeure de faire la preuve d'un rapport coût/efficacité favorable (Coste 2006)

<sup>14</sup> On part du constat que moins de la moitié des élèves ont comme langue maternelle le catalan, cette première année vise dès lors une forme d'immersion pour les élèves non-catalanophones.

<sup>15</sup> Les données ont été recueillies en deux temps. La première collecte a pris la forme d'enregistrements vidéo en situation réelle de travail de classe, mais comme les interactions verbales étaient peu intelligibles (du point de vue de la recherche), lors du deuxième recueil nous avons privilégié les verbalisations des stratégies de compréhension (par des enregistrements de petits groupes et en dehors de la classe). Nos observations portent sur une centaine d'élèves. Pour plus de détails sur le protocole mis en place, voir Marquilló Larruy (sous-presse).

## 2. COMPRENDRE ET RECONNAITRE

La question de la compréhension s'est toujours avérée cruciale en didactique des langues. Ce sont néanmoins des travaux récents de psychologues qui ont le plus nourri notre réflexion avec, en particulier, ceux qui font porter leurs recherches sur la reconnaissance des mots (Gineste et le Ny, 2002 ; Le Ny, 2005) et le traitement des mots « transparents » soit des mots qui présentent des traits de proximité formelle et/ou sémantique et que certains auteurs nomment « cognats » (Lavaur et Font, 1998 ; Dijkstra & Snoeren, 2004 ; Boogards, 1994 ; etc.) qui nous ont permis de réfléchir aux questions associées à la distance et à la proximité des langues.

La compréhension est définie comme une perception auditive ou visuelle qui est ensuite interprétée sémantiquement. Comprendre c'est *élaborer* du sens (qui n'est pas donné d'avance) de manière progressive (la compréhension *ajoute* du sens) à partir d'informations *externes* (portées par l'énoncé et issues également de la situation) et d'informations *internes* (celles qui se trouvent dans l'esprit du « compreneur »). Les psychologues insistent aujourd'hui sur le caractère dynamique de la compréhension, son caractère automatique et irrépressible (on ne peut pas ne pas comprendre – cf. quand on entend malgré soi une conversation – il y a une course au sens qui montre que le niveau perceptif est dépassé le plus souvent par l'interprétation sémantique). Dans les travaux sur la reconnaissance des mots écrits, il y a accord aujourd'hui sur le rôle joué par la *forme* des mots (la médiation orthographique) et la dimension *phonique* (la médiation phonologique). Il y aurait une double voie qui associerait les deux types de médiations selon la nature des mots : les mots fréquents emprunteraient la voie orthographique alors que les mots rares emprunteraient la voie phonologique.

En raison de son passé colonial britannique, la langue malaisienne a emprunté de nombreux mots à l'anglais. En 1970, on passe de l'alphabet arabe au système graphique latin et le choix est fait d'une réalisation graphique proche de la formulation orale. Les trois recettes, proposées à la sagacité des élèves, comportent différents types d'emprunts. On trouve des mots que l'on peut considérer comme « internationaux » ; par exemple, « *yogurt* », « *salad* » « *pizza* » ; d'autres mots n'ont pas fait l'objet d'une application des règles morphologiques de la langue d'accueil comme « *lemon* ». Mais d'autres mots sont bien plus intéressants. Des mots comme « *ais krim* » et « *epal* », conservent la silhouette sonore du mot mais non pas l'enveloppe visuelle. L'intérêt du point de vue cognitif réside en ce que la médiation phonologique ne pourra pas aboutir à une « adresse » dans le lexique mental dans la mesure où les enfants ont mémorisé d'autres graphies. En outre, alors que l'itinéraire balisé par les psychologues met en relation une conversion qui va du graphème vers la dimension phonique, on se trouve ici dans la situation inverse : la graphie insolite fera-t-elle écran ?

### 3. MODALITES DE LA RECONNAISSANCE

Dans l'étude précédemment citée, nous nous sommes attachée à analyser deux stratégies majeures intervenant dans la compréhension de ces textes : la *reconnaissance visuelle* et l'*identification résultant de la lecture à haute voix*. Cette contribution rendra compte des manières de faire associées à la deuxième démarche. Pour mémoire, et en vue de permettre une meilleure compréhension, voici d'abord quelques rappels des conclusions de la première étude.

La première stratégie, celle qui s'appuie sur la *reconnaissance visuelle*, correspond à une modalité quasi *spontanée* de compréhension : elle relève et illustre la dimension irrépressible de la course au sens telle qu'elle est décrite par les psychologues. Deux manières de faire récurrentes y sont associées. Nous les avons emblématisées à travers les figures des « oralisateurs » et celle des « silencieux ». Les *oralisateurs* abordent le texte en grapillant ça et là les mots qui manifestent formellement une plus grande transparence lexicale, ils sont alors oralisés et une traduction ou une interprétation y sont immédiatement associées : « *mira lemon és llimonal*(« regarde *lemon* c'est citron ») ; en pointant du doigt : « mandarin : *mandarina* ». Les « silencieux », en revanche, marquent une distance temporelle entre perception et verbalisation. Il n'est pas évident, pour autant, qu'ils adoptent des parcours de lecture plus linéaires que leurs camarades oralisateurs. Cependant, ils semblent d'emblée, se situer à un niveau « méta » faisant en premier lieu des remarques métalinguistiques : « il y a des mots qui ressemblent au catalan ou à l'espagnol », ou métapragmatiques : « c'est difficile », et même si ces commentaires peuvent s'accompagner de traductions, ils paraissent privilégier une approche globale du texte car leurs remarques portent sur les fonctions de telle ou telle partie du texte : « *ça c'est les ingrédients et ça c'est la démarche à suivre* ». Ces deux manières de faire correspondent à deux modalités de la reconnaissance : l'*identification immédiate* et l'*identification construite*. Cette dernière relève d'une manière de faire plus complexe qui associe comparaison, raisonnement ainsi que savoirs pragmatiques et contextuels présents dans la mémoire du lecteur. L'étude précédente a montré que pour les termes tels que « *ais krim* », ou « *epal* », dont on a pensé que la forme visuelle pouvait entraver l'accès au sens, les deux stratégies sont également présentes : l'identification immédiate peut prendre la forme d'une intonation emphatique, amplifiée parfois par une répétition en écho mais des démarches plus proches des identifications construites, intervenant après une pause ont également pu être observées ; enfin, certains enfants, comme on va le voir au paragraphe suivant, passent totalement à côté du sens de ces mots.

Ce n'est que par contraste avec la première stratégie que la *lecture à haute voix* peut être considérée comme une modalité qui *médiatise* la compréhension. Si la lecture en elle-même est une activité de construction du sens, nous avons fait l'hypothèse, lors de la deuxième collecte de données, que ce mode particulier de la lecture à *haute voix* guiderait, voire « forcerait », la compréhension par un effet de prise de conscience ou de matérialisation de la substance verbale. Bien sûr, cette lecture « à haute voix » diffère d'une lecture qui serait *interprétative* ou qui viserait

des effets esthétiques de mise en valeur du texte et qui correspondrait à ce que certains professeurs de lettres nomment la « mise en voix ». La lecture à haute voix demandée à ces élèves se rapprocherait davantage de l'oralisation ou de ce que les maîtres des petites classes qualifient aussi de subvocalisation et qui est le propre des lecteurs débutants... même si, ici, les compétences de lecture sont supposées bien installées (nous sommes en cycle 3, les élèves ont entre 10 et 12 ans). Du point de vue de la recherche, l'opacité de la langue malaisienne, convoque une sorte de *déchiffrage sonore* qui rend sinon visibles, du moins mieux perceptibles, les manières de faire des élèves.

De façon peu attendue, cette lecture à haute voix va mettre en exergue des différences inter-individuelles importantes. Certaines variations sont fortement dépendantes des compétences et des savoirs engrangés par les élèves. Sont ainsi exhibées les compétences lectorales, mais aussi celles en langue anglaise des enfants. On découvre, à cette occasion, des lacunes ou des confusions lexicales sur des termes tels que « *breakfast* » : « *breakfast* cela veut dire dîner, non ? » ou que tel ou tel autre élève en est encore aux prises avec le déchiffrement des lettres qui composent un mot.

Au-delà de la mise en évidence de certaines difficultés individuelles, nous avons repéré pour la lecture à haute voix, deux manières de faire qui nous renvoient au contraste déjà évoqué à propos de la reconnaissance visuelle. Le point commun à ces deux démarches, toutefois, est une coupure dans le flux de la lecture. Cette interruption est importante car elle est l'indice d'une activité cognitive. Les psychologues sont toujours très attentifs à ces moments de rupture qu'ils considèrent comme des accès privilégiés pour interpréter l'activité mentale. L'interruption est soit suivie d'un silence (première manière) soit d'une répétition emphatique en écho du mot reconnu (deuxième manière). Nous avons qualifié dans notre précédent travail cette répétition d'« identification par écho amplifiant ». Selon les groupes, elle se manifestera plus ou moins individuellement ou plus ou moins collectivement. Dans l'un des groupes, constitué de deux filles et un garçon, la lectrice sera interrompue par sa camarade chaque fois que cette dernière reconnaît un mot. Elle tentera même une synthèse alors que sa camarade n'a même pas fini de lire : « *vale aqui tenim un iogurt i el ais krim es un gelat...* » (« d'accord alors ici on a *yogurt* et le *ais krim* c'est la glace... »). Cette reprise du mot, suivie le plus souvent, de sa traduction, est bien l'indice d'une identification. Lorsque l'interruption est suivie d'un silence, la reprise du mot reconnu accompagné de sa traduction intervient en différé, à la fin de la lecture. C'est seulement lorsque apparaît cette reprise que l'on a la preuve d'une identification. Bien sûr, l'absence de preuves de reconnaissance, n'exclut pas pour autant que cette reconnaissance ne se réalise pas de manière silencieuse dans la tête de l'enfant qui participe à cette activité, mais, le maître, lui, ne peut se fier qu'à ces marques extérieures de la compréhension.

Toutefois cette lecture à haute voix, si elle encourage la compréhension par le décryptage de mots dont l'apparence est inhabituelle, n'est pas pour autant une

condition suffisante ou un gage permettant l'accès au sens. Parfois, même lorsqu'on attire l'attention, la disponibilité attentionnelle peut être ailleurs : ainsi, cet enfant à qui l'on fait pourtant répéter /Kiub ais/ qu'il vient d'écortcher, ne sera pas sensible à la perche qui lui est ainsi tendue et s'intéressera à un autre mot sur lequel il semble pourtant y avoir moins de prises possibles :

Ma : un cawan yogurt rendah lemak, un senduk ais krim rendah lemak, un susu ten oat, un sudu besar madu, kiub ai

E : com ? (comment ?)

Ma : kiub aiS. Rendah lemak deu volguer dir... ( /kiubaiS/ rendah lemak ça doit vouloir dire ...)

D'autres fois, un déchiffrement trop hâtif, associé à une oralisation erronée, conduisent à des interprétations fausses mais intéressantes. Il en est ainsi de cet autre enfant qui lit « kiwi ai » au lieu de « Kiub ais » et qui proposera alors tout naturellement « kiwi » comme équivalent sémantique...

### POUR NE PAS CONCLURE...

Ce travail s'inscrit dans la recherche de ce qui pourrait devenir les fondements d'une *didactique plurilingue*. Jusqu'à présent me semble-t-il, et à quelques exceptions près (parmi lesquelles on peut citer l'expérience d'Evlang), la didactique du plurilinguisme s'est surtout attachée à montrer la banalité et la récurrence des situations de contact de langues et par là-même, elle a entamé un travail indispensable de modification des représentations de l'économie des échanges linguistiques. Elle a ainsi largement contribué à la légitimation de contextes qui auparavant étaient perçus comme marginaux. Cependant, il y a loin de la société à l'école ! Suffit-il qu'une société ou qu'une école soient plurilingues pour que la didactique qui se pratique en classe le soit aussi ? Hélas, nous craignons que non. Qu'il y ait actuellement beaucoup de réflexion(s) sur le plurilinguisme et qu'il ait le vent en poupe, c'est tant mieux car nous manquons encore cruellement dans le domaine de l'éducation d'observations, d'outils, de démarches pour aider à construire autrement que de manière intuitive les répertoires plurilingues dont ces enfants disposent sans trop le savoir.

Les micro-observations sur les manières de comprendre de ces enfants montrent l'importance de la variation interindividuelle et nous rendent attentifs à la recherche des besoins spécifiques de chaque apprenant ; elles ouvrent aussi d'autres pistes d'exploration : sur quels appuis interlinguistiques se fondent ces enfants pour comprendre ? Là encore, le repérage de faisceaux de régularités pourrait sans doute contribuer à construire des interventions plus ciblées. Enfin, en formation initiale, ce genre d'analyse peut contribuer à "aiguiser" le regard professionnel des futurs enseignants. En bref, les chantiers à venir ne manquent pas...

## REFERENCES

- BASTIDA, R. (1987), *Cent anys d'ensenyament a Andorra*, col·lecció història d'un poble n° 3, Grafinter, Andorra.
- BATALLA, J., CASALS, M., J. R. MICO (2004), *La immigració a Andorra*, Centre de recerca sociològica – Institut d'estudis Andorrans, Pagès editors,
- COSTE, D. (2006), « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », *Le français dans le monde*, n°345, mai-juin.
- DEGAGE, A. & DURO I ARAJOL A. (1998), *L'Andorre*, PUF, Paris, coll. « que sais-je ? » n° 3340.
- DIJKSTRA, T. & SNOEREN, N. D (2004), « Appartenance linguistique dans la reconnaissance et la production de mots chez les bilingues » dans F. Grainger dir. : *Psycholinguistique cognitive. Essais en l'honneur de Juan Seguí*, Bruxelles : de Boeck, pp. 377-399.
- GOVERN D'ANDORRA (2005), *Estadístiques de la població, any 2004*, Ministeri de justícia i interior, Andorra.
- LAFAUR, J.-M. & FONT, N. (1998), « Représentation des mots cognats et non cognats en mémoire chez les bilingues français-espagnol », *Psychologie française*, n° 43-4, pp. 329-338.
- MARQUILLO LARRUY M. & RABASSA L. (2001), « Le plurilinguisme en Andorre : une babel heureuse ? », *La revue des deux mondes*, numéro spécial sur l'Andorre, Paris, pp. 55-62.
- MARQUILLO LARRUY M. (1999a), « Catalan / français : langues officielles et langues régionales. Regards sur deux contextes linguistiques inversés », *Lidil*, n° 20, pp. 95-116.
- MARQUILLO LARRUY M. (1999b), « Quel espace de liberté dans les choix linguistiques de la minorité lusophone en Andorre ? », in L. Mondada et A.-A. Dazzi-Gross, dir. : *Les langues minoritaires en contexte, diversité et standardisation, Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS / ASLA)*, n° 69/2, juin, Suisse, pp. 119-136.
- MARQUILLO LARRUY M. (en collab.avec DARNES A. GELI M.-E. & RUF R.), (1998), «L'école andorrane : une école plurilingue pour construire l'identité nationale», *Lidil*, n° 18, pp. 49-63.
- MATEU M., LUCHAIRE F. (1999), *La Principauté d'Andorre hier et aujourd'hui*, Économica, Paris,
- PLA A. (2000), *Memòries d'un metge*, éditions Diari d'Andorra, Andorre.

## **DEUXIEME PARTIE**

### **LA PEDAGOGIE CONVERGENTE DANS L'OCEAN INDIEN : APPLICATIONS, INTERROGATIONS, PROPOSITIONS**





# ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN MILIEU CRÉOLOPHONE AUX SEYCHELLES

---

**Joëlle PERREAU**

Institut National de l'Éducation  
Ministère de l'Éducation, Seychelles

## INTRODUCTION

La République des Seychelles constitue un archipel formé de 118 îles granitiques et coralliennes, situées à quatre degrés sud de l'équateur, dans l'océan Indien, au nord de la Réunion, de l'île Maurice et de Madagascar. Elle a connu deux colonisations : la première par la France, de 1756 à 1810, la deuxième par la Grande Bretagne, de 1810 au 29 juin 1976, jour de l'indépendance. Depuis, le pays est devenu à la fois membre du Commonwealth et de la Francophonie, et sa capitale, Victoria, est reconnue comme capitale des pays créolophones. Aujourd'hui, avec une population d'environ 83, 000 habitants, les Seychelles est une république démocratique avec trois langues nationales : le créole, l'anglais et le français d'après la Constitution de la Troisième République en vigueur depuis 1993.

Bien qu'elles aient toutes le statut de langue nationale, ces trois langues n'occupent pas la même place et n'ont pas les mêmes utilités dans la réalité seychelloise. Le créole, issu du français, est reconnu comme langue maternelle, langue véhiculaire de communication authentique de la quasi-totalité de la population. Au moins 90% de son lexique est d'origine francophone. C'est la langue la plus utilisée dans le quotidien seychellois. L'anglais est compris par un pourcentage élevé de la population seychelloise. Dans le cadre administratif, c'est la langue la plus répandue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Elle prend le statut de langue seconde. Le français est la langue la moins utilisée, tout en étant comprise par une grande partie de la population. La proximité linguistique existant entre cette langue et le créole fait que les Seychellois « hésitent » à la parler et à l'écrire.

Dans le système éducatif seychellois<sup>1</sup>, les trois langues nationales sont enseignées. Elles ont différents statuts aux différentes étapes du curriculum. Elles sont soit

---

<sup>1</sup> Le système éducatif est organisé en cycles (cycle 1 = de la maternelle à la première année du primaire ; cycle 2 = deuxième année du primaire à la quatrième année ; cycle 3 = cinquième et sixième années du

enseignées comme matière (autrement dit, elles partagent le même statut que toutes les autres matières du curriculum telles que les sciences ou les mathématiques avec des horaires spécifiques), soit utilisées comme médium d'enseignement (langue officiellement désignée pour enseigner une matière spécifique, ce qui implique que tous les concepts et connaissances sont enseignés dans cette langue), ou encore employées en tant que langue de soutien à d'autres matières où une autre langue est prescrite comme médium<sup>2</sup>.

Dans cette contribution, il sera question essentiellement de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans ce milieu plurilingue. Il est évident qu'on ne peut en aucun cas aborder ce sujet sans expliquer la situation de chacune des trois langues utilisées dans les écoles seychelloises. Comment sont-elles réparties ? Laquelle occupe la première, la deuxième ou la troisième place ? Existe-t-il une atmosphère de co-existence entre elles ou sommes-nous face à une situation où chacune essaie de survivre toute seule dans son coin ? Après avoir répondu à ces questions, nous tenterons de mettre en évidence la situation du français et surtout sa survie dans le système éducatif seychellois. Cela servira de transition vers notre troisième partie qui consiste en une présentation du projet d'élaboration de manuels et d'un guide du maître pour l'enseignement précoce du français aux Seychelles.

## **1. LA PLACE DES TROIS LANGUES NATIONALES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF SEYCHELLOIS**

**L'anglais** occupe la première place dans le système éducatif seychellois car l'espace qu'il occupe progresse de façon croissante du début jusqu'à la fin du cursus scolaire, comparé aux deux autres langues : c'est une situation similaire à celle qu'on voit dans la réalité quotidienne du pays. Cette langue a pu garder sa position depuis les années de la colonisation anglaise. En première année de la maternelle, elle est utilisée pour l'apprentissage de certaines activités langagières de base comme les salutations, les interactions sociales, etc. En deuxième année, elle est enseignée formellement à travers des activités plus approfondies, telles que des chansons ou des comptines. Elle est introduite comme matière uniquement pour la compréhension orale au départ. Ce n'est qu'au troisième trimestre de la deuxième année que les élèves commencent à pratiquer des activités de lecture et d'écriture. En première et deuxième années du primaire, elle est toujours enseignée comme matière. Dès la troisième année du primaire, l'anglais devient médium d'enseignement pour toutes les matières de base du curriculum. Il est maintenu comme matière obligatoire tout au long de la scolarité jusqu'au niveau post-secondaire. Il sert de langue de soutien à tous les niveaux et il est permis de dire que sa survie est assurée dans le système.

---

primaire ; cycle 4 = de la première à la troisième années du secondaire ; cycle 5 = quatrième et cinquième années du secondaire.)

<sup>2</sup> Cf. HOAREAU, M-R., 2005. « Le Créole Seselwa dans tous ses états » in WHARTON, S., *Etudes Créoles*, vol XXVIII, n°2, pp. 67 – 89.

**Le créole** a été introduit dans le système éducatif seychellois en 1982 ; les décideurs de l'époque s'étaient justifiés en expliquant que les raisons qui avaient motivé cette réforme radicale, et même avant-gardiste, étaient d'ordre identitaire, culturel et politique. Par contre, ceux qui s'y opposaient donnaient comme argument que l'introduction du créole abaisserait, tout particulièrement, le niveau des élèves seychellois en français. Ils évoquaient le fait que le créole, langue maternelle d'une grande majorité des Seychellois, ne devrait pas être enseigné à l'école car il n'avait pas de valeur commerciale sur le plan international. Malgré l'insistance de ces derniers, le créole a été inclus dans le curriculum national de l'enseignement primaire et sa place se justifie encore actuellement grâce aux divers projets de recherche qu'il provoque notamment dans le domaine de l'enseignement du français. Le système seychellois est devenu un exemple et, en même temps, une source de motivation et d'inspiration pour d'autres peuples confrontés à des situations linguistiques plus ou moins similaires. Au cours des deux premières années de la maternelle, le créole est le médium d'enseignement et il est également enseigné comme matière. En première et deuxième années du primaire, il garde son statut de médium pour toutes les matières du curriculum. A partir de la troisième année, il n'est utilisé comme médium d'enseignement que pour quelques matières. Il est enseigné comme matière jusqu'à la sixième année du primaire. Dans les cycles 4 et 5 du secondaire, il demeure le médium d'enseignement pour les matières qui ne sont pas sanctionnées par les examens comme la religion et l'éducation civique. Il n'est alors plus enseigné comme matière.

Comme l'anglais, **le français** est utilisé pour l'apprentissage de certaines activités langagières de base comme les salutations, les interactions sociales, etc., en première année de la maternelle. En deuxième année, cette langue est enseignée formellement à travers des activités plus approfondies. Elle est introduite comme matière uniquement pour la compréhension orale au départ. Ce n'est qu'au troisième trimestre de la deuxième année que les élèves commencent à réaliser des activités de lecture et d'écriture. En première et deuxième années du primaire, elle est toujours enseignée comme matière. Le français devient, de la troisième année du primaire jusqu'au niveau post-secondaire, une matière obligatoire. Il sert, également, de langue de soutien à tous les niveaux. Il est évident que le français occupe une place inférieure dans le système scolaire seychellois si on le compare aux deux autres langues nationales. Le Ministère de l'Education essaierait-il de respecter la hiérarchie des langues imposée par la société seychelloise ? Serait-ce pour cette raison que la survie du français doit être prise en considération au plus vite ? Le projet d'élaboration de manuels et du guide du maître pour l'enseignement précoce du français apportera-t-il de l'espoir à tous les acteurs concernés par la survie de cette langue dans le curriculum et également de l'espoir pour une éventuelle amélioration des résultats des apprenants en français ?

## 2. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF SEYCHELLOIS

En 1981, le gouvernement seychellois a effectué des changements radicaux dans le système éducatif : le français, qui était enseigné auparavant depuis la maternelle, ne fut plus introduit qu'en quatrième année du primaire. Par la même occasion, le créole fut promu au statut de langue d'enseignement pour les deux premiers cycles du primaire, c'est-à-dire, de la première à la quatrième années. Une évaluation de la réforme de 1981 fut réalisée en 1994 et une recommandation-clé faite au Ministère de l'Éducation avec pour but d'introduire l'anglais et le français dès la maternelle pour permettre une immersion de ces deux langues dans des activités ludiques. L'enseignement du français au niveau de la petite enfance revit donc le jour dans les écoles de l'Etat en 1997, après environ quinze années d'absence dans les classes des deux premières années du primaire. La question qui se pose ici est : « est-ce que cette longue « absence » a créé un certain retard dans le développement des apprenants et des enseignants ainsi que dans la popularité de la langue française parmi les Seychellois ? » Une chose est sûre : les enseignants des deux premiers cycles n'ont pas tous été formés pour enseigner le français pendant ces quinze années. Heureusement, cette situation se rectifie petit à petit, notamment avec ce projet d'élaboration de manuels pour le premier cycle. Il est important de se rappeler que le français comme langue étrangère est enseigné comme matière obligatoire de la troisième année du primaire jusqu'au niveau post-secondaire.

Dans le Curriculum National pour le Français (2001 : p.5), les buts de l'enseignement du français aux Seychelles énumérés sont :

- *Le développement de l'habileté à comprendre et à produire cette langue oralement et par écrit à différents niveaux de compétence ;*
- *L'élargissement de la culture générale, le développement d'une compétence interculturelle et la promotion de la créativité ;*
- *La stimulation du plaisir de communiquer dans des situations variées dans un contexte national, régional (pays de l'océan Indien) et international (pays francophones) ;*
- *Le développement de la capacité à comprendre le français à travers différents réseaux médiatiques (la radio, la télévision et les journaux) ;*
- *L'habitude d'une réflexion sur le langage et les langues, dans leurs caractéristiques, leur fonctionnement et leur diversité ;*
- *L'insertion scolaire (pour des Seychellois qui vont poursuivre leurs études dans des pays francophones), sociale (pour la religion), professionnelle (le tourisme, par exemple) et l'acquisition d'un outil de formation pour la vie des jeunes citoyens seychellois.*

Ces buts sont encore d'actualité car ils englobent les finalités de l'enseignement du français aux Seychelles. Le changement le plus récent concerne les examens

terminaux. Le DELF (Diplôme d'études en langue française) a été introduit en quatrième et cinquième années du secondaire, ce qui fait que beaucoup de choses doivent être revues pour assurer la réussite des apprenants à ces épreuves. La formation continue des enseignants est également une priorité. Ce sont deux aspects que l'Institut National de l'Éducation (l'INE) considère comme importants pour le succès du français dans les écoles.

Comment l'enseignement et l'apprentissage du français s'organisent-ils dans la scolarité seychelloise ?

### **2.1. Les méthodologies mises en oeuvre**

L'enseignement et l'apprentissage s'appuient sur une pédagogie dite interactive. Elle s'inspire des approches communicatives, mais également des méthodes behavioriste et traditionnelle. C'est une pédagogie qui incite l'enseignant à fournir une compétence et créer un climat motivant qui favorise l'apprentissage. « *La méthode prend en compte les besoins cognitifs, psychomoteurs et affectifs des apprenants. Elle s'appuie sur le transfert des compétences acquises dans les autres langues (en l'occurrence, l'anglais et le créole), et concerne les quatre domaines suivants : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite* » (Le Curriculum National pour le Français (2001, p.3). Les enseignants s'inspirent des approches communicatives, mais souvent, ils ne se sentent pas encore à l'aise et préfèrent parfois les exercices structuraux (surtout dans le secondaire). Ils occupent encore, pour la majorité, le rôle de « chef d'orchestre », c'est-à-dire celui qui est au centre de l'apprentissage des apprenants.

### **2.2. L'organisation des cours**

Les « crèches » ou maternelles (petite et grande sections), accueillent des enfants entre 3 ans, 3 mois et 5 ans. Les deux années de crèche ne sont pas obligatoires, mais dès la première année, les enfants sont mis en contact avec les trois langues nationales. L'enseignement du français en crèche est réparti en trois cours de 20 minutes par semaine, soit une heure de français. En classes de P1, P2 et P3, les enfants âgés de 6 à 8 ans, bénéficient de trois cours de 40 minutes par semaine, soit 120 minutes. De P4 à P6, ils ont 3 heures et 20 minutes par semaine. En arrivant en première année du secondaire (S1), les apprenants seychellois ont déjà huit années de français derrière eux. Du secondaire 1 au secondaire 5, ils ont 3 heures et 20 minutes de français par semaine. Les séances sont organisées ainsi : deux séances de 80 minutes et une de 40 minutes. En comparaison, ils ont six séances de 40 minutes d'anglais par semaine. Encore une preuve du déséquilibre qui existe entre ces deux langues dans le système éducatif seychellois.

### **2.3. Les outils pédagogiques**

C'est le Ministère de l'Éducation qui décide du programme à suivre depuis la maternelle jusqu'au secondaire. Il choisit donc les manuels après consultation

auprès d'un certain nombre d'enseignants. Cependant, ces derniers sont libres de choisir d'autres manuels et documents qu'ils jugent plus propices à l'atteinte des objectifs de leurs cours. Le curriculum de crèche, inspiré du programme de l'école maternelle française, couvre différents domaines d'activité. Pour chacun de ces domaines, une liste de savoirs, savoir-faire et savoir-être est définie. Chaque item retenu est ensuite décliné en objectifs terminaux pour la première année et la deuxième année de crèche. Le document intitulé *Lakres dan Sesel*, élaboré en 1995 est en cours de révision. En première année de crèche, aucun support pédagogique n'est prescrit. Les activités de 10 à 15 minutes exploitent les formules de politesse, les comptines et chants à partir des recueils intitulés 'chansonnettes et pirouettes' et d'autres documents disponibles. En deuxième année, l'outil de base est la méthode *Les Petits Lascars 1*, introduite en 1997. La méthode qui constitue un ensemble de comptines et d'histoires, accompagnée d'un matériel audio sous forme de cassettes, vise essentiellement l'oral. Les thèmes abordés dans le livre d'histoire, tournent autour de trois personnages clés – Céline, François et Olivier – qui vont accompagner les enfants dans leur parcours d'apprentissage de la langue elle-même comme de son aspect culturel, à travers des situations quotidiennes variées, comme le bain, le petit déjeuner, le jardin public, le coiffeur. Les enseignants disposent aussi de guides, préparés localement, pour l'exploitation des comptines et des histoires. Des fiches techniques de référence précisant les thèmes, le contenu pédagogique, la méthodologie (organisation matérielle et démarche pédagogique) conçues pour faciliter l'exploitation des thèmes en insérant des éléments familiers aux élèves et améliorer leur compréhension, viennent compléter le matériel en place.

En première et deuxième années de primaire, l'outil de base utilisé est toujours *Les Petits Lascars (livres 2 et 3 - Histoires et comptines)*. Les thèmes abordés couvrent le marché, l'école, la pluie, l'anniversaire... Les enfants se familiarisent avec la culture française à travers les thèmes tels que 'l'aspirateur, Céline prend le train avec Mamie', autour desquels les enseignants essaient d'insérer des éléments de la réalité seychelloise. A travers les comptines étudiées, l'accent est mis sur la prononciation car en français il existe des sons non familiers aux élèves seychellois, tels que « *ch* » comme dans *chat*, « *j* » comme dans *jouet*, et « *u* » comme dans *lune*. L'intonation et le rythme sont aussi travaillés. Les enfants découvrent aussi le monde de l'écrit et commencent l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture en français. Un guide pédagogique pour les enseignants, précisant les objectifs et les stratégies d'enseignement, a été élaboré par une équipe d'enseignants sous la supervision des coopérants français de l'époque, dans le but d'aider les enseignants à mieux exploiter les objectifs linguistiques contenus dans le curriculum national. Des livrets d'activités accompagnant *Les Petits Lascars 3* ont été élaborés par une coopérante, mais le travail reste incomplet pour *Les Petits Lascars 2*.

En secondaire, les méthodes utilisées sont *Campus* et *Bravo 1, 2 et 3*. Cette dernière vient d'être introduite dans l'enseignement secondaire aux Seychelles. Elle correspond mieux au nouveau curriculum national, car les auteurs se sont tout

simplement fondés là-dessus pour élaborer le curriculum du cycle 4 (S1 et S2). Cette méthode aurait également été choisie parce que les futurs enseignants de FLE font une partie de leur formation au C.L.A de Besançon, là où enseignent les auteurs de *Bravo*. Au secondaire, 3 et 4, la méthode officielle est *Cadence 2*. Étant donné que le DELF (Diplôme d'études en langue française) a été introduit dans le système scolaire, les livres de préparation à ces épreuves sont de plus en plus utilisés par les enseignants.

#### **2.4. La formation des enseignants de français**

L'Institut National de l'Éducation (INE), assure la formation des futurs enseignants en formation initiale et continue. Pour les futurs enseignants du primaire, la formation dure quatre ans avec une première année visant la mise à niveau linguistique à raison de 30 heures par trimestre, soit 90 heures sur l'année. En première année de formation, les étudiants abordent les modules traitant essentiellement de la méthodologie et des techniques de classe. Après la première année de formation, soit une année après la mise à niveau, les groupes sont classés en deux filières ; l'une avec option petite enfance et l'autre option P3-P6 (troisième à sixième année du primaire). Au cours de la formation, les futurs enseignants effectuent des stages pratiques dans les écoles, avec un dernier stage en troisième année de formation. La politique du gouvernement seychellois, qui préconise la nationalisation des postes, a fait que, depuis les dix dernières années, les enseignants, francophones natifs venant d'autres pays, se font de plus en plus rares dans les établissements scolaires. Les enseignants autochtones dispensent donc, majoritairement, les cours de français.

Pour devenir enseignant de français au secondaire, il faut être titulaire d'un *A' Level* en français (certificat de l'Université de Cambridge en Angleterre), et avoir suivi une formation de deux ans à l'INE, le tout parachevé par un diplôme 2 d'enseignant de FLE. La suite des études se déroule en France, au CLA de Besançon. Cela commence par la formation de PROF/FORM qui dure neuf mois et se poursuit par la licence de FLE à la faculté de lettres de l'Université de Franche-Comté. La licence FLE est intégrée au cursus depuis 2001. Cette formation peut être considérée comme très satisfaisante car elle est, plus ou moins, complète.

### **3. PROJET D'ÉLABORATION DE MANUELS ET DU GUIDE DES MAÎTRES POUR L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DU FRANÇAIS EN MILIEU PLURILINGUE**

Ce projet a démarré à la suite du séminaire de l'OIF qui s'est tenu aux Seychelles du 11 au 15 décembre 2006. Le thème en était « Les approches bilingues : langue française et langues nationales ». La République des Seychelles a été choisie pour plusieurs raisons : l'une d'entre elles est le fait qu'il y existe un système éducatif jugé de bonne qualité et une autre en est que les trois langues nationales y sont enseignées depuis maintenant plus d'une vingtaine d'années. Ce projet est arrivé à



un moment où déjà le Ministère de l'éducation se demandait ce qu'il fallait changer dans le curriculum et comment y parvenir, pour, d'une part, améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français et, d'autre part, voir comment les trois langues nationales peuvent exister et « s'entraider » dans un même système éducatif. Les représentants<sup>3</sup> des Seychelles à ce séminaire avaient mené une enquête préalable dont les résultats sont donnés ci-dessous.

### **3.1. Bilans de l'enseignement précoce du français aux Seychelles**

Un tour d'horizon sur l'enseignement précoce du français révèle que le français est généralement bien accueilli par les élèves. Cela est dû principalement à sa proximité avec le créole ; certains éléments similaires au niveau syntaxique et le rapprochement lexical faciliteraient l'enseignement du vocabulaire et favoriseraient la compréhension. De même, puisqu'il s'agit de la découverte d'une nouvelle langue, des efforts supplémentaires sont fournis de la part des élèves. D'autre part, l'enseignement précoce du français, à l'heure actuelle fait face à plusieurs contraintes qu'on peut résumer ainsi :

1. Manque de compétence linguistique étendue en langue française de la part des enseignants.
2. Discordance entre les thèmes utilisés et la culture des élèves.
3. Manque de motivation des enseignants envers le français, ce qui provoque un rejet de la méthode surtout de la part de ceux qui ont connu d'autres méthodes élaborées localement.
4. Incompatibilité entre la méthode utilisée et la pédagogie différenciée, surtout du fait qu'elle n'est pas adaptée à un niveau faible.
5. Manque de formation continue et d'action de suivi et d'accompagnement des enseignants depuis la fermeture de la Section du Développement du Curriculum en 1999.
6. Impossibilité de généraliser l'enseignement au niveau des écoles pour cause de disponibilité insuffisante de matériel. Certains enseignants utilisent les fiches techniques proposées tandis que d'autres préfèrent le manuel.
7. Absence d'évaluation de l'apprentissage, pour vérifier le niveau réel des acquisitions et des progrès.
8. Absence d'évaluation du matériel jusqu'à ce jour, pour vérifier son efficacité dans le cycle.

### **3.2. Recommandations**

Au vu des contraintes évoquées, il nous est nécessaire de formuler des recommandations afin de remédier à la situation quasi urgente :

---

<sup>3</sup> Les représentants des Seychelles au Séminaire : Marie-Reine Hoareau, Marinette Abdou, Geneviève André, Flora Nourrice, Mérida Delcy, Elva Gédéon, Joëlle Perreau.

1. Prise en compte de la culture seychelloise dans l'élaboration des manuels de français.
2. Révision de la formation initiale et continue des enseignants afin d'optimiser l'enseignement du français (envisager une formation continue à distance de remise à niveau linguistique).
3. Soutien à l'application du curriculum national pour assurer le développement de l'enseignement et de l'apprentissage.
4. Appui en expertise nationale, régionale et internationale à l'élaboration d'une nouvelle méthode de l'enseignement du français en milieu créolophone.

Tout de suite après le séminaire, l'équipe a débuté son travail. Le suivi et le calendrier de travail sont présentés ci-dessous :

**Suivi du Séminaire de l'OIF, du 11 au 15 décembre 2006 aux Seychelles par Marie-Reine Hoareau, Marinette Abdou, Geneviève André et Joëlle Perreau.**

***Activités préalables***

- Aménagement de l'emploi du temps des formateurs de l'INE (équipe de rédaction des manuels : Marie-Reine Hoareau, Marinette Abdou, Geneviève André, Joëlle Perreau)
- Constitution de l'équipe de rédaction.
- Analyse et évaluation d'anciens manuels du créole et du français et concertation sur le canevas des manuels à travers des réunions de travail avec enseignants (1 représentant par école).
- Production du plan des objectifs, du contenu et des activités des manuels des deux premières années du primaire en conformité avec le curriculum national.
- Sélection des écoles pilotes dont 2 des îles Praslin et La Digue pour l'expérimentation des manuels en 2008.

***Autres activités***

- Etude des méthodologies du français et du créole dans le premier cycle.
- Analyse des méthodes de français FLM (français langue maternelle) et FLE (français langue étrangère).
- Etat des lieux de la documentation scientifique sur l'enseignement du français précoce.
- Echange de matériel sur l'enseignement du français avec la région (Maurice, Comores, Djibouti, Madagascar)

<b>PHASE 1 ECHEANCIER PREMIER TRIMESTRE 2007 POUR ACTIVITES DE MISE EN PLACE DU PROJET</b>		
<b>ACTIVITE</b>	<b>DATE LIMITE</b>	<b>RESPONSABLE</b>
1. Première réunion de concertation de l'équipe de rédaction /établissement du calendrier des rencontres.	24 janvier 2007	<b>Chef du projet :</b> Marie-Reine Hoareau. <b>Coordonnatrice du projet :</b> Marinette Abdou Perreau/ Abdou/ André/ Hoareau
2. Envoi du mémo circulaire aux écoles.	31 janvier 2007	Division des écoles
3. Formation de l'équipe de rédaction des manuels.	7 février 2007	Marie-Reine Hoareau
4. Réunions avec enseignants pour l'analyse des manuels et concertation sur le canevas des manuels.	12 et 28 février 2007	Perreau/Abdou/André/Hoareau
5 Production du canevas des manuels.	5 mars 2007	Perreau/Abdou/André/Hoareau

<b>PHASE 2 ECHEANCIER POUR ACTIVITES DE PRODUCTION DE MATERIEL 2007/2008</b>		
<b>Activité</b>	<b>Durée</b>	<b>Date limite</b>
1. Modules 1 et 2 +Guide du maître (20 heures)	Mars-avril 2007	19 avril 2007
2. Modules 3 et 4 + Guide du maître (20 heures)	Mai-juin 2007	26 juin 2007
3. Expérimentation des pages des modules 1 et 2 par les étudiants ATP de l'INE	Juin -juillet 2007	
4. Modules 5-6 + Guide du maître (20 heures) Expérimentation des pages des modules 3-6 par les enseignants sélectionnés	Juillet-septembre 2007 Octobre-novembre 2007	28 septembre 2007
5. Impression du matériel de pilotage du Livre Modules 1- 6 et Guide du maître	Décembre 2007	15 décembre 2007

<b>PHASE 3 ANNEE PILOTAGE LIVRE DE PREMIERE ANNEE ET ELABORATION DU LIVRE ET GUIDE DE FRANÇAIS P 2 2008</b>		
Distribution dans les écoles pilotes du Livre P 1 + Guide du maître	Janvier 2008	15 janvier 2008
Journées pédagogiques avec enseignants des écoles-pilotes.		1 <sup>er</sup> trimestre 16 janvier 2008 2 <sup>e</sup> trimestre et 3 <sup>e</sup> trimestre <b>dates à préciser plus tard</b>
<b>ELABORATION DU LIVRE ET GUIDE DE FRANÇAIS P 2</b>		
Modules 1 et 2 + Guide du maître.	Janvier-février 2008	29 février 2008
Modules 3 et 4 + Guide du maître.	Mars-avril 2008	30 avril 2008
Modules 5 et 6 + guide du maître.	Mai-juin 2008	25 juin 2008
Expérimentation des chapitres par les étudiants ATP du NIE au cours de stage final.	Juin –juillet 2008	
Impression des manuels 1 et guide du maître.	Décembre /janvier 2008	<b>Date à préciser plus tard</b>
Impression du manuel 2 et guide du maître.	Décembre /janvier 2009	<b>Date à préciser plus tard</b>

## GRANDES ETAPES DU PILOTAGE ET MISE EN ŒUVRE DU PROJET 2007-2010

Public	Année	Matériel
Elèves de P1	2007	Expérimentation des pages des Modules 1 et 6 du livre 1.
Elèves de P 2	2008	Expérimentation des pages des Modules 1 et 6 du livre 2.
Elèves de P 1	2008	Pilotage du livre 1 P1.
Elèves de P 1	2009	Généralisation de l'usage du premier livre de français P1.
Elèves de P 2	2010	Généralisation de l'usage du deuxième livre de français P2.

Manuels concernés :

Français : *Joyeux départ, Les Petits Lascars, Collection avant Réforme 1981, Méthode Abel Serin /Tourterelle/Colibri Première grammaire des Seychelles*  
 Créole : *Méthodologie de lecture et manuels/ Lakres dan Sesel*

## CONCLUSION

Les Seychelles, une République avec trois langues nationales, trois langues présentes dans le système éducatif, un peuple jeune et qui veut se développer davantage linguistiquement, culturellement et économiquement, un peuple qui a compris que la richesse d'un pays ne vient pas que de sa beauté naturelle, de son métissage, de sa joie de vivre, mais que sa richesse vient également de son plurilinguisme, de la fierté de voir sa langue maternelle exister et coexister avec ses deux autres langues nationales et officielles. C'est pour ces raisons que le projet d'élaboration de manuels de français pour l'enseignement précoce suscite un vif intérêt de la part des acteurs du système éducatif seychellois : le gouvernement, le Ministère de l'éducation, les professeurs de l'Institut National de l'Education, les enseignants...

A quoi cela sert-il de se dire trilingue si les langues n'arrivent pas à coexister et à s'harmoniser pour l'avancement du peuple qui les parle ? C'est donc pour cela que la décision de travailler sur ce projet de manuels est plus qu'importante pour le pays. Nous pourrions passer alors à un autre niveau de notre développement dans l'éducation.

Le français aux Seychelles a une histoire et surtout un avenir sûr. Nous recevons chez nous en majorité des touristes francophones chaque année, une des raisons pour lesquelles cette langue doit rester dans nos écoles... Avec ce projet, nous pourrions faire coexister notre culture et celle des autres francophones. Grâce à ce travail, nous aiderons nos apprenants à se sentir plus à l'aise en classe et dans leur apprentissage, nous permettrons aux enseignants d'avoir davantage de confiance dans leurs démarches pédagogiques. Ce qui est également important, c'est la formation continue que nous allons pouvoir donner à nos enseignants titulaires ainsi que la formation initiale qu'apporte l'INE. Nous espérons améliorer la qualité de nos modules. L'intérêt et l'enthousiasme sont là et nous comptons bien poursuivre nos démarches. Nous comptons, bien entendu, sur le support de l'OIF et de nos collègues de MIE (*Mauritius Institute of Education*) et d'autres Instituts de formation de la région. Nous sommes déjà en contact avec l'île Maurice, les Comores, Djibouti et la Réunion.

Cette expérience que nous menons aux Seychelles servira sans aucun doute à d'autres pays qui se trouvent dans des situations (presque) analogues à la nôtre. Notre langue maternelle est le créole seychellois mais nous sommes convaincus que même les nations qui ont une autre langue maternelle (arabophones, lusophones, etc.) pourront réutiliser dans quelques années la démarche que nous entamons. En bref, c'est un projet mené dans un petit pays de 83,000 habitants qui pourra par la suite, nous l'espérons bien, servir à d'autres pays avec des populations beaucoup plus importantes.

## REFERENCES

- HOAREAU, M-R. (2005), « Le Créole Seselwa dans tous ses états » in WHARTON, S., *Etudes Créoles*, vol XXVIII, n°2, pp. 67 – 89.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DES SEYCHELLES (2001), *Curriculum National pour le Français*.



# LANGUES PARENTES, DIDACTIQUES CONTEXTUELLES

---

Sylvie WHARTON,  
L.C.F - UMR 8143 du CNRS  
Université de La Réunion

## INTRODUCTION

Si cet article focalise son attention sur La Réunion, il ambitionne également de faire avancer la réflexion à la fois sur la « sociodidactique » et sur l'élaboration d'une approche didactique contextualisée.

En s'appuyant sur des points sociolinguistiques et psycholinguistiques du contexte réunionnais, cette contribution soutient l'idée que l'aménagement didactique à La Réunion nécessite un cadrage théorique s'inscrivant à la croisée de la didactique du plurilinguisme et de la sociolinguistique, y compris de la sociolinguistique développementale. Dans une première partie introductive, il sera question de la présentation du contexte réunionnais, autour de concepts et notions comme « diglossie », « langues parentes », ou « développement langagier ». Non pour livrer une énième description de la situation mais pour établir un lien entre le champ de la sociolinguistique, celui de la psycholinguistique, et celui de la didactique des langues.

A partir de ce cadrage, je livrerai un panorama critique des diverses méthodologies existant en matière de didactique du plurilinguisme (FLE/FLS ; pédagogie convergente ; didactique des langues voisines, etc.). Pour ce faire je m'appuierai notamment sur une communication faite au XI<sup>o</sup> colloque des Etudes Créoles (Praia, novembre 2005), publiée dans la dernière livraison de la revue EC, et sur la 7<sup>o</sup> Table Ronde du Moufia et la publication (Prudent, Tupin, Wharton, 2005) qui a mis en forme les nombreux apports de ce séminaire sur *la gestion coordonnée des langues dans les contextes éducatifs sensibles*.

## 1. LA REUNION, DONNEES LINGUISTIQUES

Il n'est pas question ici de revenir en détail sur des aspects qui ont été très largement discutés ou présentés ailleurs. L'objectif de cette partie consiste plutôt à dresser un



état des lieux des données disponibles en matière d'analyse linguistique (au sens large), ces données contribuant à échafauder un cadre contextuel au plus près des descriptions les plus actuelles de la situation réunionnaise. Dans cet esprit, on me pardonnera, j'espère, la présentation schématique des différents points traités.

Les multiples descriptions sociolinguistiques de La Réunion font apparaître :

- un héritage diglossique susceptible de générer de l'« insécurité linguistique » chez les élèves,
- des pratiques interlectales, avec ou sans confusion des codes.

Récemment, on a parlé de « systèmes affinitaires » (Robillard, 2000) ou de « fonctionnements polynomiques » (Robillard, 2001) pour mettre l'accent sur l'inter-tolérance des locuteurs à l'égard des variétés utilisées par chacun. Cette catégorisation tend au bout du compte à privilégier la thèse d'un « macrosystème langagier » (Prudent, 1993), sans toutefois remettre en question les relations de domination symbolique que le concept de diglossie a eu le mérite de mettre à jour. Les pratiques interlectales participent donc de ce macrosystème réunionnais<sup>1</sup>, qui intègre créole, français, mais aussi pratiques mélangées.

Au plan linguistique :

- les pratiques interlectales donnent difficilement à se voir selon une organisation régulière et prédictible.
- Peut-on parler de décréolisation ? ou, au contraire, de créolisation encore en route ? Nous n'engagerons pas ce débat ici mais retiendrons que le français est un matrice de la créole réunionnais, notion importante quand nous parlerons de didactique des langues voisines (ou parentes).

Au plan psycholinguistique :

Les enfants, lorsqu'ils arrivent à l'école, sont porteurs d'une langue composite et plurielle. Pour dire le monde, ils utilisent non pas une langue au sens saussurien du terme, mais des langues, de la langue, organisée dans un macrosystème polymorphe et leur langue, souvent, intègre de l'interlecte. Certains d'entre eux parviennent difficilement à circonscrire le français scolaire, et il est fort probable que le même problème survienne lors des enseignements de la langue créole. Le concept de *consonance / dissonance cognitive*<sup>2</sup> peut alors être utilement interrogé pour rendre compte de l'activité cognitive de ces apprenants. Considérant l'appropriation d'une langue comme une activité cognitive vécue socialement, on pourrait parler

<sup>1</sup> Voir aussi Robillard (2000) et Robillard (2002).

<sup>2</sup> La théorie de la dissonance cognitive est une théorie fondamentale de la psychologie sociale, portant sur l'univers cognitif des individus à travers les représentations ou cognitions qu'ils en ont. Dans le cas d'une organisation harmonieuse des éléments de cet univers cognitif, on parle de consonance, alors qu'un état de tension ou de malaise traduit une dissonance cognitive.

de *dissonance socio-cognitive*<sup>3</sup> lorsqu'il y a dissemblance entre les caractéristiques du processus socio-cognitif engagé lors de l'apprentissage scolaire, et celles liées à l'*habitus linguistique*<sup>4</sup> de ce même apprenant, puisque, d'une part la tension acquisitionnelle<sup>5</sup> est supposée orienter les apprenants vers des stratégies de « distinction » des codes (créole-français), d'autre part, la niche écologique de ces langues prédispose aux phénomènes d'imbrication.

Or, à ma connaissance, la recherche acquisitionniste sur de tels contextes est inexistante. Tout au plus dispose-t-on d'études qui s'appuient sur le développement d'un bilinguisme plus « classique ». Il faut, en effet noter que, dans ce domaine, nous ne disposons pas de cadre théorique établi qui soit pensé pour les situations affinitaires. Je m'inscris donc ici dans un champ en cours de constitution, notamment autour d'une équipe de l'Université de Grenoble, celui d'une « sociolinguistique développementale<sup>6</sup> ». On ne sait pas encore comment s'organisent les processus de développement langagier lorsque l'enfant est exposé à un macrosystème, mais on postule d'une part la prégnance de la composante pragmatique du langage dans ces processus (Tomasello, 2003), et d'autre part l'intervention du couple compétition/résonance entre les formes linguistiques en cours d'acquisition (Mac Whinney, 2004). L'enfant, exposé dès son plus jeune âge, non pas à UNE langue (une L2 venant après), ni à DEUX langues bien cloisonnées, mais à un macrosystème composite dont il ne perçoit que la fonction pragmatique, organise son répertoire en fonction des usages en cours dans son environnement (très souvent mixtes eux aussi donc). La proximité linguistique lui permet alors difficilement de procéder à une partition structuraliste des codes.

Les critères psycholinguistiques et sociolinguistiques qui viennent d'être brièvement évoqués conduisent à relativiser l'apparente simplicité de l'apprentissage du français par des créolophones. En aucun cas, la proximité « typologique » ne peut être mise en avant comme le seul facteur pour rendre compte d'une situation d'apprentissage. Associée à des critères macro-sociolinguistiques (le statut des langues en présence), pragmatiques (la prégnance des usages interlectaux dans l'environnement, les paramètres extra-linguistiques) ou psycholinguistiques, cette proximité se révèle au contraire problématique.

---

<sup>3</sup> Wharton, 1995.

<sup>4</sup> Au sens bourdieusien, ensemble de dispositions acquises, d'habitudes enregistrées de manière inconsciente guidant les conduites (Bourdieu, 1982).

<sup>5</sup> Comprise comme la volonté de l'apprenant de rapprocher les formes de son interlangue vers les formes de la langue utilisée par les natifs (Py, 1992).

<sup>6</sup> Dans un programme de recherche dont, je fais partie, « Construction des connaissances langagières, diversité des usages, contextes sociolinguistiques », responsable J.P. Chevrot, Université Stendhal-Grenoble III, partie du programme de l'ANR « Apprentissages, connaissances et société ».

## 2. DIDACTIQUE DES LANGUES ET PLURILINGUISME

Comment se tricotent ensemble didactique des langues et plurilinguisme ? Cette question a fécondé la réflexion en didactique des langues depuis la fin des années 80. L'enseignant dispose maintenant d'un ensemble de possibles didactiques, que l'on se propose d'interroger ici. Pour une analyse détaillée, se reporter à un article précédent (Wharton, 2005).

### 2.1. La didactique du français langue étrangère (FLE)

Elle postule que le français est une langue étrangère, donc inconnue aux enfants réunionnais scolarisés, ce qui n'est pas le cas.

### 2.2. La didactique du français langue « seconde » (FLS).

On peut confronter les définitions qui en sont données dans trois ouvrages faisant référence dans le domaine, ainsi que les pistes didactiques livrées dans ces mêmes ouvrages (Cuq, 1991 ; CNDP, 2000 ; Martinez, 2002). On remarque alors que les définitions se fondent soit sur des critères sociolinguistiques (statut du français dans la communauté), soit sur des critères pédagogiques (modalités d'apprentissage du français à l'école), soit sur une combinaison des deux. Quant aux aspects didactiques, on ne peut pas non plus relever d'homogénéité dans les activités préconisées, ni de démarche qui soit propre à une didactique du FLS, sinon la nécessité de rechercher, pour chaque cas, une « création originale »

### 2.3. L'éducation bilingue

L'intérêt n'est pas ici de recenser les multiples formes de l'enseignement bilingue, ni de remettre en question ses bienfaits dans les contextes plurilingues (Hamers, 2005 ; Perez, 2005), mais de pointer les difficultés qu'il peut engendrer à La Réunion. F. Georger l'a montré dans un mémoire de maîtrise récent (LF. Prudent, directeur, 2004) : mener un tel enseignement dans une classe à La Réunion, n'est pas chose aisée, même si les bénéfices à en retirer sont loin d'être négligeables. Instituteur de métier, Georger avait en charge une classe de moyenne section de maternelle lorsqu'il a débuté son travail de maîtrise au sein du LCF<sup>7</sup>. Soucieux de la réussite de ses élèves et enclin à promouvoir leur créolophonie, il saisit l'opportunité que lui donnaient les textes officiels de 2001 sur l'enseignement des langues et cultures régionales et mit en place un dispositif bilingue dans sa classe, dispositif doctement répertorié comme étant à « parité horaire » dans les dispositions ministérielles. Mais force fut de constater que, pour garantir l'efficacité de cet enseignement bilingue, cette répartition à la fois devait s'accommoder des chevauchements de codes produits par les élèves, et se trouvait confrontée à la question de la norme à

---

<sup>7</sup> Laboratoire de recherche sur les langues, les textes et la communication dans les espaces Créolophones et Francophones, UMR 8143-Université de La Réunion.

circonscrire pour valider ou non des productions en créole, la langue n'étant pas (encore) standardisée :

« la situation sociolinguistique de La Réunion n'étant pas une co-existence harmonieuse et stable de deux langues, un tel enseignement risque de rencontrer le rejet aussi bien des 'opposants' que des 'promoteurs' du créole à l'école. Il nie également l'existence des énoncés intermédiaires qui caractérisent le comportement du bilingue de manière générale, et celui des locuteurs des mondes créoles en particulier à travers l'interlecte » (Georger, 2004, p. 34).

Comment cloisonner des systèmes (créole, français) dans des paroles d'enfants et PAR ces enfants, quand ces derniers sont sans cesse dans la transgression des frontières systémiques établies sur le papier par des linguistes ? Concrètement, c'est la « pédagogie de la variation » que Georger, dans le sillage de Prudent, plébiscite à l'issue de son travail. Nous reviendrons sur cette approche dans la suite de cet article.

Par ailleurs, les contacts, proximités, frottements, voire chevauchements linguistiques semblent, à première vue, pouvoir s'accommoder aussi de la notion de *convergence*, sur laquelle repose la pédagogie convergente mise en oeuvre dans plusieurs pays africains. Est-ce le cas ?

#### **2.4 Un cas particulier d'éducation bilingue : la pédagogie convergente**

Pour traiter de la pédagogie convergente (PC), je me suis appuyée à la fois sur Wambach (2004) supposé être le « père » de la PC, sur un article de Maurer (2004) et sur un rapport pour l'UNESCO de S. Traoré (2001).

Mais qu'entend-on par PC ? En gros, la PC accorde la priorité à la langue « maternelle » de l'enfant au début de sa scolarité. L'introduction de la deuxième langue n'est souhaitée que lorsque des compétences de base, concernant l'écrit notamment, sont acquises en langue maternelle. Dans les écoles pratiquant la PC au Mali, la première année est consacrée à l'apprentissage de la langue maternelle, le français oral est introduit en deuxième année à concurrence de 25% du temps global. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit). En cinquième et sixième années, la répartition du temps de travail est de 50% pour la langue nationale et de 50% pour la langue seconde (français). Mais l'établissement de l'emploi du temps est laissé à l'initiative du maître, qui se détermine en fonction des besoins de sa classe. Il doit, en outre, veiller à ce que le niveau des connaissances atteint par les élèves en français et en langue maternelle soit équilibré et, qu'en sixième année, les élèves puissent utiliser indifféremment les deux langues.

Mais l'initiateur de la PC sent son propos « détourné » :

« En ce moment, la pédagogie convergente fait l'objet d'études, d'articles et d'expérimentations dans différents pays d'Afrique. En effet, les travaux menés dans les écoles de Ségou suscitent bon nombre d'analyses, d'évaluations, de réécritures autant de travaux qui sont réalisés souvent sans connaissance de nos options théoriques, des objectifs poursuivis, du contexte dans lequel l'action se déroulait. Ce fait nous interpelle et nous incite à exposer à notre tour notre conception. » (Wambach, 2004).

Wambach tente d'explicitier le passage de l'apprentissage d'une langue à l'autre :

« D'abord, amener les enfants à une appropriation de la langue maternelle, ensuite, inciter les maîtres à suivre le même cheminement pour aider les élèves à acquérir d'autres langues et disciplines, tel est le fondement de la pédagogie convergente ». (*ibid.*)

Mais on ne manquera pas de remarquer ici le flou entretenu par l'expression « même cheminement ». Précisément, Maurer (2004) s'il salue le rôle essentiel de la PC pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien, n'en remet pas moins en question certains principes méthodologiques concernant le passage de la L1 à la L2 : absence de dimension métalinguistique dans la démarche, non prise en compte des distances interlinguistiques, négligence de la relation stratégies d'apprentissage/distances interlinguistiques, recours exclusif au globalisme dans l'apprentissage de la lecture. Plutôt qu'en termes de complexité ou de simplicité, Maurer s'intéresse à la nécessaire adaptabilité des stratégies d'apprentissage, et, par voie de conséquence, des stratégies d'enseignement :

« [...] alors qu'un hispanophone apprenant le français pourra largement mettre en œuvre des stratégies d'analogie et d'inférence à partir de sa langue maternelle en raison du nombre important de zones de recouvrement linguistique, un bambarophone ne pourra user des mêmes stratégies pour apprendre la L2 à partir des acquis de sa L1 : ne doit-il pas construire entièrement des notions aussi essentielles que le genre et l'accord, absentes en L1 ? Ne doit-il pas penser différemment l'ordre des mots quand il apprend le français ? » (Maurer, 2004, p. 430).

Concernant les situations de créolophonie dans les DOM français, Chaudenson (2005, p.12), qui s'appuie sur la parenté structurelle des codes entre créole et français, estime qu'« *il est parfaitement possible d'élaborer une pédagogie, réellement convergente ici, qui prenne appui, en particulier, dans les premiers stades de l'apprentissage, sur des éléments COMMUNS au français et aux créoles et qui conduisent progressivement, en prenant en compte ces éléments communs, à introduire en les soulignant les facteurs de différence* ».

Alors que la convergence mise en avant par la PC concerne les aspects *pédagogiques* (introduction progressive de la L2 dans le curriculum), Maurer et Chaudenson appellent donc de leurs vœux une réflexion plus aboutie sur la convergence

*linguistique* et sur les modalités *didactiques* du passage de L1 à L2. Or, ce travail a été mené depuis les années 90 par des didacticiens qui se sont mobilisés autour d'une approche que l'on connaît maintenant sous l'appellation de « didactique des langues voisines » (ou parentes).

### 3. LA DIDACTIQUE DES LANGUES VOISINES, LA DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPREHENSION, ET LES COMPETENCES PARTIELLES

Développée notamment dans le cadre d'un programme de recherche européen Socrates, *Galatea*<sup>8</sup> sur l'intercompréhension des langues romanes, dans les années 90, cette approche vise : la mise en valeur de la langue maternelle reconnue comme « cruciale », la mise sur un pied d'égalité linguistique de différentes communautés, le développement simultané de compétences dans plusieurs langues étrangères, l'ouverture à la romanophonie (on encourage les romanophones à découvrir d'autres langues romanes).

Les principes de base se déclinent alors comme suit :

- développer chez l'apprenant *l'aptitude à la réception plutôt que l'aptitude à la production*,
- susciter chez l'apprenant la *prise de conscience* de phénomènes de voisinage linguistique,
- apprendre à l'apprenant à *mettre à profit* ses connaissances langagières quelle qu'en soit l'origine (scolaire ou non),
- susciter chez l'apprenant une attitude active via l'utilisation de *l'outil informatique*.

On comprend de cette démarche qu'elle veut optimiser la proximité linguistique pour construire des stratégies d'élaboration du sens transférables à d'autres situations. Ce sont les compétences en compréhension écrite qui furent alors inscrites comme prioritaires, pour deux raisons. La première tient au fait que « *le document écrit, de par sa tangibilité, permet en effet au lecteur-apprenant débutant de visualiser ses ancrages, de fixer ses prises, de les mettre en réseau et de délimiter concrètement les zones de résistance à la compréhension. Le transfert de stratégies de lecture de la LM à la LE (...) est relativement aisé et efficace pour des lecteurs expérimentés* » (Baqué, Le Besnerais & Maspéri, 2003).

L'autre argument mis en avant pour cibler la compréhension écrite concerne à la fois la motivation et les attentes des apprenants. On veut, par ailleurs, défendre un enseignement des langues moins normatif que celui pratiqué habituellement dans le système scolaire, grâce à « *une conception renouvelée des langues et de leur apprentissage* » (Matthey, 2003). Si l'on s'enhardit à parler de *compétences partielles*, c'est pour mieux se défaire de la sacro-sainte cible que serait « le »

<sup>8</sup> On peut également citer Eurom4 (Blanche Benveniste, 1997).

locuteur-natif idéal, et pour lui préférer « *le locuteur alloglotte habile* », capable de faire face à des situations de communication dans lesquelles son statut d'alloglotte, reconnu et accepté<sup>9</sup>, l'autorise à recourir à des stratégies visant l'efficacité de la communication plus que la correction normative de ses énoncés. On espère ainsi à la fois attirer un public qui a besoin de développer des compétences de réception plutôt que de production, mais aussi atténuer la pression normative qui peut s'exercer sur l'apprenant d'une LE, et valoriser les savoirs et savoir-faire discursifs déjà existants chez cet apprenant pour le conduire vers une compétence linguistique dans la LE, en le motivant à se former, puisque encouragé par ses réussites.

Pour conclure, notons que cette approche méthodologique s'adresse à des apprenants adultes, déjà alphabétisés dans leur langue maternelle, et se dirigeant, souvent au moyen de l'auto-formation, vers une langue qui, pour être voisine, n'en est pas moins *étrangère*. Conditions nécessaires pour opérer un *transfert* de stratégies. Le degré de maturité cognitive mais aussi de formation académique est, par ailleurs, un appui important dans ce type de démarche, qui s'ancre dans une analyse de ses propres compétences par le sujet apprenant, déjà aguerri à l'appréhension du matériau écrit puisque déjà alphabétisé. Il semble enfin que pour être pertinente, cette option doive s'appliquer sur des apprentissages en milieu exolingue<sup>10</sup>, car un apprentissage en milieu endolingue fournit au locuteur assez d'occasions extra-scolaires pour développer une compétence minimale en compréhension.

Pour revenir au terrain réunionnais, on voit que cette démarche ne peut s'appliquer telle quelle, puisque les conditions ne sont pas les mêmes : milieu endolingue, apprenants jeunes en cours d'alphabétisation, apprentissage du français langue *médium* de l'enseignement. Il n'en demeure pas moins que la didactique des langues à La Réunion puisse bénéficier de certaines options de cette approche : angle métalinguistique, accent sur les transferts, redéfinition des compétences travaillées, par exemple.

#### 4. L'ÉVEIL AUX LANGUES

Pour une présentation détaillée, on pourra se rapporter à l'ouvrage de synthèse *L'éveil aux langues à l'école primaire* (Candelier, 2003), qui fait le bilan d'un programme de recherche européen qui s'est déroulé de 1997 à 2001. On retiendra de cette approche qu'elle œuvre pour la diversité linguistique et culturelle en proposant des activités à mener dans les classes, activités qui concernent plusieurs dizaines de langues. Deux objectifs principaux sont visés : le développement de compétences métalinguistiques, d'une part (être capable d'analyser du matériau langagier), et d'attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, d'autre part. Un des

<sup>9</sup> Au nom de la *convention exolingue* (Porquier, 1984 ; Alber & Py, 1986)

<sup>10</sup> Un apprentissage en milieu « endolingue » concerne les situations où la langue-cible de l'apprentissage est présente dans l'environnement de l'apprenant, tandis qu'un apprentissage en milieu exolingue est caractérisé par le fait que la langue-cible n'est rencontrée qu'à l'intérieur de la salle de classe (Dabène, 1994).

principes didactiques à l'œuvre dans l'éveil aux langues consiste à pratiquer la pédagogie du *détour* :

« (...le) détour par l'observation de langues plus ou moins connues permet (...) une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 et/ou L2 (L3), grâce à l'effet de mise à distance qui provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements. Il ouvre ainsi une brèche favorisant la décentration, un changement de perspective pour la réflexion sur les langues » (Candelier, p. 45).

On mesure l'intérêt d'une telle posture d'enseignement pour les élèves réunionnais, amenés à réfléchir sur le rapport linguistique et sociolinguistique entre le créole et le français, certes, mais grâce à une réflexion sur d'autres langues, d'autres situations. Meilleure attention (conscience) métalinguistique, estime de soi bien assise des élèves, ce sont les résultats escomptés par l'éveil aux langues, résultats qui se révèlent être des ingrédients très utiles pour des apprentissages linguistiques ultérieurs ou concomitants efficaces.

## **5. « UNE DIDACTIQUE SPECIFIQUE DU FRANÇAIS EN MILIEU CREOLOPHONE » (CHAUDENSON, 2006)**

Dans une toute récente livraison de la revue *Etudes Créoles* (2006), R. Chaudenson (désormais RC) met en avant quatre principes « essentiels à l'action proposée » pour une didactique du français en milieu créolophone. En réalité, il vaudrait d'ailleurs mieux parler de deux principes et de deux conditions, examinés ci-après.

- (a) « *Les débuts de l'initiation précoce à la langue française (...) doivent faire appel (...) à des éléments phonétiques, lexicaux et grammaticaux communs au français et au créole concerné* », pour en tirer « *une stratégie raisonnée dans l'élaboration des progressions didactiques, en allant globalement du connu à l'inconnu* ».

Ce principe est celui autour duquel la didactique des langues voisines est articulée, et on en perçoit bien la pertinence. Mais en parlant « d'initiation », RC postule que le jeune Réunionnais découvre à l'école le français comme si c'était pour lui une langue étrangère, ce qui est aujourd'hui loin d'être le cas. En réalité, la difficulté consiste à s'appuyer sur ce que l'enfant connaît réellement *déjà* lorsqu'il arrive à l'école. C'est en partant de ce bagage qu'il faut faire évoluer le répertoire de l'enfant, mais ce répertoire fait fi des éléments communs ou non aux deux systèmes, il intègre des formes diverses, communes ou non, qui s'organisent plutôt selon leur efficacité pragmatique dans l'environnement, en se combinant. En ce sens, l'urgence didactique est moins de fournir un input linguistique (ce que suppose la progression basée sur des contenus linguistiques proposée par RC) que de doter l'élève de stratégies pour distinguer les codes.



- (b) « *Le fondement de l'approche est donc clairement contrastif* » et s'apparente à une « *pédagogie de la différence* »<sup>11</sup>.

Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, Fries (1945) fut le premier à invoquer l'interprétation du « *principe de la science linguistique moderne* » pour développer « *une analyse descriptive adéquate et à la langue enseignée et à la langue native des élèves* ». Suivi par Lado (1957), Fries considérait que l'on pouvait imaginer une gradation *a priori* des difficultés des apprenants, postulant que les différences entre les langues généreraient des obstacles (les « transferts négatifs » L1/L2) à l'apprentissage, les ressemblances augurant au contraire de « transferts positifs ». En réalité, grâce à l'« analyse des erreurs » (Frei, 1929 ; Corder, 1967), on s'aperçut rapidement que « *là où (l'analyse contrastive) prévoyait 'scientifiquement' des erreurs, elles ne se produisaient pas toujours, et que là où elle n'en prévoyait pas, il pouvait s'en produire* » (Besse, 2005), car « *la plupart des fautes sont de caractère asystématique (...) et manifestent bien l'existence d'une compétence idiosyncrasique encore labile* » (Py, 1980). On en vint alors à s'intéresser à « l'interlangue » de l'apprenant et aux éventuelles « marques transcodiques<sup>12</sup> » de l'habitant.

De fait, si l'analyse contrastive des systèmes s'avère source de connaissances *linguistiques* utiles voire indispensables (notamment pour les enseignants), on ne sait pas à quelle destinée *didactique* efficace vouer celles-ci. RC, pour sa part, les évoque dans la perspective de l'élaboration d'une progression des apprentissages, optant pour une gradation des contenus partant du connu pour aller vers l'inconnu, s'appuyant par conséquent sur les éléments linguistiques communs au créole et au français. Or, nous avons affaire à de jeunes locuteurs présentant un bilinguisme en émergence, dont le répertoire, nous l'avons vu plus haut, ne décline pas connu/inconnu selon des critères typologiques, et présente d'ailleurs déjà des phénomènes de contact linguistique, qui relèvent bien d'erreurs de l'apprenant, mais aussi, pour certains d'entre eux au moins, d'un « parler bilingue » (Lüdi & Py, 1986).

RC précise, par ailleurs, que ses propositions, pour être pertinentes, nécessitent que deux conditions soient remplies :

- (c) Les concepteurs de toute méthode d'enseignement du français en milieu créolophone doivent avoir « *une connaissance approfondie des deux systèmes, créole et français* ».

<sup>11</sup> Ce type d'approche fait d'ailleurs l'objet d'une contribution de Dominique Fattier dans la même revue que R. Chaudenson.

<sup>12</sup> « toute forme linguistique qui, dans un segment de discours formulé dans une langue donnée, dénote la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des interlocuteurs » (Lüdi, 1987).

C'est en effet une condition minimale, à laquelle on peut ajouter la connaissance approfondie des données sociolinguistiques et psycholinguistiques contemporaines.

(d) « *Il faudrait absolument susciter la publication en français d'un certain nombre de travaux réalisés par des chercheurs nationaux sur l'habitat, la pêche, les romances* », en même temps qu'il faudrait « *se préoccuper de savoir ce que pourront lire, très vite, en créole, les apprenants de cette langue* ».

RC précise qu'il assoit sa remarque sur sa connaissance du terrain seychellois. Pour le contexte réunionnais, elles sont à relativiser en ce qui concerne les ouvrages en français, mais gardent toute leur pertinence pour les éditions en créole ou bilingues.

J'ai, dans d'autres lieux (Wharton, 2005), fait état de propositions didactiques concrètes et assez détaillées, à explorer dans l'espoir d'améliorer l'enseignement du français à La Réunion. Finalement, celles-ci partagent un certain nombre de points communs avec celles qui viennent d'être examinées. Parce qu'elles prétendent bien également défendre l'idée qu'il faut partir de ce que l'enfant connaît déjà ; parce qu'une connaissance aussi pointue que possible des deux systèmes est en effet indispensable à qui se lance dans l'élaboration d'une méthode d'enseignement de langues. Parce que, enfin, l'approche contrastive est bel et bien convoquée. Mais les divergences ne sont pas négligeables. Elles concernent surtout la prise en compte du processus psycholinguistique du développement langagier en contexte bilingue dans la réflexion didactique, et ceci plaide alors pour une approche contrastive *in vivo*, qui suppose :

- que soit faite une place aux pratiques réelles des enfants, intégrant aussi leur interlangue d'acquisition, qu'elle soit interlectale ou non. Alors que depuis longtemps est dénoncée la position qui consiste à parler de « langue étrangère » pour le français à partir de préoccupations plus idéologiques que sociolinguistiques, adopter des principes didactiques de FLE reviendrait également à nier une part importante du contexte tel qu'il donne à se voir dans les classes en 2007.
- que celle-ci fonde des stratégies d'enseignement plus que des contenus, en terme d' « observation raisonnée de la langue » (ORL) telle que les programmes du premier degré du système éducatif français le stipulent.

## CONCLUSION

La sociolinguistique, et notamment la sociolinguistique scolaire, ont permis de revisiter la didactique des langues pour constituer une « sociodidactique » soucieuse des rôles, fonctions et statuts des langues et des locuteurs en lice dans le processus

d'enseignement/apprentissage. Et c'est déjà beaucoup. Mais devant la prégnance croissante des contacts de langues (mobilités géographiques, sociales ... des locuteurs), la réflexion doit aussi intégrer les paramètres psycholinguistiques. On pourrait ainsi parler d'« écodidactique », pour intégrer tous les paramètres du contexte jouant de près ou de loin un rôle dans le processus d'enseignement. Mais pour éviter d'appréhender les données psycholinguistiques au sens étroit du terme, coupé de toute réalité sociolinguistique (même si cela ne serait alors plus écologique !), on englobera l'éclairage d'une « sociolinguistique développementale » en prise avec les données contextuelles, dans la sociodidactique.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBER, J.L., & PY, B., (1986), « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation » in *Etudes de linguistique Appliquée*, 61.
- BAQUE, L., LE BESNERAIS, M., & MASPERI, M., (2003), « Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique » in *LIDIL*, n°28, Université de Grenoble III, Grenoble, pp 137-152.
- BESSE, H. (2005), « De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive » in *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, ENS Editions, Lyon.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., (1997) & al. : *Eurom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze : La Nuova Italia
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (éds.) (1997) *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Paris, Hachette.
- BOURDIEU, P., (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- CANDELIER, M. (dir.), (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck.
- CHAUDENSON, R. (2005) : « Créoles et français : coexistence pacifique ou pédagogie convergente ? » in *LANGUES ET CITES* n°5, octobre 2005, bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, DGLFLF, Ministère de la Culture, Paris.
- CHAUDENSON, R. (2006), « De la coexistence au partenariat des langues dans l'espace francophone. Un cas exemplaire : créoles (français et portugais) et langues européennes (français et portugais) » in *ETUDES CRÉOLES*, XVIII, n° 1 & 2.
- CNDP, (2000), *Le français langue seconde*, Collection Collège, série Repère.
- CORDER, S. P., (1967), « The significance of learners' errors » in *IRAL*, 5.
- CUQ, J.P., (1991), *Le français langue seconde*, Hachette.
- DABÈNE, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.
- DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (éds) (1996) : *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée* 104.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. & al. (2003) : *Galatea : CD-Roms d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, Université Stendhal-Grenoble III, Chambéry : Génération 5.

DEGACHE, C., (dir.), (2003), « Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues (de Galatea à Galanet, décembre 2003) » in *LIDIL* n° 28, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble III.

FATTIER, D., (2006), « Linéaments d'une synthèse contrastive à propos du couple créole haïtien – français à l'intention des enseignants », dans *ETUDES CRÉOLES*, XVIII, n° 1 & 2.

FREI, H., (1929, réédité en 1971), *La grammaire des fautes*, Slaktine Reprints, Genève-Paris.

FRIES, C.C., (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

GEORGER, F. (2004), *Didactiser le contact créole-français. L'exemple d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*. Mémoire de maîtrise (LF PRUDENT, directeur ), LCF-UMR 8143, CNRS/Université de La Réunion.

LADO, R., (1957), *Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LÜDI, G., (1987), *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer.

LÜDI, G., & PY, B., (1986), *Etre bilingue*, Peter Lang.

MAC WHINNEY, B., (2004) : « A Unified Model of Language Acquisition », in KROLL, J.F. & DE GROOT, A.M.B. (Ed.), *Handbook of bilingualism : Psycholinguistic approaches*, Oxford, Oxford University Press.

MARTINEZ, P., (dir.), (2002), *Le français langue seconde – Apprentissage et curriculum*, Maisonneuve & Larose, Paris.

MATTHEY, M., (2003), *Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues*. Texte d'une conférence faite à Genève en 2003. A paraître prochainement.

Disponible sur : [http://lesla.univ-lyon2.fr/article.php3?id\\_article=732](http://lesla.univ-lyon2.fr/article.php3?id_article=732)

MAURER B., (2004), « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle pédagogique », in *Penser La Francophonie*, Actes des Journées scientifiques des réseaux langue de l'AUF, Ouagadougou, 29 et 30 mai 2004.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H., STEGMANN, T. (2004), *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen, Shaker-Verlag.

PEREZ, S., (2005), « Les peuples indigènes et l'éducation bilingue interculturelle – Le cas de l'Equateur », in PRUDENT, L.F., TUPIN, F. & WHARTON, S. (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnées des langues en contextes éducatifs sensibles*, Genève, Peter Lang.

PORQUIER, R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues » in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée.

PRUDENT, L.-F., (1993), *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, Université de Rouen, Thèse de Doctorat d'Etat, Fort-de-France / Mont Saint Aignan, 3 Volumes, 758 p

PRUDENT, L.F., TUPIN, F. & WHARTON, S. (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnées des langues en contextes éducatifs sensibles*, Genève, Peter Lang.

PY, B., (1980), « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue » in *TRANEL*, 1.

PY, B., (1992), « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde » in *LIDIL*, n° 6.

PY, B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » in

*Études de linguistique appliquée* 108, 495-503.

ROBILLARD, D. de, (2000) : « Interlopes interlectes : catégorisations empiriques, catégorisations scientifiques, catégorisations didactique » in Martinez, P ; & Pekarek Doehler, S. (coord.), *La notion de contact de langues en didactique*, collection NEQ, n°4, ENS éditions.

ROBILLARD, D. de, (2002) : « Visages de l'hétérogénéité linguistique des communautés créoles. Contacts, diglossie, continuum, interlecte », in BAVOUX, C. & ROBILLARD, D. de, *Linguistique et créolistique. Univers créoles 2*, Paris, Anthropos,

TOMASELLO, M., (2003), *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts, and London, England : Harvard University Press.

TRAORE, S., (2001), *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, UNESCO, Bureau International du Travail, Genève.

WAMBACH, (2001), *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu multilingue, La pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Bruxelles, CIAVER.

WAMBACH (2004), « Méthodologie des langues en milieu multilingue », *Nordic Journal of African Studies* 13(1): 103–136,

WHARTON, S. (1995), *L'apprenant d'une langue étrangère et les déterminismes sociaux. Paradoxes et congruences*. Thèse de doctorat (L. Dabène, directrice), Université Stendhal-Grenoble III.

WHARTON, S. (2005), « Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales : une didactique intégrée des langues », dans *ETUDES CRÉOLES*, XVIII, n°2.

# APPROPRIATION DU FRANÇAIS : PROBLÉMATIQUE ET PERSPECTIVES A MADAGASCAR

---

Monique RAKOTOANOSY  
DIFP, Université d'Antananarivo

## INTRODUCTION

Le projet d'une éducation universelle de qualité, la réforme du système éducatif pour une APC (Approche par compétence), l'institutionnalisation récente de trois langues officielles (malgache, français, anglais)<sup>1</sup> d'une part, la réforme administrative décentralisatrice instituant le « fokonolona » comme communauté de base du développement, les nouvelles données géopolitique et géolinguistique — notamment l'adhésion à la SADEC et au COMESA — et les objectifs socioéconomiques, d'autre part, nous imposent une réflexion résolument prospective sur la didactique du français « langue étrangère et langue d'enseignement » en concurrence avec le malgache<sup>2</sup> à Madagascar. En effet, l'enjeu des langues pour une population majoritairement rurale, monolingue et marginalisée reste lié à son développement. Les performances lacunaires des apprenants au niveau de l'outil cognitif qu'est le français en milieu rural notamment, révèlent l'urgence d'une réflexion de fond sur la gestion des langues en milieu scolaire. Notre échelle d'observation des comportements et des pratiques pédagogiques sur trois sites scolaires ruraux de la région d'Analamanga<sup>3</sup> dotés d'une certaine cohérence sociale nous révèle alors le hiatus entre les données concrètes du terrain et le discours central. Aussi, dans quelles conditions et sous quelles formes pourraient donc se secréter des rapports plus créatifs aux langues en présence pour des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles des apprenants ? La diversité de la situation linguistique et son évolution, liées à des variables socio-économiques, géographiques et aux fluctuations politico-historiques, ainsi que les paradoxes de l'enseignement/apprentissage dans l'école primaire publique malgache, nous amènent à interroger les dysfonctionnements de

---

<sup>1</sup> Constitution de la République de Madagascar adoptée par référendum le 4 avril 2007.

<sup>2</sup> Document du Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique intitulé « La Didactique des Langues » à la disposition des instituteurs des écoles primaires publiques.

<sup>3</sup> L'Analamanga constitue administrativement une région de l'ancienne province d'Antananarivo la capitale. Les écoles primaires publiques sont ceux d'Ambodifahitra, d'Ambohitrantenaina et d'Ambatondralambo tous situés le long de la route nationale 3, à environ 19 kilomètres de la capitale.

la traduction scolaire de tout projet fondamentalement politique, la nécessité d'une recomposition de la didactique dans le cadre conceptuel de l'interculturel, l'opportunité de la dynamique francophone récente et le développement de stratégies de prise de conscience, pour une appropriation plus raisonnée d'une langue de scolarisation, un désir et une capacité réels d'enseigner et d'apprendre. Cette approche en construction, à travers une démarche transdisciplinaire est entreprise à partir de séances d'observation de classes, d'entretiens auprès des différents acteurs sociaux et de ceux de l'éducation, d'expériences professionnelles, de références bibliographiques couvrant la didactique des langues étrangères, de l'interculturel, de l'anthropologie, de la communication, de la politique, etc.

## 1. LA SITUATION LINGUISTIQUE

La problématique de l'appropriation des langues malgache et française dans la construction des connaissances pour de futurs élèves lecteurs et scripteurs autonomes dès le primaire dans le contexte actuel d'ouverture aux langues nous impose l'urgence d'une réflexion en termes de priorité et d'efficacité, donc en terme de fonction. Elle nous interdit de faire l'économie d'une prise en compte des réalités sociolinguistiques dans le temps et dans l'espace, lesquelles sont étroitement liées à l'histoire politique du pays, le tout ici étant un préalable nécessaire à tout aménagement linguistique. Le paysage linguistique malgache révèle l'existence d'un substrat linguistique commun d'origine austronésienne à des populations autochtones d'origines diverses : arabe (du sud-est asiatique notamment), africaine et européenne. Aujourd'hui, le malgache prend en charge la plupart des fonctions langagières, assure une fonction véhiculaire évidente. S'il a été pendant la période coloniale et post-coloniale réduite à une fonction identitaire limitée, sa revitalisation au niveau des médias, des institutions et organisations diverses tend à corriger une situation hiérarchique négative séculaire. Elle est langue des échanges, médium d'enseignement, moyen de communication, d'expression de la personnalité et de l'identité, de la structuration de la pensée. Le malgache « national », langue de l'administration et de la scolarisation est codifiée, normée. Le début de sa graphisation et sa transcription remonte à 1820. Différentes déclinaisons régionales avec des variantes au niveau du vocabulaire, de la prosodie et de la phonétique enrichissent le patrimoine linguistique. L'unité de la morphologie et de la syntaxe est un fait<sup>4</sup>.

Articulation essentielle d'un système éducatif remis en question par la population estudiantine notamment, puisque langue exclusive d'enseignement de 1896 à 1972, le français, variante haute, reste l'objet de représentations ambivalentes actuellement. Les réactions différenciées tant au niveau des groupes sociaux

---

<sup>4</sup> Ladite problématique de la langue « nationale » est révélatrice des enjeux croisés et des tensions larvées conséquentes, réactivées opportunément par les acteurs politiques. Un travail de transcription des langues régionales reste un chantier qui enrichira la langue « nationale » et contribuera assurément à une approche plus sereine.

malgaches que des institutions bilatérales suite à l'adoption des trois langues officielles sont révélatrices de la dimension encore émotionnelle de la gestion politique des langues à Madagascar. Mais dans l'ensemble, les populations, plus pragmatiques, se rendent compte progressivement de la fonctionnalité et de l'utilité sociale des langues étrangères, outils du *business*, de la science, de la modernité. Ces constats ne doivent cependant pas occulter les réalités contrastées de la distribution des aires linguistiques : si la population urbaine est réellement ou partiellement bilingue et francophone, la population rurale, qui représente près de 80% de l'ensemble, est entièrement malgachophone et à moitié analphabète. Par ailleurs, intellectuels, hommes d'affaires, cadres d'entreprises, décideurs, étudiants sont aussi partiellement et minoritairement anglophones. Des ethnies numériquement peu nombreuses (chinois, indopakistanaï, européens, africains...) complètent le paysage. On assiste en milieu urbain particulièrement et au niveau des productions musicales, à l'émergence et au développement d'un discours mixte où emprunts du vocabulaire au système morphologique et grammatical du français sont de plus en plus fréquents. Une entrée, bien qu'encore timide de l'anglais est à relever dans ce milieu. Le français y est également endogénéisé, employé en alternance codique, diversement approprié selon les milieux sociaux, professionnels, régionaux<sup>5</sup>. Le français reste avec le malgache, la langue des textes administratifs, langue de l'enseignement à tous les niveaux, langue majoritaire de la presse écrite, moyen de promotion sociale. On ne peut cependant pas affirmer une proximité linguistique du malgache et du français.

## 2. LANGUES ET ÉDUCATION : LE PRIMAT DU POLITIQUE

L'analyse de la diffusion et de l'enseignement/apprentissage des langues à Madagascar ne peut faire l'impasse sur la politique à laquelle elle a été et reste adossée, une articulation dont les mécanismes sous-jacents éclairent la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues et leur distribution. Une incursion dans l'histoire nous rappelle que les pouvoirs successifs ont été très tôt sensibles à l'enjeu que représentent les langues. La transcription en lettres latines et la codification du malgache des hautes terres encouragées par le souverain Radama<sup>1er</sup> dès 1820, comme son instrumentalisation dans la traduction de la Bible répondaient au projet d'administration et d'unification par une aristocratie formée par les collègues missionnaires protestants anglais dont le prosélytisme pour un modèle culturel chrétien se conjugait aux ambitions politiques des souverains successifs. La formation supérieure, élitiste, se dispensait alors en malgache et en anglais. Ces missions avaient à la veille de la colonisation, le quasi monopole d'un enseignement populaire élémentaire en malgache majoritairement circonscrit aux hautes terres, dispensé dans des « écoles d'église » et à peine contrôlé par les hommes du pouvoir.

---

<sup>5</sup> Il faut cependant noter qu'emprunts et créations sont plus fréquents dans les villes portuaires du Nord, de l'ouest et de l'est, ouvertes tôt aux migrations cosmopolites. La dynamique des langues à Antananarivo relèverait de facteurs à analyser plus finement.



Le schéma éducatif, politiquement contextualisé se reproduit durant la période coloniale et postcoloniale de 1896 à 1972 : l'éducation et la formation des cadres malgaches de la Colonie issus des collèges et lycées publiques et catholiques, réellement francophones, répondaient à la nécessité de produire une classe sociale linguistiquement et culturellement « assimilée » ; programmes, méthodes, moyens pédagogiques, curricula, formation des enseignants obéissaient à une logique politique : cette époque a vu effectivement l'émergence d'un corps de fonctionnaires moyens de l'administration efficace, contremaîtres, agents de société, écrivains interprètes..., aux compétences langagières réelles. Le projet d'une pseudo « francisation » à grande échelle par le biais de l'appareil scolaire, tantôt soutenu, tantôt controversé par les administrateurs successifs a été très vite abandonné. Il s'est très tôt heurté à l'insuffisance des moyens humains, financiers, logistiques, entre autres. Mais, par ailleurs, comme c'est la *realpolitik* qui dicte les choix, seule l'élite, cheville ouvrière du système, sera réellement francophone.

A cette sélection sociale par la langue culture française, se sont substituées durant la période socialiste 1975-1991 la malgachisation et la démocratisation du système scolaire public où le malgache fut consacré langue exclusive d'enseignement. Les faiblesses de la mise en œuvre de cette politique éducative et les paradoxes sociaux de l'époque révèlent l'importance de l'enjeu linguistique : l'investissement dans les moyens pédagogiques et didactiques comme dans la formation linguistique des enseignants des établissements publics fut dérisoire. Cependant, la scolarisation et la formation des enfants des classes moyennes et privilégiées furent assurées par les écoles et collèges privées laïques et catholiques notamment, majoritairement francophones, et les institutions françaises. En réalité, les élèves des écoles publiques et rurales entièrement « malgachisées », élèves majoritairement issus de familles précarisées, ont douloureusement fait les frais de ces incohérences. Aussi convient-il de s'interroger sur la dimension cachée des ambitions de cette politique linguistique et culturelle dont les stigmates rendent encore sensible aujourd'hui toute tentative d'aménagement linguistique au niveau de l'éducation. Le hiatus entre la générosité du discours politique et sa traduction dans les faits ne peut justifier « l'échec de la malgachisation » où les moyens de la politique n'ont pas délibérément suivi. Car comme le rappelle G. Balandier, « il n'y a pas de pouvoir sans appropriation de symboles et de signes, il n'en est pas davantage sans contrôle d'un langage et d'un savoir »<sup>6</sup>. En somme, la « francophonie » est restée l'apanage de classes sociales dont le système assura la reproduction.

### 3. L'ÉCOLE RURALE A L'ÉPREUVE DU BILINGUISME

La polémique autour de la « malgachisation » de la parenthèse socialiste, estimée précipitée et mal pensée, politiquement controversée par différents groupes

---

<sup>6</sup> G. Balandier, 1985 « La politique des anthropologues », *Traité de sciences politiques*. Leca Grawitz, PUF, vol. 1.

sociaux et pouvoirs lointains, la réinstallation du français comme langue d'enseignement, issue du Forum national de 1992, justifient sans doute la nébuleuse des textes officiels régissant les langues pendant plus d'une décennie, l'embarras des concepteurs, les tergiversations aussi brutales que contradictoires autour de la gestion des langues, le désarroi de certains parents et élèves. Le statut national était certes constitutionnellement conféré à la langue malgache et sa fonction identitaire et citoyenne soulignée dans la loi d'orientation de l'enseignement 94 0 33 du 13 mars 1995 en son article 17 :

« corollairement du droit à l'identité et du droit d'expression et condition sine qua non de son encadrement dans son environnement tant familial que social et national, le droit au développement de sa langue nationale en langue de modernité, par le biais du système d'éducation et de formation est l'un des droits de la personne humaine tout au long de sa vie ».

Or dès 1991, les décisions ministérielles précisent que la langue malgache est le médium d'enseignement de toutes les disciplines au niveau du primaire pour les deux premières années et le français initié dès la première année devenait médium d'enseignement en 3<sup>ème</sup> année. Les instructions pédagogiques manquaient de rigueur, autorisant ainsi des improvisations didactiques dont les impacts ont été décriés par les populations. Aujourd'hui encore, la « Didactique des langues » récemment entre les mains des enseignants du primaire, précise que « la démarche est exclusivement orale la première année et s'organise autour de chansons et de comptines afin d'asseoir la discrimination phonologique, l'intonation, le rythme [...]. L'introduction de l'écrit à partir de la deuxième année est liée à « des projets de communication, des activités écrites de renforcement et de structuration privilégiées par le jeu [...]. L'observation des faits de langue, mémorisation, exercices de répétition complètent le programme. Le français, langue d'enseignement, est enseigné à travers l'apprentissage d'autres disciplines [...] ». Il est également stipulé que « les activités langagières seront donc travaillées dans ces disciplines au cours desquelles [il existe] une appropriation progressive des faits de langue ». Curieusement donc, aucune référence à la langue mère n'est prescrite dans l'apprentissage des langues étrangères. Opacité du texte, absence de formation didactique et pédagogique des enseignants aux langues, manuels rares et inadaptés tant dans la forme que dans le fond, prégnance d'une pédagogie passive et répressive, apprentissage par la mémorisation mnémotechnique, incohérence des dispositions officielles aux réalités scolaires et sociales dans ces sites géographiquement proches mais symboliquement lointains et où l'exposition au français est limitée, ne peuvent qu'engendrer une insécurité linguistique qu'exacerbe le bricolage didactique des maîtres réellement en souffrance. La plupart des enseignants n'hésitent pas à se comparer à des bêtes de trait (« mitarika sarety »). La distance interlinguistique et interculturelle entre le malgache et le français est ici un véritable handicap. L'enseignant se contente du reste d'expliquer et de résumer les cours en malgache. L'apprenant, ne maîtrisant pas les codes

linguistiques des langues en présence, le plus souvent, reproduira dans la langue « étrangère » le schéma morphologique de sa langue native. Face à ces paradoxes, on peut s'interroger sur l'efficacité didactique des manuels bilingues récemment édités par le ministère de tutelle dont les textes ont été initialement conçus et rédigés en français et traduits ensuite en malgache. Nous pouvons alors aisément imaginer l'isolement intellectuel, psychologique des maîtres dans les zones plus reculées. Le bémol au triomphalisme issu des performances des écoles au Certificat d'Etudes Primaires et Élémentaires, puisque les taux de réussite dans les trois écoles oscillent entre 85 et 100%, s'impose : la quasi-totalité des élèves ruraux composent en malgache et refusent ainsi une langue d'enseignement prescrite pendant trois années certes mais rarement utilisée et pour laquelle ils avouent n'avoir aucune compétence<sup>7</sup>. Les compétences dans la langue malgache restent également précaires. Cependant si la sélection par la langue ne s'opère pas à ce niveau, elle se fait progressivement dans le second cycle.<sup>8</sup> L'analyse des comportements et pratiques d'apprentissage en milieu rural met ainsi en évidence les difficultés qui seraient non seulement d'ordre linguistique, technique ou matériel mais rappelle notamment qu'ici, on ne peut dissocier le choix de la langue de scolarisation de l'action éducative et celle-ci remet en question l'application officielle d'une APC pour un savoir et un savoir-faire autonome.

Eclairer particulièrement la didactique du français à Madagascar aujourd'hui et prospectivement celle des langues non natives impose que l'on définisse préalablement les objectifs de leur apprentissage, les principes, les méthodes de leur enseignement ainsi que les processus d'acquisition. Aussi, penser le français, actuellement médium d'enseignement privilégié à tous les niveaux d'apprentissage scolaire et universitaire, rappelle la nécessité de prendre en compte le mode de relation de l'apprenant à l'institution, à son environnement immédiat. La hiérarchie scolaire et sociale des langues en présence – le français est la langue la plus valorisée et la plus efficace de la promotion individuelle – l'impasse de l'action éducative en milieu rural, la performance négative de l'efficacité interne du système, nous amènent, par conséquent, à interroger plus rigoureusement les principes et les méthodologies.

#### 4. LA NÉCESSAIRE RECOMPOSITION

Au-delà des incohérences liées à l'histoire politique et sociale du pays, il importe d'apporter quelques éléments de réponse à un questionnement concret et urgent : comment donc amener le moins douloureusement possible l'apprenant de l'école

---

<sup>7</sup> Les élèves ont le choix entre le malgache et le français à l'examen. Les élèves, quand bien même ils chanteraient littéralement les textes des chansons françaises, la production d'énoncés simples dans la langue est rare. Manque de confiance ? Incompétence ?

<sup>8</sup> A Ambodifahitra, sur 33 élèves admis en 6<sup>ème</sup> au Collège public d'Ambohidrabiby en 2002, seuls trois ont atteint la 3<sup>ème</sup> en 2004. Précarité, désintérêt pour une école improductive et coûteuse, langue d'enseignement difficile, autant de facteurs de décrochage, déterminants en milieu rural.

rurale à répondre aux besoins langagiers de la scolarisation aujourd'hui ? Quelles stratégies pour des aptitudes orales et écrites en français, pour une compréhension et une production déterminantes de la réussite scolaire de l'apprenant et, partant, d'une plus grande intégration sociale de l'école rurale ? La problématique des langues se révèle ici au cœur même de l'éducation et les réponses exigent une posture dynamique et proactive pour une plus grande aisance de l'apprenant. Toute réponse imaginative ne doit pas perdre de vue la vision d'une évolution sociale qui tout en s'inscrivant dans une continuité culturelle doit répondre à des impératifs de développement économique garant d'un mieux-être des populations, de leur intégration dans une certaine modernité.

Les recherches et pratiques au sein des institutions universitaires et pédagogiques ont jusque là majoritairement axé leurs objectifs sur la dimension linguistique. La mise en place d'une structure de recherche-action qui privilégierait en priorité une réflexion de fond indispensable et une prise en compte des variables situationnelles dans leur diversité s'impose. La réflexion didactique, transdisciplinaire, pour un bilinguisme additif dans un contexte scolaire et social unilingue doit conjuguer pragmatisme et théorie. Les réponses structurelles interpellent prioritairement l'engagement plus créatif des chercheurs et associer les praticiens de l'éducation pour une convergence des recherches et un décloisonnement des disciplines linguistiques. La défiance a longtemps dominé les rapports à tous les niveaux entre enseignants de malgache et de français notamment. La logique de transfert a jusque-là dominé la pratique enseignante.

L'ouverture aux langues aujourd'hui exige de nouveaux paradigmes pour un partenariat des langues, une didactique qui doit se départir d'un conservatisme inopérant. Créer de nouvelles relations moins frileuses et plus créatives aux langues à travers une démarche intergénérationnelle libérée des pesanteurs politiques et historiques, adapter les initiatives aux sensibilités d'un corps universitaire à renouveler, pour une approche moins dogmatique, moins autoritaire qui n'exclurait pas l'élaboration de normes endogènes pour une langue moins difficile, moins académique donc moins étrange, moins « étrangère » : un réel défi aujourd'hui. Ces dimensions psychologiques ne peuvent être occultées dans ce milieu où l'« étranger » dérange. Penser un aménagement didactique pour un français outil de l'apprentissage, du succès scolaire, de la réalisation individuelle, de l'intégration sociale, du mieux-être de l'apprenant, du groupe, de la société : une démarche citoyenne en somme. Pour une appropriation efficace du français, le porteur d'enjeu qu'est l'enseignant rural, médiateur culturel, communicateur interculturel, pour des rapports moins conflictuels, doit aider l'apprenant à découvrir, comprendre, acquérir les codes linguistiques et culturels du malgache et du français. A une clarté des objectifs et de la finalité de l'éducation et des apprentissages doit se conjuguer une rupture avec des croyances et des pratiques figées et sécurisantes il est vrai – le français, langue difficile, inaccessible, langue d'une classe « étrangère » – pour une dynamique d'apprentissage plus libératrice et créatrice. Elle suppose que l'on dépollue les représentations tenaces tant au niveau

des enseignants de l'une et de l'autre langue dans une démarche de reconnaissance et de respect et mettre en œuvre les méthodes et moyens conséquents.

Dans cette dialectique cathartique de libération et de création, d'une didactique réaliste, créative et vivante, on accorderait une grande place au conte, littérature encore très vivace dans le milieu. Mais compte tenu de l'extrême sensibilité du jeune malgache au chant, à la musique, au rythme, à la danse, l'enseignement gagnerait à aider à la découverte des faits de langues, de leur fonctionnement, par et pour une (ré-)appropriation consciente, un développement linguistique, mental, émotionnel et corporel (Wambach, 2004). Les contenus des exercices sont à créer et à développer. Elle contribuerait corollairement à une découverte de la pluralité des expressions linguistiques et culturelles nécessairement féconde dans le processus d'apprentissage des langues pour des rapports plus sains à la langue « étrangère ». Cette démarche, pour les contrées accessibles, intégrerait aussi bien les chants et musiques traditionnels, la variété, les musiques sacrées, urbaines et contemporaines diffusées par les ondes et prisées par les nouvelles générations. Des exercices de production et de création langagières qui s'opèreraient plus aisément à la limite du ludique et de la cognition (n'excluant pas l'humour) dans l'univers bucolique où vit et vivra encore longtemps la majorité des jeunes élèves malgaches. Une approche méthodologique privilégiant l'oral au départ, associant ensuite oral et écrit, pour des compétences de communication prioritairement dans ces sociétés de « contexte riche » (Hall, 1979) fonctionnant d'abord dans une logique de valeur, rencontrerait l'adhésion plus spontanée des apprenants. Le rythme de la progression reste à penser. Aujourd'hui et, a fortiori, dans une société où le concept d'harmonie préside à tous les rapports, une relation moins conflictuelle aux langues, est fondamentale pour une adhésion nécessaire des parents et de la communauté au système. Harmonie qui du reste dictera une approche méthodologique convergente des langues en présence, qui serait plus sécurisante et donc mieux accueillie pour le jeune apprenant. Elle favorisera une appropriation plus consciente de sa propre langue dans une perception plus interculturelle et plus égalitaire, donnant ainsi un sens à l'apprentissage.

#### **4. DES STRATÉGIES DE PRISE DE CONSCIENCE**

L'articulation du malgache et du français dans une didactique à (re)penser aujourd'hui impulsera un nouvel essor à l'apprentissage du français par un public scolaire où les enjeux seront explicités et compris et où l'opérationnalité de l'apprentissage, tangible. Un travail de déconstruction des caricatures vivaces dans l'inconscient social, tant au niveau des décideurs que des acteurs de l'éducation, est à initier parallèlement à la mise en œuvre d'une didactique de partenariat des langues : le français reste une langue difficile, celle des « étrangers ». Une demande du français, langue de la connaissance scientifique, de la technique, des affaires, du tourisme, du développement, de la communication internationale, des savoirs, de la « modernité » est pourtant réelle dans ces sociétés somme toute sensibles aux apports extérieurs. Le rôle économique, culturel et social des langues peut être mieux explicité à l'école par les vecteurs aussi porteurs

aujourd'hui que les médias, dont les radios de proximité notamment. La distribution récente de postes de radio au niveau des responsables des communautés décentralisées peut au-delà des mesures d'accompagnement nécessaires, être une opportunité à penser dans cette perspective d'apprentissage. Le pragmatisme du discours insisterait sur les bénéfiques économiques des découvertes et échanges techniques et commerciaux dans des domaines aussi variés que l'agriculture, l'environnement et le tourisme. Le projet de création de centres multimédias dans les communes accompagnera la mise en réseau à travers le *back bone* national. La création de contenus didactiques des langues saisira cette opportunité pour un apprentissage à distance. La capacité d'anticipation sur les opportunités futures reste inhibée par une vision encore scolaire et dogmatique de l'apprentissage.

Une meilleure lisibilité et visibilité d'une francophonie moins institutionnelle, aujourd'hui concept opératoire, qui entre Hanoï et Bucarest, s'est adaptée structurellement aux mutations et aux exigences de ses Etats membres pour des relations plus égalitaires entre les langues et les cultures, contribuera à une appropriation plus apaisée du français et à une recomposition identitaire plus ouverte de l'individu, d'une société malgache plus décomplexée vis-à-vis des langues. Un travail par le biais des médias de proximité, de la société civile, des collectivités, peut être initié mais doit être accompagné de choix structurels pour une éducation citoyenne et une réelle participation des populations au processus de développement. Pour une plus grande cohérence de ses actions, cette dynamique francophone récente, plus crédible car plus lisible dans ses missions, gagnerait à s'engager dans la revitalisation de structures régionales d'observation, de réflexion et de stratégies didactiques du français, indissociable des initiatives de valorisation des langues natives des populations. La redynamisation et la réactualisation de structures à l'instar du Centre Régional Francophone pour l'océan Indien permettraient des avancées appréciables dans la conception, l'expérimentation et la correction d'actions didactiques et pédagogiques. Car les regards croisés sur les expériences régionales peuvent féconder rapidement et efficacement des stratégies contextualisées et évolutives. Le projet récent de la politique culturelle à Madagascar pour « l'accès à l'enseignement des langues étrangères ainsi que leur diffusion dans les coins les plus reculés » représente un vaste chantier pour une francophonie ouverte et plurielle, moins élitiste, plus populaire et inclusive, où le national, le multilatéral et le bilatéral conjugueraient leurs actions en synergie avec les communautés et les structures locales dans une approche moins académique et dogmatique. Les populations, précarisées, toujours méfiantes de prime abord, longtemps marginalisées au niveau des conceptions, des décisions, et de la mise en oeuvre des projets, restent perméables aux innovations si tant est que les enjeux traduits dans leur langue et langage, sont compris, internalisés et répondent à leurs attentes et préoccupations immédiates. Ici, l'apprentissage du français articulé aux langues locales, dépassant le cadre scolaire, endogénéisé, s'accommodera de créations langagières et d'emprunts, s'appropriant ainsi réellement une francophonie régionale et utile. La création de structures d'apprentissage du français pour des besoins spécifiques (commerce, tourisme, science, etc.) répondra

aux besoins pragmatiques de populations somme toute prêtes à adopter la ou les langues-outils. La comparaison expérimentale avec les aires linguistiques anglophones, hispanophones, arabophones etc., mériterait d'être développée, car elle enrichirait la réflexion et accroîtrait assurément l'efficacité des apprentissages.

## CONCLUSION

La problématique de l'apprentissage du français à Madagascar doit s'appréhender aujourd'hui en termes de finalité (ou de fonction). La gestion trop politique de l'aménagement linguistique a en définitive occulté la dimension scientifique et rigoureuse de son apprentissage au point d'interroger la finalité même de l'éducation. L'ouverture récente aux langues et l'obligation de performances face à l'inefficacité des méthodes appliquées jusque-là dicte une articulation nécessaire du malgache et du français. La réflexion aujourd'hui impérative sur une didactique des langues et particulièrement du français en milieu scolaire rural à Madagascar, commande une attitude ouverte et prospective. Elle est ici à inventer à partir d'un socle scientifique quasi universel certes mais exigera une recomposition de la vision, des méthodes, des stratégies cohérentes à une position politique forte, soutenue par des moyens humains, financiers, pédagogiques et/ou en partenariat avec le privé, au risque de perpétuer un bilinguisme ruineux et improductif, de pérenniser une diglossie et une reproduction sociale inégalitaire. Le français, libéré de sa gangue politico-historique et émotionnelle parce qu'appropriée localement, contextuellement, secrètera dans une perspective constructiviste, des rapports plus créatifs aux langues, à l'Autre, contribuera à une recomposition identitaire pour une confiance culturelle aujourd'hui décisive pour le développement. Son enseignement devra assurer un seuil de compétences langagières pragmatiques et affirmer son efficacité sociale au niveau des sphères administrative, politique, économique ; ou alors le français se trouvera fragilisé face à l'offensive de langues jugées plus faciles et plus aptes à relever les défis de l'heure et à répondre aux enjeux nationaux et internationaux, ici et maintenant.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRÉCELLE, M. (2004), *Vers une éducation interculturelle*, Paris, Anthropos.
- BALANDIER, G. (1985), *Traité La politique des anthropologues de sciences politiques*. Leca Grawitz, Puf, vol 1.
- CALVET, L.-J. (1987), *La guerre des langues*, Payot
- COIANIZ, Alain (2005), *Langues, cultures, identités. Questions de point de vue*. Paris, L'Harmattan.
- DUMONT, P. (2000), *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan
- HALL, E.T. (1979), *Au-delà de la culture*, Editions du seuil.
- MARTINEZ, P. (2006), *La didactique des langues étrangères*, Puf, Que sais je ?

MAURER, B. (2004), *De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue*. Généralisation des langues nationales au Mali et transformation du modèle de la pédagogie convergente, dans *Penser la Francophonie : Concepts, actions et Outils linguistiques*. Paris, AUF, Editions des Archives Contemporaines.

RAKOTOMALALA, D et CHAUDENSON, R. (2004), *Situations linguistiques de la Francophonie. Etat des lieux*. Réseau Observation du français et des langues nationales, AUF.

VERDELHAN-BOURGADE, (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Puf.

WAMBACH, M. (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, AIF et CIAVER.

ZARATE, G. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Crédif.





# DES PRATIQUES ET PERCEPTIONS DU FRANÇAIS PAR L'ÉTUDIANT ENTRANT À UNE INTERROGATION SUR LA PÉDAGOGIE DU MULTILINGUISME DANS LES UNIVERSITÉS DE L'OCÉAN INDIEN

---

Raharinirina RABAOVOLOLONA<sup>1</sup>  
DIFP, Université d'Antananarivo

## INTRODUCTION

Le projet SDL de l'AUF « *Pratiques et perceptions du français par les étudiants : étude de cas des promotions entrantes dans la perspective d'une francophonie universitaire s'articulant avec les langues nationales* » cherche à arriver à une analyse des comportements extralinguistiques et des difficultés linguistiques, notamment celles liées aux idées divergentes sur le français des promotions entrantes pour aboutir à des propositions de stratégie commune, à défaut d'une qui soit unique, sur l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants des Universités des Iles de l'océan Indien.

A terme, le projet mènera vers la mise en place d'une assistance linguistique en ligne, adaptée à la situation des étudiants et visant à améliorer leurs relations avec cette langue de travail incontournable.

## 1. LE PROJET EN QUESTION

### 1.1 Contexte et objet

L'initiative s'explique par le constat de l'insécurité linguistique croissante dans les pratiques estudiantines, illustrée par le développement du code-switching qui est devenu la *langue* des étudiants non seulement à l'extérieur de l'université mais

---

<sup>1</sup> Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche du réseau SDL de l'AUF intitulé « Pratiques et perceptions du français par les étudiants : étude de cas des promotions entrantes dans la perspective d'une francophonie universitaire s'articulant avec les langues nationales » et auquel participent également Moïnaecha CHEIKH de l'Université des Comores, Paule FIOUX, de l'Université de la Réunion et Baholisoa S. RALALAOHERIVONY, de l'Université d'Antananarivo.

également dans la majorité des cours et des échanges avec les enseignants, dans leur communication interne (cf. les informations affichées par les associations des étudiants), et à un moindre degré, dans leurs productions (rapport, compte rendu, mémoire). La dimension de ces problèmes linguistiques se conçoit mieux quand on se réfère au contexte universitaire commun des trois îles (Réunion, Madagascar et Comores). Il s'agit ici d'universités francophones. D'ailleurs, les étudiants considèrent la non-maîtrise du français comme un principal facteur de découragement et d'échec dans les études universitaires.

Les questions qui se posent englobent alors à la fois des aspects linguistiques et psycholinguistiques, des questionnements allant de la didactique à la politique linguistique. En tous cas, l'Université ayant comme vocation la formation des cadres, nécessairement bi-, voire multilingues dans le contexte actuel, l'usage de langue(s) mélangées est, pour le groupe, un signal fort de l'existence d'une problématique des langues universitaires.

En raison du statut de langue officielle de travail qu'a le français tout comme celui d'outil commun aux trois entités, il a été décidé que l'entrée se fera par cette langue. Cependant, suite aux situations sociolinguistiques et historiques des pays concernés, la problématique de l'articulation de cette francophonie avec les langues nationales est privilégiée : c'est aussi la meilleure façon de permettre une réflexion sur un véritable partenariat linguistique dans une situation naturelle de plurilinguisme régional.

## 1. 2 Aspects méthodologiques

Contribuer à une meilleure compréhension du statut et des fonctions du français chez les jeunes universitaires marque la première année de ce projet. Cela se ramène autour de problèmes des usages, des motivations, des représentations et des pratiques de la langue<sup>2</sup>.

Cette interrogation a été concrétisée sous forme d'un test sociolinguistique à protocole identique pour des aires sociolinguistiques et géopolitiques différentes :

- un questionnaire portant sur un état des lieux de la subjectivité des publics, les experts de demain, sur l'articulation du français et les autres langues, nationales ou locales, à travers les interrogations principales suivantes : quelle place accorder à la langue nationale, au français, aux autres langues comme l'anglais, par exemple ? quelles places souhaiterait-

---

<sup>2</sup> Pour la première année, les pratiques testées ont été réduites à des aspects essentiellement grammaticaux mais il est prévu de fouiller la production écrite spontanée et/ou formalisée. Mais on peut déjà y apprécier, d'une part, des compétences en français à travers les réponses exactes ou inexactes aux items choisis, et, d'autre part, les productions linguistiques en français propres aux étudiants dont les réponses sont inexactes. L'analyse de ces productions linguistiques « erronées » au regard du test, mais « bonnes » au regard des étudiants qui les ont fournies, permettra de savoir dans quelle mesure celles-ci relèvent de variations interindividuelles, et dans quelle mesure elles découlent de l'imprégnation des usages du français par la langue première ?

on qu'elles aient dans le futur ? quelles sont les variables qui paraissent déterminantes par rapport à la distribution des réponses dans chacune des aires régionales ? (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> parties des questionnaires, perceptions et aspirations selon les pratiques).

- un questionnement visant à cerner l'objectivité et portant sur un état des lieux des pratiques effectives, notamment les difficultés des entrants afin d'arriver à une compréhension du maniement du français, en tant que langue universitaire.

Voulant toucher non seulement le monde des hommes mais surtout ses aspirations profondes, il semble donc nécessaire d'approfondir les connaissances sur le public cible et pas seulement sur leurs pratiques linguistiques. Ceci explique le profil du questionnaire qui présente trois rubriques : les « RENSEIGNEMENTS CONCERNANT LES CANDIDATS », les « PRATIQUES ET LA PERCEPTION DU FRANÇAIS » et les « TESTS SUR LES COMPETENCES LANGAGIERES ».

#### *A- Sur les candidats*

L'utilisation du français dans l'enseignement supérieur est considérée comme une évidence à Madagascar comme à la Réunion et aux Comores. Cependant, au quotidien, le français n'est pas la langue des individus, notamment pour les nouveaux bacheliers qui viennent de divers horizons. Les enseignants de première année sont les plus nombreux dans le lot de ceux qui réclament une remise en question des aspects linguistiques du système éducatif de chaque île.

Ceci explique pourquoi le groupe a choisi la promotion entrante. La première année, nous avons recueilli des données sur 40 étudiants de L1 de Génie Civil, UFR Sciences de l'Homme et de l'Environnement de l'Université à l'île de la Réunion, 21 étudiants de L1 de Génie Informatique et 30 étudiants de L1 de Lettres à l'Université des Comores. Enfin, en attendant la promotion entrante à l'Université d'Antananarivo prévu pour mars 2007, l'équipe malgache a testé le questionnaire sur huit bacheliers des séries scientifiques afin d'avoir une première expérience du déroulement du test et de son évaluation.

La majorité, plus de 90%, de ces étudiants ont entre 18 et 25 ans, ce qui représente une pépinière importante pour les futurs cadres de chaque communauté.

Etant donné les options de filière de formation choisies, il s'avère que le pourcentage des garçons atteint les 75%, l'approche *sexiste* des sciences dures étant encore prédominante dans beaucoup de pays, notamment ceux en développement. Les prétendants aux sciences et techniques constituent en effet notre public privilégié étant donné que ces étudiants semblent<sup>3</sup> ne pas faire d'efforts particuliers

---

<sup>3</sup> Sembler car c'est par de simples réflexions d'enseignants et de parents et non une enquête systématique.

pour les langues ni pendant la préparation du Bac ni en attendant leur rentrée universitaire<sup>4</sup>.

Pour arriver à une meilleure compréhension de leur cursus, nous leur demandons des informations sur leur milieu scolaire d'origine (public et/ou privé). Les chiffres donnent une majorité de 52% pour les anciens des écoles publiques, villes et autres milieux confondus. Le fait de disposer d'un certain nombre de données sur leur contexte social (type de société et non adresse) nous aidera à apprécier leurs attitudes déclarées et leurs perceptions car une diversité culturelle mène inéluctablement à une prédisposition au plurilinguisme ; ce dernier terme donnant toute sa valeur à la *pluralité*, opposée à la *diversité* et que Patrick DAHLET définit comme « une exigence de composition de la diversité. Son élaboration ne pouvant relever que d'un projet politique qui la distingue de la diversité comme caractéristique constitutive du vivant ».<sup>5</sup>

### *B- Les pratiques et perceptions sur le français*

Les représentations que les locuteurs ont d'une langue résultent d'un ensemble de dispositions sociologiques et psychologiques internes à chaque individu. Elles sont donc subjectives et touchent l'imaginaire. A priori, le comportement et le jugement devraient faire transparaître ces représentations car elles conditionnent leurs pratiques et les usages qu'on fait des langues<sup>6</sup>.

Difficiles à évaluer quantitativement, ces derniers sont cependant essentiels pour arriver à connaître notre public cible. Nous en avons donc retenu les plus marquants en prenant soin de faire des questions redondantes par souci de recoupement. Ces questions ont tourné autour des lieux ou milieux des pratiques actuelles et futures du français et des autres langues connues de l'étudiant, des difficultés déclarées et perçues, de l'évaluation des fautes et des aspirations.

Les rapports avec les langues nationales et les langues véhiculaires autant de l'individu que de la langue française vont transparaître dans les résultats de cette partie du questionnaire.

### *C- Test sur les compétences langagières*

Le projet a permis de confronter différents outils d'évaluation des compétences linguistiques en français tels que le DELF, le DALF, le TCF, l'ADODOC avant que l'on se décide à adapter ce dernier. Ce test situé en niveau B2 dans les Niveaux

<sup>4</sup> Le phénomène est très remarqué à Antananarivo où beaucoup d'institutions privées ou des particuliers donnent des cours de remise à niveau pour les nouveaux bacheliers, avant leur entrée à l'Université ; même l'Alliance française d'Antananarivo s'est mise de la partie.

<sup>5</sup> Cf. son article « Des langues pour faire société : diversité, pluralité, identités » in *Le français à l'université*, n° 3, troisième trimestre 2006, AUF.

<sup>6</sup> Lire à ce propos Michelle AUZANNEAU dans son article « Discours et réalités linguistiques dynamiques à Saint Louis du Sénégal » in *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macro sociolinguistique*, 2000, AS spécial Deuxièmes journées scientifiques du SDL sept 1998, AUPELF-UREF.

de compétence du Cadre Européen Commun de Référence inclut notamment l'évaluation sur la compréhension des conférences et des discours assez longs dont les émissions de télévision sur l'actualité et les informations, les films en langue standard ; la lecture d'articles et de rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue ou un texte littéraire contemporain en prose. En production orale, il s'agit de privilégier la compétence pour communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance susceptible de rendre possible une interaction normale avec un locuteur natif et participer activement à une conversation dans des situations familières. Enfin dans les écrits, on visera une expression claire et détaillée sur une grande gamme de sujet et le développement argumentatif sur un sujet d'actualité avec la mise en lumière des avantages et des inconvénients propres aux différentes possibilités.

Cependant, dans le test de l'année 1, la production libre orale et/ou écrite n'a pas été mise en avant pour des raisons logistiques et organisationnelles. Au début, les personnes (enseignants, chercheurs, enseignants-chercheurs, gestionnaires de formation universitaire, etc.) qui ont participé à l'élaboration du test ont pensé que les questions relatives aux compétences linguistiques étaient trop faciles mais on s'est aperçu au fur et à mesure des résultats obtenus que les réponses n'étaient pas évidentes pour les nouveaux bacheliers.

L'ensemble de ce test devait prendre :

- 15 minutes pour les questions sur la perception,
- écoute de l'enregistrement (texte *Le mambo du bon mot* lu par une Française), lecture des questions 6 à 8, re-écoute de l'enregistrement ne dépassant pas 5 minutes.
- 30 minutes pour répondre aux questions restantes.

## **2. LES PREMIERS ACQUIS**

Une des finalités de ces Journées étant l'organisation du partenariat des langues en vue d'une amélioration du rendement des systèmes éducatifs dans les Etats de la Francophonie en passant par la connaissance de la typologie des situations linguistiques et des systèmes éducatifs de ces pays, les résultats obtenus seront présentés dans ce sens plutôt que d'une simple analyse de données.

### **2.1. Sur les perceptions et pratiques du français**

Pour les jeunes de l'océan Indien, le français n'est pas la langue du quotidien, seuls 10% de l'ensemble et venant essentiellement de la Réunion le pratiquent un peu partout.

Pour l'ensemble des trois îles, l'école ou l'institution scolaire a été et reste le milieu déclaré où ces jeunes privilégient le français. Dans cette pratique, il est

souvent en concurrence avec la langue nationale quand le contexte leur laisse le choix de l'outil linguistique<sup>7</sup>. Sinon, beaucoup apprécient entre eux des pratiques de langues véhiculaires comme l'anglais, l'arabe. Tout en ayant cette pratique commune, chaque île présente des spécificités :

- en milieu comorien, après l'école, c'est entre amis que les jeunes font usage du français,
- à la Réunion, c'est dans l'administration et à la maison que cette langue est pratiquée,
- pour les Malgaches, c'est essentiellement à l'école qu'on fait la pratique.

## 2.2. A propos des compétences linguistiques

- Bon niveau, très bon pour 20%, en grammaire,
- Divergences de la population cible dans les autres compétences ; par exemple une compréhension très problématique pour les Comoriens alors que c'est bon pour les Réunionnais,
- Les difficultés reconnues résident dans la maîtrise de l'oral et le vocabulaire,
- Plus de 15% déclarent avoir un mauvais rapport avec le français : *frustrant, difficile...*

## 3. VERS UNE STRATEGIE SUR LES LANGUES UNIVERSITAIRES

La gestion des langues à l'école exclut le monde universitaire : les approches plurielles de type « didactique intégrée des langues apprises » ou « éducation bilingue » n'y trouvent pas d'écho alors même que les résultats ci-dessus viennent de nous rappeler l'évidence de la nécessité d'aborder ensemble et de façon coordonner les dimensions linguistiques et langagières du problème de l'échec universitaire.

Les discussions tripartites, qu'on a eues pour dépasser cette situation, ont confirmé une position commune concernant le dispositif pédagogique à prévoir : il s'agit de trois propositions complémentaires.

### 3.1. Appropriation autonome du français

Le début de compréhension de la « subjectivité » de notre public et le contexte des TIC aidant, l'auto-perfectionnement devrait être privilégié en français. Selon qu'ils

---

<sup>7</sup> En contexte malgache, nous pensons que ce choix ne se réalise pas souvent : le recours au mélange des langues prend une ampleur considérable. Actuellement, ce n'est plus seulement le *frangasy* car on rajoute volontiers des mots anglais.

sont « francophiles » ou « francophobes », qu'ils souhaitent des « cours gratuits » de français ou non (cf. questions du test), les dispositifs d'accompagnement vers l'autonomie à mettre en place seront différents. L'autonomisation les amènera à construire eux-mêmes leur profil linguistique suivant leurs aspirations et leur rythme. Cependant, c'est important de noter la nécessité d'établir et de promouvoir une distinction nette entre :

- les emplois du français régional [tel qu'il peut être pratiqué couramment dans chacune des régions de l'aire francophone, avec des variations remarquables qui concrétisent les traces des spécificités de chaque communauté linguistique (comorien, créole, malgache)]
- et les usages du Français Langue Universitaire, qui doivent répondre aux exigences d'une langue universitaire, académique, spécifique.

Seul, le français ne pourra cependant pas être une solution aux problèmes multidimensionnels de nos jeunes. Il y a lieu de promouvoir une approche plurielle des langues et de revoir le rôle de la langue nationale, outil de secours et de recours.

### **3.2. Langue nationale universitaire**

Comme prolongement, notre réflexion s'est portée donc sur la nécessité de préciser, en langue nationale également, les exigences universitaires qui correspondent aux attentes des études post-bac. Dès lors, le contour d'un partenariat linguistique se conçoit mieux pour résorber une situation pour le moins complexe de didactique divergente entre des langues qui cohabitent. Situation transmise sur plusieurs générations d'enseignants et de chercheurs (pour des raisons historiques, de tradition, de positionnement théorique ou personnel) qui supposaient efficace le fait de travailler dans et sur leur spécialité linguistique.

Les universaux de base doivent être acquis dans la langue nationale pour que celle-ci puisse servir de référence et de repère sécurisant dans le contexte universitaire. Une pédagogie convergente qui dépassera largement la *langue de spécialisation* et la *monodisciplinarité* s'impose alors.

### **3.3. Une pédagogie innovante**

Une « didactique du plurilinguisme » qui tiendrait compte de la complexité des situations des entrants est donc attendue non seulement des enseignants de langue(s) mais aussi des autres disciplines de base. La proposition d'un enseignement modulaire « convergent » en première année qui répondrait à l'appellation de « langues et langages universitaires », incluant et articulant langue nationale, langue internationale et francophonie universitaire nous semble opportune pour appuyer le processus général. Les bases théoriques pourraient être



transversales aux universités de l'océan Indien, si on se réfère aux problèmes communs aperçus.

Mais le plurilinguisme de l'universitaire sera mis à épreuve dans certaines unités d'enseignement non spécifiques de nos universités. Une illustration en perspective : pour un cours de tourisme durable à l'Université d'Antananarivo, on pourrait déboucher sur l'utilisation du français, en alternance avec l'anglais, pour les approches théoriques, le malgache pour les connaissances des mécanismes de proximité, le français pour la gestion du tourisme.

Le système LMD qui arrive dans le Sud ne fera que confirmer cette proposition, autant dans la conception de parcours (champ disciplinaire majeur/mineur) que dans le principe de passerelles.

## INTERROGATIONS CONCLUSIVES

Avancer dans le sens de tels changements de forme et de fond pour l'appropriation d'une francophonie positive dans les universités de l'océan Indien, amène d'autres interrogations qui découlent de la synthèse de notre propos.

Face aux perceptions de la promotion entrante, promouvoir l'approche plurielle des langues cadre-t-elle avec la perception de l'encadrement universitaire opérationnel? Par rapport à la dynamique de la recherche sur les langues nationales, aller dans le sens d'une langue universitaire ne serait-il pas perçu comme une négation de la valorisation des spécificités locales ? « Recherche spécifique » et « spécificité de la recherche » sur le plurilinguisme universitaire seront-elles une recherche universitaire ou une recherche des universitaires ?

Autant de questions qui demandent un échange d'expériences et de points de vue au sein de l'espace francophone : linguiste comme didacticien, politique comme technique, enseignant comme chercheur. A l'image de ces journées de Maurice qui nous invitent à terminer par des remerciements sincères à l'endroit de : (1) l'AUF et ses différentes instances, notamment les réseaux SDL et l'ODFLN, le BOI ; (2) les organisateurs et l'Université de Maurice ; (3) l'Assistance.

## BIBLIOGRAPHIE

DUMONT, P. (2004), « De nouvelles références pour de nouveaux outils didactiques en Afrique francophone » in *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*, AS, AUF Editions des Archives Contemporaines.

FIOUX, P. (2001), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Karthala.

LIKONGÂ, M. (2000), *La pratique du français à l'Université de Kinshasa*, T.F.C., Unikin, Faculté des lettres, inédit.

NYEMBWE NTITA, A. & TSONGA TSONGA K. (2004), « La francophonie en milieux estudiantins de Kinshasa : pratique – perception – perspectives » in *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*, AS, AUF Editions des Archives Contemporaines.

RAHARINIRINA RABAOVOLOLONA, L. (2003), « Des perceptions divergentes des institutions et des communautés à travers une analyse de messages verbaux » in *Mémoires de l'académie nationale des arts, des lettres et des sciences*, Fascicule L, Académie Nationale des arts, des lettres et des sciences, Antananarivo,

RALALAOHERIVONY, B.S. (2004), *Création d'outils méthodologiques en vue de la modernisation du malgache*, synthèse des travaux présentés pour la HDR, Université d'Antsiranana.



# DIGLOSSIE ET PÉDAGOGIE CONVERGENTE À MAURICE : UNE COHABITATION DIFFICILE ?

---

Arnaud Carpooran  
Département de français  
Université de Maurice

## INTRODUCTION

Même si c'est à l'Université de Maurice que se sont tenues les dernières Journées d'animation régionale du réseau ODFLN<sup>1</sup>, il faut reconnaître que très peu de chercheurs mauriciens (linguistes ou pédagogues) étaient, avant la tenue de la manifestation, familiers avec le principal concept de la thématique choisie : celui, notamment, de « pédagogie convergente ». On n'en savait effectivement pas grand-chose hormis le fait qu'il renvoyait *grosso modo* à une pédagogie du plurilinguisme ayant pour principal objectif d'aménager, dans le cadre d'un enseignement habituellement en langue superposée (souvent étrangère à la communauté des apprenants), une place formelle à (au moins) une langue locale (appelée, selon les cas, « langue maternelle », « langue nationale », « langue première », etc.). L'atout majeur de celle-ci étant, dans cette démarche pédagogique, son ancrage dans l'environnement socio-affectif immédiat de l'enfant en situation de scolarisation. Par rapport à la situation mauricienne, le sujet ne pouvait faire sens que par rapport à la question de l'introduction du *kreol*<sup>2</sup> à l'école, question qui a non seulement fait l'objet de nombreux débats ces derniers temps, mais a également débouché sur la mise en place, par une institution privée – le Bureau d'éducation catholique (B.E.C) – d'un programme concret de réinsertion scolaire en langue maternelle mais fonctionnant néanmoins sur le mode de la formation pré-professionnelle. L'animation régionale était donc une occasion idéale de faire état de ces avancées.

Mais la « pédagogie convergente » est évidemment loin d'être réductible à cette simple notion d'ouverture linguistique. Selon la documentation habituellement disponible sur le sujet, notamment sur Internet, il ressort que l'élément fondamental

---

<sup>1</sup> Les réseaux « Observation du français et des langues nationales » et « Sociolinguistique et dynamiques des langues » n'existent plus depuis peu. Elles ont fusionné pour donner naissance à celui de « Dynamique des langues et Francophonie ».

<sup>2</sup> A Maurice, le vocable « créole » pouvant désigner aussi bien une langue qu'un groupe ethnique, nous distinguerons ici (comme c'est devenu coutumier d'ailleurs dans la presse locale) le glossonyme de l'ethnonyme en ayant recours à la séquence graphique « kreol » pour le premier et à « créole » pour le second.

sur lequel ce concept est fondé réside moins dans la nécessité d'accommoder, dans un système éducatif, une (des) langue(s) habituellement tenue(s) à l'écart, que dans celle d'accompagner un tel accommodement de tout un ensemble de mesures allant de la formation des enseignants à l'aménagement linguistique, en passant par une intense campagne de sensibilisation visant à agir sur les mentalités. Lorsqu'on tente de cerner d'encore plus près le concept, on se rend compte, par ailleurs, que la notion de "convergence" ne peut surtout être abordée que dans une logique de vaste interdisciplinarité où sont pris en compte des éléments touchant de façon concomitante à des disciplines aussi diverses et variées que la psychologie, la sociologie, la linguistique, l'anthropologie (Wambach, 1995, p.8 ; Traoré, 2001, p. 6).

Pour critiquable que puisse paraître, au plan de l'efficacité méthodologique, cette forme d'éclectisme débridé, elle a le mérite de rappeler qu'une politique linguistique en matière éducative nécessite toujours un cadre sociologique et un climat psychologique particuliers pour prendre forme, lesquels, pour dire le moins, ne sont jamais et nulle part, des données acquises d'avance en dépit de la volonté des politiques, des pédagogues et des scientifiques. Cela est vrai dans toute situation. Il l'est encore plus quand on est dans des contextes sociolinguistiques marqués par des réalités diglossiques aigues. Or, la diglossie<sup>3</sup> est précisément le point commun de toutes ces situations plurilingues caractérisées par un enseignement public dominé par une (des) langue(s) étrangère(s) et dont l'un des méfaits les plus chroniques est un taux d'échec récurrent et en général suffisamment alarmant pour justifier que l'on évoque périodiquement, sous une forme ou une autre, le recours à la langue de l'enfant dans son apprentissage scolaire.

Par conséquent, vouloir amorcer une réflexion sur la pertinence de l'usage d'une telle langue à côté de celle traditionnellement privilégiée par l'école, nécessite que l'on prenne en compte chaque contexte avec ses réalités diglossiques propres et que l'on accepte de faire le tour de leurs multiples implications (psychologiques, sociologiques, anthropologiques, politiques, etc.). Nous souhaiterions postuler ici que c'est à l'aune de la capacité des actants de cette pédagogie (pédagogues, politiques, linguistes, etc.) à agir sur cette réalité diglossique, à la transformer à défaut de la renverser, ou à tout le moins, à en atténuer les effets pervers sur les mentalités, que se mesurera dans chaque cas, le succès de l'opération de "convergence". Nous proposons en tout cas ici, en partant d'un survol de la réalité diglossique qui caractérise la société mauricienne, d'en relever quelques-unes de ces multiples implications (à différents niveaux), et de proposer à partir de là, des pistes de réflexion pouvant, selon nous, contribuer à rendre plus pertinente une pédagogie d'apprentissage scolaire se destinant à la "convergence".

---

<sup>3</sup> Le concept de "diglossie" est compris ici dans son acception classique, à savoir une situation de coexistence linguistique marquée par une hiérarchisation sociale des langues en présence couplée à une forte dose de complémentarité fonctionnelle.

## 1. LES LANGUES A MAURICE SOUS L'ANGLE DIGLOSSIQUE

En guise d'entrée en matière, commençons par une présentation, sous un angle diglossique, des différentes langues en présence à Maurice, en signalant, au passage, que selon le recensement de 2000, le nombre s'élèverait à une quinzaine. Trois d'entre elles se distinguent des autres en raison de leur degré de véhicularité transcommunautaire. Il s'agit de l'anglais, du français et du créole. Les autres, parmi lesquelles il faut compter des langues indiennes (notamment l'hindi, l'ourdou, le tamoul, le telugu, le marathi, le bhojpuri et le gujrati), des langues chinoises (le hakka, le mandarin et le cantonais) et l'arabe, sont en général considérées surtout comme des variétés intra-communautaires ou ethno-symboliques (ce qui ne les empêche pas d'être pratiquement toutes enseignées à l'école, à l'exception notable du bhojpuri<sup>4</sup> ; nous y reviendrons). Par conséquent, nous estimons que c'est surtout le « trio véhiculaire » qui est véritablement concerné ici par la question de la diglossie dans une perspective de proposition pédagogique convergente de portée nationale (cette épithète devant être comprise ici au sens de « trans-communautaire »). D'où la nécessité de revoir de plus près les rapports diglossiques liant ces trois langues.

## 2. STATUTS ET FONCTIONS DES TROIS LANGUES VEHICULAIRES DU POINT DE VUE DE LA DIGLOSSIE

Le tableau suivant donne une indication synthétique des liens hiérarchiques qui existent entre l'anglais, le français et le créole du point de vue de leur prestige social et de leur complémentarité fonctionnelle.

### Statuts et fonctions des langues véhiculaires

Statut & fonctions → Langue↓	Fonctions	Statut	Code d'usage essentiel	Prestige socio-institutionnel
<b>Anglais</b>	Administratives	Officiel ( <i>de facto</i> )	Écrit +++ Oral -	Elevé
<b>Français</b>	Semi-administratives	Semi-officiel ( <i>de facto</i> )	Écrit ++ Oral ++	Relativement élevé
<b>Kreol</b>	Familiales	Non officiel	Oral +++ Écrit -	Peu élevé

+++ : très forte présence ; ++ : présence relativement forte ; + : faible présence ; - : très faible présence

L'anglais doit son prestige socio-institutionnel (cf. 5<sup>e</sup> colonne) à sa position de première langue administrative du pays (2<sup>e</sup> colonne) dans les cinq domaines

<sup>4</sup>Le bhojpuri est, en fait, à la différence des autres langues indiennes, une langue non prestigieuse mais cependant de communication effective. Sa dispersion est toutefois limitée à des zones géographiques particulières ou à des échanges de parole intracommunautaires (cf. Neerpath, 1986).

d'emploi formel qui, en général, permettent à un idiome de se qualifier fonctionnellement comme langue officielle (cf. Carpooran, 2003-a, p. 25 et suiv.). Ces cinq domaines sont : le Parlement, la Justice, la rédaction des lois, l'administration et l'instruction publiques (*ibid.*). Mais comme c'est une officialité qui relève plus de la pratique que du droit, on dira qu'elle est davantage fonctionnelle (*de facto*) que statutaire (*de jure*) (3<sup>e</sup> colonne). Mais, en revanche, comme c'est une langue peu présente dans le quotidien familial des Mauriciens, c'est surtout au niveau de l'écrit qu'elle se manifeste et assez peu à l'oral (4<sup>e</sup> colonne). Pour résumer, on parlera d'elle essentiellement comme d'une langue « scripto-administrative » avec un degré d'officialité et de prestige socio-institutionnel élevé.

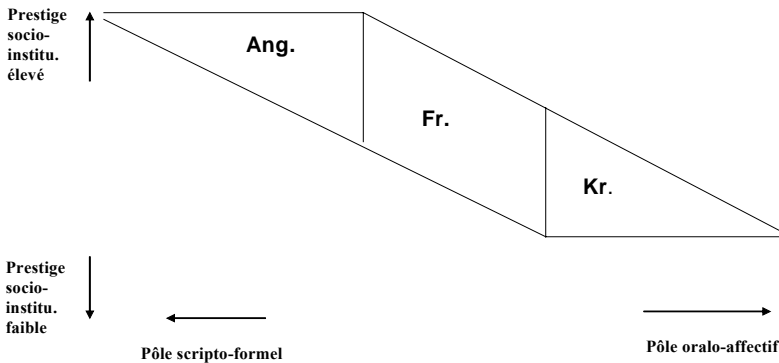
Le *kreol* se retrouve, pour sa part, dans une position symétriquement quasi-inverse. Absente dans les fonctions administratives, présente surtout à l'oral et en situation familière, on peut dire d'elle que c'est essentiellement une langue « oralo-affective » avec un degré d'officialité et de prestige socio-institutionnel peu élevé<sup>5</sup>.

Par rapport à ces deux langues qui occupent des positions diglossiques quasi-extrêmes sur le plan de la complémentarité fonctionnelle et de la hiérarchisation socio-institutionnelle, le français se retrouve de son côté dans une position presque de « juste milieu » (Carpooran, 2004). Présent, mais derrière l'anglais, dans les cinq domaines d'emploi officiel cités plus haut (ce qui lui confère une dimension de semi-officialité de fait), pratiqué à la fois à l'écrit et à l'oral (c'est notamment la principale langue de la presse, qu'elle soit écrite ou parlée), utilisé autant dans des situations de communication formelles, semi-formelles, qu'informelles, mais n'étant cependant jamais considéré comme une variété aussi familière que le *kreol* ni aussi « froidement » administrative que l'anglais, le français peut être en effet considéré comme se situant à mi-chemin entre l'anglais et le *kreol* sur pratiquement tous les plans qui opposent ces deux langues. Le schéma suivant tente de résumer ces oppositions tout en positionnant ces trois langues véhiculaires sur un plan à deux axes. L'axe horizontal met en opposition le pôle « scripto-formel » et le pôle « oralo-affectif ». L'axe vertical, quant à lui, situe les langues par rapport à leur degré de prestige socio-institutionnel.

---

<sup>5</sup> Ce, malgré le travail de normalisation qui s'est mis en place depuis un certain nombre d'années grâce notamment aux initiatives de certains organismes privés.

**Le schéma diglossique tel qu'il fonctionne en société et tel qu'il s'imprime dans l'esprit de chaque mauricien.**



Ang. : anglais ; Fr. : français ; Kr : kreol (créole mauricien)

### 3. PROBLEME D'INEGALITE DEVANT LA GESTION DE LA DIGLOSSIE

Notre connaissance du terrain nous permet d'avancer que ce schéma, qui se veut une illustration plus ou moins clinique de la situation de ces trois langues véhiculaires telles qu'elles fonctionnent à Maurice et telles qu'elles sont représentées par les Mauriciens, n'est pas du tout en discordance par rapport aux attentes et au souhait collectifs de ces derniers, toutes catégories ethno-sociales confondues. Les données d'enquêtes sociolinguistiques menées ces dernières années par des étudiants de l'Université de Maurice dans le cadre de leurs travaux de recherche tendent en effet à démontrer que les Mauriciens sont très conscients des avantages que peut représenter pour eux le fait que Maurice puisse compter dans son écosystème linguistique et en position privilégiée les deux principales langues internationales au monde<sup>6</sup> tout en pouvant bénéficier dans le même temps du sentiment de fierté de posséder également, à travers une langue endogène, quelque chose de proprement local.

A cet égard, il y a sans doute lieu de rappeler ici qu'outre le fait de caractériser une situation de coexistence linguistique stable, marquée par une hiérarchisation sociale des langues en présence, couplée à une forte dose de complémentarité fonctionnelle (cf. introduction plus haut), c'est précisément un aspect caractéristique d'une « réalité diglossique » qu'une telle situation soit plus ou moins intériorisée par les

<sup>6</sup> Seuls quatre autres pays, à savoir le Canada, le Cameroun, les Seychelles et le Vanuatu, partagent ce privilège.



membres de la communauté concernée et ne soit, en général et a priori, pas consciemment vécue par eux comme « un problème » (Ferguson, 1959). C'est pour cela qu'elle est perçue comme susceptible de durer pendant une période relativement longue et qu'elle se voit, de ce fait, conférer un caractère de stabilité (*ibid.*).

Cependant, pour utile que puisse être le concept de diglossie quand il s'agit de rendre compte en synchronie de la situation sociolinguistique de Maurice, il nous semble qu'elle ne permet pas de mettre suffisamment en évidence le rôle, dans l'histoire interne du pays, des rapports de force politiques ayant pu contribuer à créer cette situation. Une réalité diglossique n'est en effet pas le reflet neutre d'une situation de fait fortuite, mais le produit d'une histoire souvent faite de conflits, de combats (armés ou non), de victoires (politiques ou autres) pour les uns et de défaites (ou de soumissions) pour d'autres.

Ainsi, personne n'irait croire que c'est par anticipation sur le rôle international de premier plan qu'elles allaient être appelées à jouer au 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècles que les langues française et anglaise ont pris place dès le 19<sup>e</sup> siècle dans notre système éducatif (même si cet argument a, à l'évidence, joué de tout son poids dans la décision de les y maintenir une fois l'indépendance du pays acquise). Il se trouve simplement que ces langues étaient, à l'époque, celles des groupes qui détenaient le pouvoir politique et/ou économique. On peut dans la même veine avancer que la hiérarchisation des langues en présence à Maurice actuellement, et plus fondamentalement leur place dans le système éducatif<sup>7</sup> correspond dans une grande mesure, par rapport à l'histoire interne du pays, à la hiérarchisation des groupes socio-économiques et/ou ethno-politiques qui en déterminent aujourd'hui la structure sociale. Cette hiérarchisation étant elle-même, bien entendu, le résultat des rapports de force politiques qui ont été à l'œuvre dans notre histoire jusqu'ici.

Il est aujourd'hui un fait que la répartition fonctionnelle et statutaire des langues véhiculaires à Maurice telle que nous l'avons présentée plus haut, même si elle est, en abstraction, intériorisée et assumée par l'ensemble de la population, ne s'approprie pas, ne se vit pas et ne se gère pas, dans la *réalité des pratiques*, de manière uniforme et équilibrée par les différentes catégories de gens qui composent la société mauricienne. Si les conséquences de ce déséquilibre sont déjà sérieuses sur le plan social en général, il l'est encore plus lorsqu'on en vient à parler de l'école.

Le problème se présente surtout sur le terrain de la classe sociale. Même si elle est la langue orale et familière de la majorité des Mauriciens, le *kreol* est aussi et surtout la langue exclusive des milieux populaires<sup>8</sup>, la seule des trois langues véhiculaires dont ils disposent et que les enfants issus de ces milieux maîtrisent au moment de leur entrée à l'école (Tirvassen, 2001). Ce qui les place d'emblée en situation défavorable par rapport à leurs camarades venant de milieux autrement plus aisés

---

<sup>7</sup> Valorisation, au premier plan, de l'anglais et du français, mais également, bien qu'à un degré moindre, celle de plusieurs langues « asiatiques », alors que le *kreol* est pour sa part ignoré.

<sup>8</sup> Hormis le bhojpouri dans certains milieux.

(qui représentent une minorité) pour qui le français et l'anglais, les deux langues de l'école, ne sont jamais totalement des langues étrangères (cf. Bunwaree, 1994).

A cette première situation de déséquilibre s'ajoute cependant une autre, liée cette fois-ci à la dimension ethno-culturelle du pays. S'il est vrai que la majorité des élèves mauriciens n'ont pas l'anglais et le français comme langue 1 (c'est le créole qui remplit en premier lieu cette fonction), le fait qu'il existe en cycle primaire un enseignement des langues dites « asiatiques » (parmi lesquelles il faut compter la plupart des langues indiennes identifiées plus haut ainsi que le mandarin et l'arabe), constituent pour un nombre non négligeable d'entre eux (en fait, la majorité) une forme de « compensation ethno-culturelle ». Cette « compensation » n'est certes pas en lien direct avec les performances scolaires examinées pour la plupart en anglais. Mais est-il déraisonnable de penser qu'elle peut ne pas être totalement sans conséquence sur le sentiment d'intégration des élèves par rapport à l'école, selon qu'ils se sentent concernés ou non par elle ?

D'ailleurs, l'énergie déployée ces dernières décennies par différents lobbys « socio-culturels » ou politiques pour que ces langues asiatiques soient élevées au même niveau que les deux langues européennes dans les critères d'évaluation lors des examens de fin de cycle du primaire, montre bien que la présence de ces langues dans le cursus n'est pas uniquement symbolique (Carpooran, 2005-b). Le problème est que cette compensation ne touche pas tous les élèves admis dans nos écoles. Il existe en effet dans la République de Maurice des catégories d'élèves qui, en raison à la fois de leur milieu social et de leur appartenance ethno-culturelle, se retrouvent doublement « étrangers » par rapport aux langues « valorisées » par l'école mauricienne. Il faut certes éviter de tirer par là des conclusions hâtives, mais peut-on ignorer totalement le fait qu'il puisse y avoir là de possibles liens de causalité lorsque les faits démontrent clairement que ce sont précisément dans des zones à forte dominante populaire et non « asiatique » que l'on retrouve accumulés année après année des taux d'échecs alarmants au niveau des examens de fin de cycle du primaire (cf. les articles de Bunwaree et André dans Asgarally, 1997).

Certes, il n'y a pas que des raisons linguistiques qui expliquent le fort taux d'échec scolaire dans ces milieux. D'autres facteurs y entrent également en jeu, tels que l'environnement social, le niveau de scolarité des parents, le manque de soutien familial, l'absence de moyens économiques, etc. On peut également pointer du doigt une absence de cohérence au niveau national par rapport à la pédagogie de l'apprentissage de l'anglais (Tirvassen, 2001), une utilisation insuffisante de cette langue par les médias, y compris ceux tombant sous la tutelle gouvernementale (nous pensons ici surtout aux chaînes de radio et de télévision publiques ; cf. Glover, 2003) ainsi qu'une pédagogie scolaire non-adaptée à la situation locale.

Mais reconnaître la pertinence de tous ces facteurs n'invalide absolument pas l'idée que l'absence de reconnaissance par l'école de la langue d'un enfant puisse contribuer à créer chez lui un sentiment d'aliénation qui est loin d'être propice à son intégration scolaire, surtout lorsque, à la différence de ses autres camarades, il ne

bénéficie pas lui, d'une « compensation » ethno-identitaire susceptible de l'aider à mieux faire siennes la philosophie et l'esprit de l'école.

On peut même dire que, loin de s'opposer, ces différents facteurs sont au contraire largement complémentaires, les uns par rapport aux autres. Ils sont d'ailleurs en accord avec notre présentation plus haut de la situation des langues, à Maurice, sous l'angle diglossique et rendent surtout pertinente la nécessité ici d'une réflexion autour de la notion de « convergence » en termes de pédagogie scolaire dès lors que l'ensemble de ces considérations nous oblige à mettre sur le tapis la question du *kreol* à l'école.

#### 4. KREOL, IDENTITE ET PEDAGOGIE CONVERGENTE

La question ethno-identitaire n'a pas cessé d'être au cœur des revendications en faveur de l'introduction formelle du *kreol* à l'école depuis plus d'une décennie maintenant. En effet, nous ne sommes plus à l'époque où ce souhait n'était que l'expression de la volonté de théoriciens de la langue maternelle ou de militants créolistes qu'on accusait parfois de faire de l'échec scolaire un prétexte pour rendre plus visible leur cause.

Cette revendication participe également, aujourd'hui, du constat d'un double déséquilibre sur le plan de la distribution linguistique à l'école, lié aussi bien à la classe sociale qu'à l'identité ethno-culturelle, dont la conséquence pourrait être, selon certaines écoles de pensée, un sentiment d'absence d'équité et de discrimination chez un certain nombre de ceux qui en sont frappés, lequel déboucherait à son tour sur une forme d'aliénation par rapport à l'école. Il est évident que ce sont les enfants « créoles<sup>9</sup> » qui en sont les premiers concernés ici car ils sont d'une part, majoritairement issus de milieux populaires et n'ont, d'autre part, en théorie du moins, pas d'affinité ethno-identitaire marquée avec aucune des langues « asiatiques » offertes par l'école.

Ce n'est pas pour rien d'ailleurs qu'il y a eu à partir des années 90<sup>10</sup>, toute une dynamique pro-langue créole enclenchée par des mouvements ethno-identitaires se disant militer pour l'affirmation et la reconnaissance par l'Etat et la société mauricienne dans son ensemble, de l'identité (ethnique) créole (Carpooran, 2003-b). Perçue alors par beaucoup comme une sorte de réaction par défaut somme toute passagère, cette allégeance déclarée, bien qu'elle se soit manifestée politiquement sur le tard par rapport aux mouvements d'affirmation identitaire venant d'autres groupes ethniques, n'est pas sans fondement historique pour autant. En effet, une bonne partie de la population créole à Maurice se définit et se reconnaît comme descendants d'esclaves alors qu'on sait qu'il existe un lien étroit entre la condition

<sup>9</sup> Le terme ici, à valeur ethnonymique, renvoie à la partie métissée de la composante chrétienne de Maurice, dont une majorité se réclame, entre autres traits identitaires, d'une ascendance africaine et/ou malgache.

<sup>10</sup> A partir de 1993 plus exactement, date où la notion de « malaise créole » a été utilisée pour la première fois à Maurice (cf. à ce propos l'article de Chan Low et Reddi dans *5-Plus*, 2 février 1997, pp. 18-19).

d'esclaves et l'émergence des langues créoles durant les périodes de colonisations européennes du 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles (cf. Chaudenson, 1989, p. 21 et suiv.)

Il y a également lieu de rappeler ici que c'est, d'une part, dans le sillage d'un conflit opposant le gouvernement d'alors et l'Eglise catholique autour des critères d'admission des élèves dans les collèges catholiques et, d'autre part, dans un climat de tensions ethniques autour de l'inclusion des performances en langues « asiatiques » dans les critères d'évaluation des candidats aux examens de fin de cycle du primaire<sup>11</sup>, au même titre que les autres matières examinées, qu'est venue la proposition gouvernementale d'envisager sérieusement la possibilité d'introduire formellement le *kreol* à l'école en 2004 (cf. Carpooran, 2005). Une forme de « troc » ou, pour être plus exact, de « compensation ethno-identitaire » destinée à calmer les sentiments de frustration des Créoles (composante majoritaire de la population des Catholiques à Maurice). Même si la question a été par la suite abordée, notamment par le Ministre de l'Education d'alors, sous l'angle strictement pédagogique et autour du concept de la langue maternelle, ce qui a permis d'ailleurs la mise sur pied d'un Comité national de linguistes<sup>12</sup> pour trouver une graphie harmonieuse du créole mauricien<sup>13</sup>, c'est quand même cette dimension identitaire qui en a été la base.

A noter aussi à ce chapitre, la plainte déposée en 2000 par deux parents proches du MMKA<sup>14</sup> contre l'Etat mauricien visant précisément à contester l'absence du *kreol* à l'école (cf. Carpooran, 2003-b). La plainte cependant traînera pendant cinq ans pour aboutir à un jugement en faveur de l'Etat, représenté alors par le Ministère de l'Education, le même qui pourtant à cet instant précis, s'était déjà déclaré par la voix de son Ministre, en faveur de l'inclusion formelle de cette langue.

Dernier élément, mais non des moindres, qui mérite d'être cité ici : la mise sur pied d'un programme d'étude (appelé *Prevokbek*) par le Bureau d'éducation catholique (le B.E.C) depuis 2005, dans ses classes de formation pré-professionnelle, où c'est le *kreol* qui est utilisé comme médium d'enseignement formel. Ce qui implique, pour les élèves, des cours d'apprentissage de lecture et d'écriture dans cette langue. Il s'agit concrètement de filières qui font partie du cursus secondaire mais qui récupèrent, en fait, les « recalés » du primaire, c'est-à-dire, les élèves qui auront quitté le primaire sans le moindre certificat pour cause d'échec aux examens de fin de cycle. Bien que ce soit la dimension pédagogique qui ait surtout été mise en avant jusqu'ici par les responsables du B.E.C pour justifier leur démarche (il s'agit notamment, rappelons-le, de privilégier la langue maternelle de l'enfant dans son

<sup>11</sup> Inclusion qui élevait du coup ces langues asiatiques au même niveau que l'anglais et le français ; cf. plus haut.

<sup>12</sup> Notamment de l'Université de Maurice et du *Mauritius Institute of Education* (M.I.E.) (cf. Hookoomsing, 2004)

<sup>13</sup> Le résultat, très positif en l'occurrence, en sera la mise en circulation du rapport connu sous le nom de *Grafi-Larmoni* et surtout l'approbation quasi-unanime des propositions graphiques qu'il contient par les praticiens de l'écriture en *kreol* (ce qui était assez inédit pour mériter d'être signalé) et même parmi une bonne partie de la population (du moins si l'on en juge par les réactions exprimées dans la presse).

<sup>14</sup> *Muvman Morisien Kreol Afrikin* (qu'on peut littéralement traduire par « Mouvement Mauricien pour les Créoles Africains »).

apprentissage scolaire puisque six années d'exposition en anglais et en français se seraient déjà révélées inefficaces dans leur cas), il n'empêche que celle-ci a été facilitée par deux facteurs : (1) la situation d'échec de ces d'élèves après six années de scolarité, ce qui peut laisser penser qu'ils n'avaient, non seulement, rien à perdre à se lancer dans une nouvelle aventure pédagogique, mais que c'était surtout du point de vue de leurs parents, leur ultime moyen d'accès au monde académique ; (2) la majorité de ces « recalés » issus de l'éducation catholique, sont des enfants créoles issus de milieux populaires, ce qui nous ramène à la thématique identitaire.

Cette expérience ayant, selon de nombreux observateurs, donné lieu à des résultats très satisfaisants (des tests d'évaluation ont effectivement permis de constater qu'en six mois d'apprentissage, ces élèves savaient s'exprimer sur papier dans un créole codifié sur un certain nombre de sujets et dans plusieurs matières alors qu'ils avaient quitté le primaire analphabètes), la question à l'ordre du jour actuellement est de savoir si celle-ci est exportable à d'autres paliers du système éducatif, notamment en primaire. Tel est du moins le souhait exprimé par les responsables du B.E.C. Mais la partie semble sur ce point loin d'être gagnée. La déclaration explicite de l'actuel Ministre de l'Éducation, prononcée à cet effet récemment au Parlement (cf. *Le Mauricien* du 19 avril 2007)<sup>15</sup> a déjà donné un aperçu des résistances à venir sur ce plan. Certes, il est clair que ce genre de positionnement est toujours plus politique que pédagogique. Mais il a le mérite de démontrer que le principal obstacle à l'inclusion formelle du *kreol* à l'école n'est ni d'ordre technique, comme on a longtemps voulu le faire croire (question d'orthographe, standardisation, instrumentalisation, fabrication de corpus textuels, etc.), ni d'ordre méthodologique (quels manuels ? quelle stratégie ? quelle formation donner aux enseignants ?, etc.) mais... politique justement.

Car tout se ramène ici à une question de représentation et, à ce niveau, le chantier demeure encore très vaste, s'agissant aussi bien de la sensibilisation des parents que de celle des enseignants. Le fait est que la situation diglossique telle que nous l'avons vue plus haut n'est pas, comme nous l'avons déjà signalé, que le reflet neutre d'une situation de fait. Elle est aussi et surtout le produit d'un processus historique, encore à l'œuvre par ailleurs, et dont l'un des effets pervers est qu'il a contribué à conditionner (et continue d'ailleurs de le faire) nos représentations épilinguistiques actuelles.

C'est de ce conditionnement que se nourrit la « stabilité » d'une situation diglossique et c'est ce qui rend difficile la mise en place d'initiatives comme celles qu'évoque la pédagogie convergente. Ce qui peut laisser supposer que pour qu'une telle pédagogie soit couronnée de succès, il faut accepter que l'on agisse dans le même temps sur la structure diglossique dans laquelle elle est censée prendre place. Cela peut sembler complexe mais il découle d'une logique implacable. Puisque dans

---

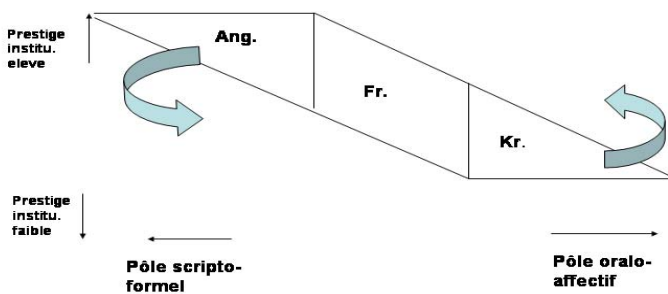
<sup>15</sup> Le titre de l'article qui fait mention de cette déclaration ministérielle se lit ainsi : "Le GM [gouvernement mauricien] rejette la proposition de partenariat du BEC". L'argument majeur sur lequel s'appuie le Ministre pour justifier cette position est, selon lui, l'absence, à ce jour, de "conclusive research findings" [littéralement, "éléments de recherche concluants"] en faveur de l'usage du *kreol* comme outil pédagogique.

sa définition même, la diglossie implique la superposition durable au sein d'une communauté sociale, d'une variété haute, utilisée surtout à l'écrit et ayant un degré de prestige social et fonctionnel élevé, sur une variété basse, essentiellement orale et de faible valeur socio-fonctionnelle, il s'ensuit qu'une pédagogie voulant faire de la variété basse, une langue d'apprentissage formel de l'écrit en milieu scolaire, exige au préalable que l'on soit partiellement parvenu à modifier l'étendue de la diglossie en réduisant sensiblement l'écart qui sépare la variété haute de la variété basse. A bien regarder, d'ailleurs, c'est un peu à cela qu'invite la philosophie éclectique sous-tendant la pédagogie convergente. Le tout est de savoir comment s'y prendre.

## 5. MODIFICATION DE LA STRUCTURE DIGLOSSIQUE

En nous appuyant sur le schéma diglossique présenté plus haut, il nous semble que dans le cas mauricien, cette transformation pourrait se faire grâce à un mouvement de bascule qui tenterait d'entraîner d'un côté l'anglais vers le pôle affectif et familier, ce qui signifierait une plus grande part d'exposition et de pratiques orales de cette langue dans des registres moins formels que ceux qu'on a actuellement à l'école et, de l'autre, le *kreol*, vers celui de la formalité et du prestige socio-institutionnel, ce qui impliquerait un effort conscient de lecture, voire d'écriture en cette langue de la part des élèves. Ce qui nous donnerait un schéma modifié ressemblant un peu à celui-ci :

### Modifier la structure diglossique



Car en effet, on a pu remarquer que les principaux reproches de portée linguistique que l'on a formulés jusqu'ici contre le système éducatif mauricien pour expliquer le fort taux d'échec scolaire portent sur ces deux langues.

De façon caricaturale, on peut dire de l'anglais qu'on lui reproche principalement d'être resté trop « haut perché » et trop distant dans son rôle de variété haute pour

être perçue et ressentie comme accessible à l'ensemble de la population. Dans les faits et en dépit des prétentions du système, il a toujours été une langue élitiste puisqu'il a moins servi à faire acquérir la connaissance au plus grand nombre qu'à en sélectionner les meilleurs et à hiérarchiser l'ensemble, tout en éliminant du système beaucoup d'autres à un âge où la plupart d'entre eux ne sont même pas encore entrés en adolescence. Le défi est donc d'en faire une langue plus démocratique en facilitant l'accès oral à un âge relativement précoce. Le plan « Bridging the gap » (littéralement, « combler le fossé ») de l'actuel Ministre de l'Éducation va d'ailleurs dans ce sens<sup>16</sup>. Mais il y a plus à faire comme, par exemple, un usage plus efficace des médias audio-visuels publics (comme préconisé d'ailleurs dans le *Rapport Glover* de 2003 sur la *MBC* mais qui n'a semble-t-il jamais été mis en pratique ; cf. *l'Express-samedi* du 19 mai 2007). Ou encore le recours à une pédagogie de l'anglais qui soit plus cohérente par rapport à la situation locale (Tirvassen, *op.cit.*).

Mais cette démarche-là ne peut faire sens que si elle prend place dans un plan linguistique et socio-didactique plus holistique qui inclurait aussi une prise en compte de l'autre pôle de la diglossie, car « le fossé » (« *gap* ») qu'il s'agit de « combler » (« *bridge* ») ici, est aussi un fossé diglossique. La logique complémentaire voudrait donc qu'on élève dans le même temps le *kreol*.

Du *kreol* justement, quand on fait le bilan de toutes les critiques qui ont été formulées à son encontre jusqu'ici, on se rend compte qu'elles sont en tout point conformes aux représentations que l'on a généralement de n'importe quelle variété basse d'une relation diglossique classique. C'est en cela que son acceptation pour les parents en général pose problème. Mais on a également vu que si la perspective de son inclusion en tant que langue d'enseignement est susceptible d'inquiéter un certain nombre de parents mauriciens, son absence, d'un autre côté, peut être perçue comme une source de dysfonctionnement sur le plan pédagogique et de déséquilibre sur celui du social. Ce dernier sentiment peut être d'autant plus pernicieux qu'il s'articule également sur le plan identitaire. Aussi, le système ne pourra pas indéfiniment continuer à éviter une prise en compte réelle de la question ou à snober les initiatives et propositions venant du privé à cet égard. D'autant qu'il y a aujourd'hui un regard international sur le problème (par le biais notamment d'organismes l'ADEA<sup>17</sup>), s'agissant aussi bien de son rapport à la question de l'échec scolaire que sur des liens de causalité qu'elle pourrait entretenir avec celle des inégalités sociales.

Élever le *kreol*, ici, signifie, d'abord et avant tout, que les autorités acceptent que l'on en fasse une langue écrite de plein droit. Le reste suivra. La mise en circulation officielle du rapport *Grafi Larmoni* en 2004 et l'acceptation quasi-unanime à l'époque, de la plupart de ses propositions nous a déjà permis de faire à ce propos un saut qualitatif énorme. Il s'agit maintenant de familiariser les gens à l'idée que l'on

<sup>16</sup> Il s'agit en bref d'un programme visant à assouplir le passage entre la maternelle et la première année du primaire en mettant l'accent sur des jeux, des activités d'éveil et de créativité et surtout sur l'exploitation maximale de l'oral plutôt que sur le savoir écrit, jugé trop formel pour ce groupe d'âge.

<sup>17</sup> Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

peut écrire en *kreol*. Voir des textes en cette langue autrement que comme des objets exotiques, relevant soit du discours pamphlétaire, soit de la caricature, soit de la littérature militantiste. Dans le privé, bien des choses ont été faites ces deux dernières années qui vont dans le sens d'une amélioration de l'image du *kreol* : un projet récent de lexicographie (bilingue) en ligne, un projet de lexicographie unilingue (encore en cours) ; plusieurs traductions de textes religieux ; une adoption par la presse écrite d'un code graphique de moins en moins anarchique (beaucoup s'alignent d'ailleurs sur les propositions de *Grafi-larmoni*), la mise sur support informatique de l'œuvre intégrale de Dev Virasawmy<sup>18</sup>, en plus d'une grammaire créole en DVD ; le programme *Prevokbek* du Bureau d'action catholique, etc. Mais, au niveau de l'Etat, l'heure n'est pas encore à l'action.

Si c'est la question de la langue d'enseignement qui est la source principale du problème en raison des inquiétudes qu'elle soulève et des conséquences politiques qu'on pense qu'elle pourrait entraîner, peut-être y aurait-il lieu qu'on se limite, du moins au stade actuel, à la simple proposition d'une exposition écrite en *kreol*. Ce qui impliquerait que cette langue apparaisse en tant que matière d'enseignement plutôt qu'en tant que médium. Ce serait évidemment une solution de compromis mais elle aurait le mérite de contribuer à faire entrer cette langue, jusqu'ici honnie, par la grande porte à l'école, ce qui ne pourrait que rehausser son image, en attendant que les conditions psychologiques et sociologiques soient réunies pour la faire participer positivement dans une véritable pédagogie d'enseignement en tant que l'un des médiums possibles.

Et le français dans tout ça ? On en a peu parlé ici parce qu'il en est d'ailleurs rarement question quand il s'agit d'évoquer le problème de l'échec scolaire à Maurice. Au mieux, on le voit comme une sorte de médium auxiliaire se situant entre la langue familière de la maison (le *kreol*) et celle, austère de l'école, à savoir l'anglais. Au pire, cependant, on le voit comme une langue-écran qui empêche le créolophone d'avoir un accès direct à l'anglais. Ainsi, si la proximité lexicale entre le français et le *kreol* a été vue par les tenants de la première école comme un élément pouvant aider l'élève créolophone à mieux passer du connu à l'inconnu, cette même proximité est également perçue par les partisans de la deuxième école comme un élément parasitaire qui retarde l'apprentissage scolaire.

Il s'agit là d'un débat dont le cadre dépasse notre propos ici. Nous nous contenterons de faire remarquer que dans le contexte mauricien, le mode d'appropriation (orale) du français est celui d'une langue seconde (exposition via les médias notamment ainsi que pratiques réelles lors des prises de parole semi-formelles entre enseignants et élèves dans l'enceinte de beaucoup d'écoles en-dehors des heures de classe), alors que tel est rarement le cas pour l'anglais. Pour ce qui est de l'appropriation du français écrit, d'un autre côté, c'est comme pour l'anglais. L'école, dans ses structures formelles, en est le principal lieu de transmission et d'apprentissage, mais à la différence de l'anglais (et plus encore du *kreol*), le français dispose également

---

<sup>18</sup> L'auteur mauricien le plus prolifique en *kreol* à ce jour.



d'une présence conséquente dans la presse écrite. Ce qui signifie en clair que lorsqu'on considère l'écrit et l'oral de façon combinée, c'est la langue qui paraît avoir une présence nettement plus équilibrée, faisant partie de l'environnement à la fois sonore et graphique de l'enfant mauricien. Il vaudrait mieux donc, par pragmatisme, en faire un élément de l'équation de « convergence » plutôt que d'essayer, par dogmatisme, de l'en exclure, comme on a souvent été tenté de le faire dans le passé.

## CONCLUSION

Lors de ces Journées d'animation régionale, deux tendances se sont manifestées par rapport à la pédagogie convergente. D'un côté, de profondes réserves ont été exprimées quant à la viabilité pratique des méthodes associées à cette pédagogie. Ces réserves se fondent notamment sur une appréciation critique des expériences concrètes tentées dans certains pays, comme le Mali. De l'autre, un sentiment d'accueil quant aux principes qui servent de soubassement à la philosophie du programme, sans nier toutefois les difficultés inhérentes aux différents contextes sociologiques et psychologiques (voire politiques) qui sont appelés à servir de cadre à sa mise en place.

Sans réellement chercher à prendre partie pour l'une ou l'autre de ces deux tendances, nous avons voulu à travers les propos qui précèdent, profiter de l'opportunité que nous offrait le débat autour du sujet pour affiner notre réflexion sur sa pertinence pour un pays comme Maurice, en tenant compte de la complexité de la situation diglossique locale et des tensions existantes dans le secteur éducatif par rapport à la question des langues. Nous pensons que pour peu que nous soyons d'accord avec le principe d'une ouverture en direction de la langue de l'enfant, dans l'idée de mieux accompagner l'intégration de celui-ci à l'école, la question des modalités de la mise en place de ce programme d'ouverture va nécessairement devoir être abordée dans une logique de concertation avec tous les partenaires concernés, quitte à procéder par paliers, en fonction des réactions du terrain, plutôt que de vouloir imposer par avance des pédagogies préfabriquées qui sont souvent aussi d'ailleurs des produits importés. Ce qui contribuerait d'ailleurs à donner un peu plus de sens à la notion de « convergence ».

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASGARALLY, I. (1997), *Etude pluridisciplinaire sur l'exclusion à Maurice*, State House, Réduit, Ile Maurice.

BUNWAREE, S. (1994), *Mauritian Education in a Global Economy*, Editions de l'Océan Indien, Ile Maurice.

BUNWAREE, S. (2002), *Rethinking Development : Education and Inequality in Mauritius*, Mauritius Institute of Education, Ile Maurice.

CARPOORAN, A. (2000), *Langue(s) et droit(s) en milieu plurilingue : le cas de l'Ile Maurice*, thèse

de doctorat, Université de Provence, France.

CARPOORAN, A. (2002), « Langues et inégalités de chances à l'école », in Bunwaree (2002).

CARPOORAN, A. (2003-a), *Ile Maurice : des langues et des lois*, Collection Langues et développement, L'Harmattan.

CARPOORAN, A. (2003-b), "Reconnaissance et promotion du fait créole à Maurice : bilan et perspectives", *Etudes créoles*, vol. XXVI, No. 2, Agence Intergouvernementale de la Francophonie, L'Harmattan, pp. 31-66.

CARPOORAN, A. (2004), "Spécificités et paradoxes sociolinguistiques", *La Francophonie Mauricienne*, actes de la Journée de la Francophonie du 20 mars 2003, Université de Maurice, pp. 20-55.

CARPOORAN, A. (2005-a), "Le créole à l'école à Maurice : historique et évolution du débat" in *Etudes créoles*, vol. XXVIII, No. 2, pp. 15-40.

CARPOORAN Arnaud (2005-b), "Ecoles, langues et ethnicité à Maurice : de la problématique des langues orientales dans l'éducation primaire" in *Ecoles ultramarines, Univers créoles* 5, pp. 93-120.

CHAUDENSON, R. (1989), *Créoles et enseignement du français*, L'Harmattan.

FERGUSON, C.A. (1959), « Diglossia » in *Word*, pp. 325-40.

GLOVER, V. (2003) Report on the MBC, Govt. of Mauritius, Mauritius.

HOOKOOMSING, V. (2004), *Grafi-Larmoni*, Université de Maurice, Ile Maurice.

NEERPUTH, N. C. (1986), *Le système verbal du bhojpuri à l'Ile Maurice*. L'Harmattan.

RAMAJOGEE, R. (1984), *La problématique de l'introduction de la langue de l'environnement dans l'enseignement primaire à l'Ile Maurice*, Mémoire de maîtrise, Université Paris VIII.

RAMDOYAL, R. (1977), *The Development of Education in Mauritius, 1710-1976*, Réduit, Mauritius Institute of Education, Mauritius.

TIRVASSEN, R. (1990), Le problème de la langue d'enseignement à l'Ile Maurice : une approche socio-historique" in *Langues, Economie et Développement*, Tome 2, Marquis, Montmagny, Canada, pp. 183-200.

TIRVASSEN, R. (2001), *Appropriation des langues à Maurice : dynamiques d'apprentissage et facteurs externes*, Mauritius Research Council, Ile Maurice.

TRAORE, S. (2001), *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*.

WAMBACH, M. (1995), *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*, Belgique.



# LANGUES MATERNELLES, POLITIQUE EDUCATIVE ET CURRICULUM

---

**D. Vina BALLGOBIN**  
Département de Français  
Université de Maurice

## INTRODUCTION

Les études scientifiques sur la situation éducative mauricienne piétinent dans l'ensemble depuis quelques années, alors que sur le terrain de fortes pressions socio-politiques se succèdent. La politique du créole mauricien (désormais CM) plaquée comme langue nationale depuis le militantisme des années 70 n'a pas porté les fruits attendus et l'on assiste, au contraire, à une fracture socio-politique relativement bien marquée depuis les dernières élections. Par ailleurs, à ce jour, les descriptions scientifiques des situations scolaires sont insuffisantes pour apporter les éclairages nécessaires sur les causes de l'échec scolaire et de l'illettrisme. La problématique du type d'instruction scolaire dispensé par l'Etat cède la place de manière systématique à la problématique du médium d'enseignement dans un cadre socio-politique étroit (Lau Thi Keng, 1991).

Considérons la « guerre des langues » ou les confrontations ethno-politiques engendrées, d'un côté, par la comptabilisation des langues orientales et, de l'autre, par l'utilisation du CM comme médium d'enseignement en milieu scolaire. Ces conflits de 1999 à 2003 ont laissé des empreintes profondes, voire des « blessures », dans la société mauricienne. Certains pourraient affirmer que ce genre de problème est normal dans un pays qui a seulement 40 ans d'indépendance. Mais, en même temps, se pose la question fondamentale du sentiment d'insécurité linguistique, culturelle et ethnique prévalant dans un pays multilingue et multiculturel (Ng Tseung, 2006). Pourquoi y a-t-il tant de difficultés à s'écouter et à s'entendre ? Serait-ce lié à des conceptions différentes de la langue maternelle (désormais LM) des groupes qui s'opposent sur le terrain et seraient-elles radicalement opposées l'une à l'autre ?

Pour répondre à la question suivante : « une conceptualisation de la LM en contexte multilingue mènerait-elle vers un débat dépassionné sur la politique linguistique et éducative d'un pays ? », proposons l'hypothèse selon laquelle

l'élargissement des dimensions et/ou des indicateurs du concept LM aiderait à tendre vers un débat constructif et permettrait d'améliorer le système éducatif d'un pays multilingue.

Dans le cadre des Journées d'Animation Régionale de l'AUF en 2007, je propose une étude de divers documents officiels qui déboucherait sur la conceptualisation de « langue maternelle ». Dans cet article, je me cantonnerai à poser les balises de ce projet.

## 1. ETAT DES LIEUX

La lecture documentaire est basée sur certains ouvrages récents ayant traité de la problématique de la LM en contexte multilingue avec la mise en place de politiques éducatives novatrices.

### 1.1. Multilinguisme et curriculum

Depuis quelques années, la France affirme sa volonté de tenir compte de la diversité culturelle et du multilinguisme fonctionnel dans l'espace francophone et dans l'hexagone (AUPELF-UREF, 1998-a, 1998-b) car le multilinguisme n'est plus un phénomène limité aux pays en voie de développement. La majorité des Etats tendent à devenir multilingues par le biais du phénomène de l'immigration et/ou de la mondialisation (Crystal, 2006). Par exemple, la Grande Bretagne (Dowling, 1992) et la Nouvelle Zélande affirment clairement ce changement démographique qui a des incidences sur le curriculum<sup>1</sup>.

Certaines recherches se concentrent aujourd'hui sur une intégration harmonieuse de l'enseignement de la langue et de la culture dans le système éducatif. D'autres chercheurs comme Andersen, Baumgratz, Neumann et Risager (in Byram, 1992) préconisent l'emploi de la LM pour développer la compétence culturelle d'un système étranger. Byram (1992) précise les difficultés associées à ce type de recherche multidisciplinaire :

« une structuration de l'étude de la culture en termes de pédagogie, qui tienne compte des moyens dont nous disposons pour structurer notre connaissance du monde et tout particulièrement d'autres cultures, et qui soit influencée par la connaissance des processus d'apprentissage cognitifs et affectifs, et dont on puisse penser

---

<sup>1</sup> *The New Zealand Curriculum reflects the multicultural nature of New Zealand society.* The school curriculum will encourage students to understand and respect the different cultures which make up New Zealand society. It will ensure that the experiences, cultural traditions, histories, and languages of all New Zealanders are recognised and valued. It will acknowledge the place of Pacific Islands communities in New Zealand society, and New Zealand's relationships with the peoples of Asia and the South Pacific. [Source: [http://www.tki.org.nz/r/governance/nzcf/principles\\_e.php](http://www.tki.org.nz/r/governance/nzcf/principles_e.php)]. Voir aussi Education Review Office of New Zealand, *Non-English speaking background students: A study of programmes and support in New Zealand schools*, 2006 [Tous les site-webs ont été consultés en 2007].

qu'elle aboutisse à des effets psychologiques spécifiques : la pédagogie de l'étude de la culture doit également être reliée à d'autres aspects de l'apprentissage des langues. »

Lors de la conférence Régionale Préparatoire Africaine pour le Sommet mondial sur la Société de l'Information<sup>2</sup>, il est question de l'édification de la société de l'information et des savoirs partagés. Cela requiert la collaboration active de plusieurs partenaires sociaux : secteur privé, société civile, sous-organisations de l'ONU, organisations régionales et internationales. Il est aussi important d'utiliser les langues des populations concernées : l'on préconise l'adoption des langues africaines comme langues de travail dans tous les domaines de la vie publique afin de préserver la diversité culturelle et linguistique<sup>3</sup>.

Somme toute, l'UNESCO (1991) affirme que les curricula sont mal adaptés aux réalités culturelles et socio-économiques des pays<sup>4</sup>. La déclaration de Jomtien insiste sur une vision élargie (« expanded vision ») du rôle de l'éducation pour mener à bon port le développement économique, les changements sociaux et les nouvelles responsabilités attachées à ces transformations. A cet effet, l'UNESCO propose 82 mesures de décentralisation pour orienter les curricula dans cette direction. Toutefois, les administrateurs soulignent que la professionnalisation et la spécialisation des acteurs de l'éducation sont nécessaires pour mettre en œuvre de telles réformes (Ministry of Education & Scientific Research, 2000). Chaudenson (2006) propose l'introduction des langues nationales à l'oral dans les écoles pendant les deux premières années de scolarité et des secteurs de recherche sur les langues/cultures nationales au niveau universitaire dans une perspective patrimoniale.

## 1.2. Langue maternelle et système éducatif

Plusieurs études récentes font le point sur l'utilisation des LM en contexte scolaire, notamment les apports de l'éducation bilingue. Champion (1986), Fitzpatrick (1987), Siraj-Blatchford (1994), Clignet et Ernst (1995), Tirvassen (2001, 2002), Benson (2001, 2004), Chaudenson (2006) & Ministère de l'Éducation de la République des Seychelles (1994, 2001), la Banque Mondiale (World Bank, 2006) expliquent les difficultés et les limites de ces expériences dans des pays anglophones et francophones.

La problématique de la LM est souvent associée à la lutte contre l'échec scolaire et le traitement de l'illettrisme. Loin de toute simplification abusive pour ramener l'enseignement/apprentissage de la LM comme une panacée, les études démontrent

---

<sup>2</sup> Conférence Régionale Préparatoire Africaine pour le Sommet mondial sur la Société de l'Information (SMSI), *Les engagements d'Accra pour le Sommet de Tunis 2005*, 04 Février 2005, Accra, Ghana. Voir aussi AFRICAN UNION, *Maputo Declaration of the Conference of Ministers of Education of the African Union*, 4 – 8 septembre 2006, Maputo, Mozambique.

<sup>3</sup> Voir aussi UNESCO (1981); UNESCO-EFA (2005).

<sup>4</sup> Voir aussi Forquin (1995).

qu'il est nécessaire de clarifier les zones d'ombre – séparément - pour chaque pays afin de définir des applications pédagogiques et didactiques différentes selon les objectifs à atteindre en milieu scolaire.

« Madagascar offre un laboratoire unique pour examiner d'une manière empirique les conséquences de la tension entre langue d'enseignement et langue maternelle sur les mécanismes d'apprentissage et sur les résultats obtenus par les élèves. Contrairement aux pays francophones de l'Afrique de l'Ouest où la multiplicité des langues locales n'est pas compatible avec leur utilisation à l'école pour des raisons aussi bien politiques que strictement économiques, on peut estimer qu'il y a au moins une unité linguistique partielle à Madagascar. Le choix d'une langue d'enseignement devrait s'en trouver simplifié d'autant. Il n'en est rien puisqu'à la « malgachisation » à outrance » de l'avant-dernière décennie succède la « gallicisation » à outrance d'aujourd'hui. Dans un cas comme dans l'autre, il y a eu précipitation suspecte dont les enfants de diverses couches sociales sont les premiers à pâtir. En outre, les virages linguistiques ne bénéficient à aucune des deux langues qui se trouvent l'une et l'autre créolisées. » (Gueunier, 1993).

A Maurice, le *Mauritius Institute of Education* (institution chargée de la formation des formateurs) est responsable du développement du curriculum depuis sa création en 1973.<sup>5</sup> Malgré des avancées louables dans l'élaboration des curricula suivie de la fabrication des manuels scolaires pour chaque matière scolaire, cette institution est consciente de l'absence de recherches contextualisées sur l'enseignement des langues/cultures en contexte multilingue. Par conséquent, en ce qui concerne la politique linguistique, l'institution scolaire est attachée à l'*Ordinance No. 39* de 1957.<sup>6</sup> De manière générale, le système reste calqué sur le modèle de l'école coloniale britannique (Payneandy, 2004). Toutefois, Morrison (ND) analyse avec finesse la situation scolaire mauricienne et propose des solutions intéressantes en vue d'améliorer le système éducatif et le curriculum.

<sup>5</sup> Plan d'action de 4 ans de 1971 à 1975. Dans les années 70s, la priorité est accordée au développement du curriculum pour les trois premières années du collège.

De 1975 à 1980, le *Mauritius Institute of Education* s'occupe de la réforme du curriculum au niveau secondaire (le *Junior Secondary Curriculum*), visant un examen national à la fin de la troisième année du niveau secondaire.

De 1982 à 1989, la même institution s'occupe de la réforme du curriculum au niveau primaire. Le PSCR (Primary School Curriculum Reform Project) ne tient pas compte des langues orales et met l'accent sur l'anglais, le français et les langues asiatiques.

1993 – La responsabilité du développement curriculaire revient au *National Centre for Curriculum Research and Development* (NCCRD).

<sup>6</sup> «The Director of Education [...] shall ensure the more effective teaching of English and the spread of the English language in the Colony». (Le Directeur de l'Éducation [...] assurera un meilleur enseignement de l'anglais et la diffusion de la langue anglaise dans la Colonie.) » Note : Toutes les traductions de l'anglais au français sont les miennes.

### 1.3. La langue maternelle et ses définitions

#### 1.3.1. Du monolinguisme au multilinguisme

En se fondant sur quelques études des différents comités de l'UNESCO<sup>7</sup>, il est possible d'affirmer que plusieurs pays en voie de développement utilisent le terme « LM » comme défini par les institutions internationales. En 1953, la LM est définie comme « the language which a person acquires in early years and which normally becomes his natural instrument of thought and communication. »<sup>8</sup> Dès 1968, dans le contexte de la décolonisation des pays multilingues du Sud, la définition de la LM est repensée pour satisfaire les réalités du locuteur multilingue. Dès lors, la LM “need not be the language which his parents use; nor need it be the language he first learns to speak, since special circumstances may cause him to abandon this language more or less completely at an early age”<sup>9</sup>. Cette définition se transforme aussi avec les changements structurels et démographiques des pays du Nord, confrontés de plus en plus aux multiples réalités socio-langagières (Neyrat, 2005) et à la diversité linguistique et culturelle. La LM peut être acquise par une exposition à travers une autre personne que la mère de famille. L'enfant serait alors monolingue ou bilingue.<sup>10</sup> Ainsi, pour mener une enquête statistique, le Canada explicite de la sorte la LM selon les réalités du terrain en 2001 : « Première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par le recensé au moment du recensement. »<sup>11</sup>

L'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (2006) élargit la palette de langues auxquelles un locuteur multilingue est exposé en introduisant la définition suivante du fait qu'un seul et même locuteur peut avoir plus d'une LM : « LM: Langue Maternelle (aussi: langue locale/familière, la langue de la communauté immédiate qui est la mieux connue de l'enfant). »<sup>12</sup> Dès son jeune âge, l'enfant est exposé à un grand nombre de langues souvent apparentées qui

<sup>7</sup> Champion (1986) met en exergue la polysémie du terme dans différentes définitions de l'UNESCO: langue indigène, langue vernaculaire (UNESCO, Paris, 1951), langue africaine (UNESCO, Abidjan, 1962), langue nationale (ACCRA, 1965), langue véhiculaire, lingua franca, langue de naissance.

<sup>8</sup> « la langue qu'une personne acquiert durant ses premières années et qui, normalement, devient son instrument naturel de penser et de communiquer. » [Source : UNESCO, 1953]

<sup>9</sup> La LM « pourrait ne pas être la langue utilisée par ses parents ; ou la langue qu'il a appris à parler en premier, puisque des circonstances spéciales pourraient l'amener à abandonner cette langue plus ou moins totalement à un jeune âge. » [Source: UNESCO 1968]

<sup>10</sup> La langue maternelle désigne la première langue qu'un enfant apprend. Dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément, chacune pouvant être considérée comme une langue maternelle. Il sera peut-être alors en situation de bilinguisme.

L'expression LM provient de l'usage de l'éducation des enfants par les mères dans la famille. C'est la langue de sa mère (ou de sa nourrice) que l'enfant entend en premier, et qu'il imite dès que son appareil phonatoire le lui permet, du moins dans un schéma quelque peu cliché.

<sup>11</sup> [http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Reference/dict/pop082\\_f.htm](http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Reference/dict/pop082_f.htm). Notons qu'il y a une distinction entre LM, langues parlées à la maison, langue de travail, et langues non-officielles.

<sup>12</sup> Version originale: MT: Mother Tongue (also: local/familiar language, the language of the immediate community which is best known to the child.) Voir aussi Leglise & Puren (2005); Mufwene (2001, 2004).



coexistent dans son environnement. L'éducation dans la LM signifie alors l'usage d'une langue qui est la mieux connue de l'enfant dans le système scolaire.<sup>13</sup>

A l'origine, la problématique de la LM est étroitement associée à la culture des minorités ethniques, à l'intensité des préjugés et des frustrations (Chaube S.P. & Chaube A., 1995). Graduellement, elle se complexifie car une langue parlée par un nombre important de locuteurs dans une communauté linguistique donnée peut aussi souffrir de minoration et être l'objet d'attitudes défavorables par ses propres utilisateurs. En milieu scolaire, les chercheurs se heurtent à la résistance des parents pour introduire les LM à l'école.<sup>14</sup> Des échecs répétés ou des succès partiels des expérimentations scolaires de la LM à la fois dans les pays développés et les pays émergents multilingues et multiculturels comme l'Inde et le Singapour accélèrent le processus de mise en cause de la définition originale de la LM.

Le Petit Robert définit ainsi la LM : « la première langue qu'a parlée un enfant, souvent celle de sa mère ». En tenant compte de la modification structurelle des schémas sociologiques, la LM d'une personne est considérée comme la ou les langue(s) que cette personne a apprise(s) dans son enfance au cours de son apprentissage du langage. La LM peut être la première langue apprise ou la langue d'utilisation primaire. D. Véronique (in Tirvassen, 2001) opte pour le choix du terme « langues premières » pour désigner les langues de première socialisation, acquises simultanément et de façon précoce.

La linguiste Colette Grinevald met l'accent sur le danger menaçant certaines langues du monde et l'importance de la préservation de la diversité.<sup>15</sup> D'après les prévisions, dans la hiérarchie des langues de prestige prévue pour l'an 2100, l'anglais restera la langue internationale pour le commerce et les échanges scientifiques. Le français continuera son avancée comme langue de la diplomatie internationale, des "Pays Non-Alignés", des organisations internationales, des Jeux Olympiques. La Francophonie continuera son expansion au sein de la communauté des pays francophones, se développera encore plus en Afrique, au Maghreb, en Belgique, en Suisse et au Québec. D'autres langues suivront telles que l'arabe, le chinois et le hindi en Asie, le swahili et le wolof en Afrique.<sup>16</sup>

Ces langues majoritaires affectent les LM en opposant les droits linguistiques (et culturels) aux « droits économiques ». Une LM parlée par plusieurs locuteurs d'une communauté linguistique peut disparaître car la génération suivante ne l'utilise pas.

<sup>13</sup> MTE: Mother Tongue Education (we accept the term to include the use of a 'language best known to the child.')

<sup>14</sup> Entretiens menés par moi-même auprès de : (1) L. F. Prudent (Université de la Réunion) sur la situation en Martinique et à la Réunion en 2006 (2) S. Mahadeo (Université de Maurice) en 2006, (3) R. Tirvassen (*Mauritius Institute of Education*) sur la situation à Maurice en 2004 et (4) Antoinette Prudence (Bureau d'Éducation Catholique) à Rodrigues en 2004.

<sup>15</sup> Colette Grinevald estime qu'environ 50% des langues disparaîtront d'ici 2100. Dans certaines régions, cela pourrait être de l'ordre de 90% (comme en Australie et en Amérique). [Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue>]

<sup>16</sup> [Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue>]. Voir aussi Crystal (2006).

Une langue prestigieuse comme le sanskrit peut être considérée comme une langue morte (Mufwene, 2004). Plusieurs raisons ont été identifiées :

- mobilité du milieu rural en milieu urbain, adaptation culturelle et modernisation des attitudes,
- pression sociale et perception qu'une LM est un handicap pour l'intégration dans le milieu socio-professionnel,
- pression de l'État pour utiliser une langue neutre à cause de l'interdépendance grandissante dans la population associée à la mondialisation,
- adaptation nécessaire entre le local et le mondial, l'universel et l'individuel, tradition et modernité, le long terme et le court terme, la compétition et les chances égales pour tous, le spirituel et le matériel<sup>17</sup>.

De plus, dans les anciennes colonies, la jeune génération ne rejette pas systématiquement la langue de l'ancien colonisateur (Asgarally in AUPELF-UREF, 1998). Le rapport affectif avec cette langue (souvent la langue officielle du pays) est tel que certains jeunes sont bilingues, mettant par là-même les LM en danger de sous-utilisation dans les pratiques langagières courantes.

« l'assemblée a accepté le principe d'un thème englobant et ouvert sur toutes les langues d'Afrique, y compris l'arabe, l'espagnol, le portugais, l'anglais, le français, les langues nationales, les langues transnationales et autres. Cependant, l'accent a été mis sur la nécessité d'innover en adoptant une approche pratique sur l'utilisation des langues, en posant une problématique telle que : "comment communiquer en langues africaines aujourd'hui ?" Le thème général devrait par conséquent tenir compte des masses populaires et s'ouvrir aux expériences de tous les pays. Les principes d'un appel à communication et de l'identification d'un plus grand nombre d'experts ont été adoptés comme solution finale pour des raisons d'efficacité. »<sup>18</sup>

### ***1.3.2. De la langue à la langue-culture***

Une LM est associée à une culture. Skutnabb-Kangas (2003) évoque les liens entre la diversité linguistique et la diversité biologique. Etant donné que certaines LM sont en danger de disparition, faute de locuteurs, l'UNESCO a décrété le 21 février comme la « Journée internationale de la langue maternelle » en 1999. C'est un moyen de rappeler au monde qu'il existe des cultures minoritaires qui doivent, d'une façon ou d'une autre, être reconnues, respectées et pratiquées. Le 2 novembre 2001, l'UNESCO propose la « Déclaration universelle sur la diversité culturelle » : "6. encourager la diversité linguistique - dans le respect de la langue

<sup>17</sup> UNESCO, Octobre 1995.

<sup>18</sup> Comité Préparatoire du Festival des Langues d'Afrique (Festila), *Réunion Préparatoire Internationale, Document n° 11, Rapport Final*, Kinshasa, 24-25 juillet 2003, République démocratique du Congo [Source : [http://www.bisharat.net/Documents/Festila\\_rapport\\_final.htm](http://www.bisharat.net/Documents/Festila_rapport_final.htm)]

maternelle - à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge"<sup>19</sup>

Pour l'UNESCO, chaque langue est une représentation de notre identité culturelle à travers laquelle nous transmettons des savoirs sur notre environnement, notre histoire, nos traditions, nos langues locales et autochtones<sup>20</sup> aux générations futures ». <sup>21</sup> Ainsi, l'identité personnelle et sociale s'exprime à travers la langue/culture et évolue à travers l'acquisition des connaissances, l'apprentissage à divers moments de la vie. <sup>22</sup>

La « LM » comme langue unique du locuteur monolingue véhicule une charge émotionnelle forte et revêt parfois un caractère idéologique, particulièrement lorsqu'elle est employée par les militants des langues « indigènes ». Le développement du patrimoine linguistique national est considéré comme un « fondement irremplaçable de développement de [la] personnalité et de l'épanouissement de [la] créativité » sur le plan national (Khamhoung in AUPELF-UREF, 1998). La Charte Culturelle pour l'Afrique<sup>23</sup> revendique l'utilisation des LM afin de combattre la « dépersonnalisation » de certains Africains, la « falsification » de leur Histoire et de leurs valeurs.

## 1.4. Langue maternelle et politique linguistique

### 1.4.1. Expériences monolingues

Dans les pays du Nord, il y a reconnaissance progressive des LM. Les ethnies minoritaires revendiquent en Amérique du Nord et en Europe le droit d'utiliser leurs LM comme médium et matières d'enseignement. Le québécois est autorisé au Canada depuis 1969 et en France, ce sont le basque, le breton, le catalan, l'occitan et le corse entre 1951 et 1974. Malgré des avancées dans le domaine de l'éducation bilingue, la langue de scolarisation demeure une langue standardisée, normalement la langue officielle du pays, pour la majorité de la population. Ainsi, la Grande Bretagne reconnaît que le multilinguisme est présent sur son territoire à travers d'autres langues et des variétés de l'anglais. Mais le curriculum stipule que l'anglais standard est le médium d'instruction scolaire.

<sup>19</sup> [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>20</sup> [Ibid. http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL\\_ID=2450&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_ID=2450&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html);

<sup>21</sup> [http://webworld.unesco.org/imld/res\\_fr.html](http://webworld.unesco.org/imld/res_fr.html); [http://www.bisharat.net/Documents/Festila\\_rapport\\_final.htm](http://www.bisharat.net/Documents/Festila_rapport_final.htm)

<sup>22</sup> [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL\\_ID=13126&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=13126&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>23</sup> [http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL\\_ID=19733&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=19733&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>23</sup> Cultural Charter for Africa adopted by the OAU, July 1976, Port-Louis (Mauritius)

“Pupils should be taught in all subjects to express themselves correctly and appropriately and to read accurately and with understanding. Since standard English, spoken and written, is the predominant language in which knowledge and skills are taught and learned, pupils should be taught to recognise and use standard English.”<sup>24</sup>

La situation est plus complexe dans les pays de Sud. De manière générale, les groupes militantistes préconisent le rejet de la langue de l’ancien colonisateur pour l’utilisation exclusive d’une ou des LM et favorisent l’enseignement par les langues maternelles. Ils dénoncent un modèle d’éducation soustractive considérant que la langue officielle/étrangère occupe toute la place alors que la LM devrait être le médium d’enseignement du système éducatif (Skutnabb-Kangas, 2003). Ils dénoncent le fait que l’école favorise la déculturation et la marginalisation (Amin in Champion, 1986). Certaines organisations telles que l’Association pour la Recherche l’Alphabétisation et la Formation (ND) explicite les difficultés cognitives associées à l’enseignement/apprentissage de la lecture/écriture dans une langue étrangère au Guinée, particulièrement lors de l’alphabétisation.

« Apprendre à lire et à écrire dans une langue autre que la langue maternelle risque de demeurer superficiel et sans commune mesure avec les connaissances de ceux qui ont appris à lire et à écrire dans la langue dont leur mère se servait pour leurs chanter des berceuses. C’est aussi prendre le risque de s’éloigner des conditions qui rendent possible une contribution des participants à la définition des problèmes et des besoins aussi bien que des solutions en relation avec les savoirs et les normes du milieu ».<sup>25</sup>

Toutefois, malgré les discours de l’UNESCO pour favoriser l’utilisation des LM dans l’enseignement<sup>26</sup>, les désillusions sont nombreuses (Champion, 1986). Remplacer le médium d’enseignement par une langue autochtone est aujourd’hui dépassé et divers pays (comme les Seychelles et Madagascar) se tournent vers l’éducation bilingue.

<sup>24</sup> [http://www.nc.uk.net/nc\\_resources/html/language.shtml](http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/language.shtml) [Dans toutes les matières, les élèves devraient être enseignés à s’exprimer correctement et avec justesse et à lire avec précision et compréhension. Comme l’anglais standard, parlé et écrit, est la langue prédominante dans laquelle les connaissances et les habiletés sont enseignées et apprises, les élèves devraient apprendre à reconnaître et à utiliser l’anglais standard.]

<sup>25</sup> N’Faly CONDE, *Langue et Société en Afrique*, Association pour la Recherche l’Alphabétisation et la Formation (A.R.A.F.), Conakry, République de Guinée. [Source: [www.kanjamadi.com/n/faliconde.html](http://www.kanjamadi.com/n/faliconde.html)]. L’auteur fait allusion à l’apprentissage du vocabulaire et des structures morfo-syntaxiques de cette langue.

<sup>26</sup> Doc. UNESCO 16 c/4 Par. 121 Paris 1970; Le Plan décennal pour l’étude de la tradition orale et la promotion des langues africaines comme véhicules de culture et instruments d’éducation permanente (1972 – 1981) résume l’ensemble des propositions de l’UNESCO.

### 1.4.2. *Expériences bilingues et/ou multilingues*

L'ADEA s'avance avec prudence et indique qu'il serait difficile d'utiliser la LM de chaque enfant en contexte multilingue. C'est la langue familière avec laquelle les enfants sont en contact qui serait employée.<sup>27</sup> Certains chercheurs préconisent le modèle d'éducation additive dont fait partie la pédagogie convergente du Mali<sup>28</sup> et la bivalence (Cerdan, 2001) du Brésil. Les modalités sont variables. Parfois, la LM est enseignée tout le long de la scolarisation et la langue officielle/étrangère est utilisée pour 50% de l'enseignement. Il faut noter que l'éducation bilingue a déjà été expérimentée par 25 Etats africains sous diverses formes avec des succès mitigés. Dans le «modèle transitionnel», connu comme le « Early/Late Exit model », l'apprenant étudie la langue officielle/étrangère pendant 3 ou 6 ans. Dans un certain nombre d'ex-colonies anglophones en Afrique, l'anglais est utilisé comme médium d'instruction pour 6 ans et l'entrée dans la langue officielle d'enseignement est progressive. Benson (2001) et Chaudenson (2006) soulignent les difficultés de ce type d'enseignement/apprentissage<sup>29</sup>.

L'OUA explicite bien les différentes directions, parfois difficiles à concilier, voire irréconciliables, en contexte multilingue pour élaborer une stratégie pour le médium d'enseignement scolaire. D'abord, il s'agit de valoriser toutes les langues autochtones africaines et d'assurer une diffusion large de celles qui sont présentes hors des frontières d'un pays. Ensuite, il faut alphabétiser la population localement dans les langues familières mais aussi développer l'accès à la mobilité internationale pour le développement économique et social. Enfin, il s'agit d'élaborer une politique linguistique qui reflète les réalités socio-économiques du pays, qui soit conforme aux besoins et aux aspirations de chaque peuple et qui tienne compte de la volonté de maintenir les anciennes langues coloniales dans le système éducatif.

«La coexistence de plusieurs langues dans presque tous les pays africains est une réalité et le multilinguisme (maîtrise et utilisation de plusieurs langues par une personne dans ses relations avec autrui) est également un fait social important qui devrait inciter les Etats membres à accorder à la promotion du multilinguisme une

---

<sup>27</sup> "Accordingly, the term local/familiar language is used to refer to the many instances, where there will be a large number of often related languages which co-exist in the environment of the child. In these situations it is unlikely that each child would be able to receive MTE in the narrow sense of the term. It is more likely and possible that education provision could be made available in a language of the immediate or local community and with which the child is familiar."

<sup>28</sup> Ministère de l'Education Nationale du Mali, *La Pédagogie convergente de l'Enseignement des Langues Nationales concomitamment avec le Français*, Bamako, 27 novembre 2003 ; CONFEMEN, (2004), *Réunion régionale sur l'Enseignement du français et les politiques linguistiques dans les pays francophones de l'océan indien, Maurice, 20 – 23 avril 2004*.

<sup>29</sup> Sur la politique des manuels scolaires: <http://www.grf.mu.refer.org/2004/Franc2004vina.ppt>

attention particulière dans l'élaboration de leur politique linguistique ». <sup>30</sup>

### 1.5. Langue(s) maternelle(s) et politique éducative

Dans les pays développés aujourd'hui, l'accent dépasse le cadre du médium d'enseignement pour porter moins sur la langue et plus sur l'apprenant et ses difficultés scolaires d'apprentissage (Chabanne, 2003). La notion de résilience inscrit le chercheur dans un contexte large avec des paramètres associés aux difficultés de l'organisation de l'école en tant que système. L'on sort du cadre étroit des idéologies en éducation pour aller vers une approche interdisciplinaire dynamique (Meighan & Siraj-Blatchford, 2003). Les recherches sur la formation didactique des enseignants de langues explicitent les carences des modalités mises en œuvre par les formateurs <sup>31</sup> (Quivy, 1998).

Ralph Fasold (1987) pose trois questions sur le médium d'instruction et l'usage de la LM :

- les apprenants connaissent-ils suffisamment la langue standard pour apprendre efficacement à travers elle ?
- le choix d'un médium d'enseignement serait-il compatible avec des objectifs nationaux ?
- la langue elle-même, le contenu proposé et le nombre de personnes capables de l'enseigner sont-ils adéquats ?

Quant aux pays multilingues en voie de développement et les pays émergents, l'Etat doit essayer de trouver un équilibre entre « nationism » et « nationalism » (Fasold, 1987), concilier les réalités socio-économiques avec la mondialisation, et se positionner sur l'échiquier international tout en assurant le maintien de l'Etat-nation multi-ethnique (Comité Préparatoire du Festila, 2003; UNESCO, 2006). Le choix du médium d'enseignement est associé à un multilinguisme stratégique <sup>32</sup> et varie selon la fonctionnalité des LM dans chaque région d'un pays ou du contexte de la situation de communication. Il ne semble pas que des solutions soient transposables ou transférables d'un lieu à l'autre, étant donné les spécificités de chacun.

Par ailleurs, l'abandon et/ou l'échec scolaires sont associés à la pauvreté. <sup>33</sup> Kulpo (UNESCO, 1998) note que la performance en lecture est influencée par le niveau

<sup>30</sup> Organisation de l'Unité Africaine, *Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique, 22e Session Ordinaire à Addis Abeba, du 28 au 30 juillet 1986* [Source <http://www.bisharat.net/Documents/OUA-PAL-86.htm>].

<sup>31</sup> La formation des enseignants à Maurice a connu un développement majeur. En 2005, 99% du personnel enseignant détient ou prépare un diplôme pédagogique. 65% du corps enseignant détient un diplôme de "A Level" au niveau primaire. 46% des enseignants du secondaire ont suivi une formation pédagogique et 65% d'entre eux ont un diplôme académique. [Source: Ministère de l'Éducation, *Bilan chiffré de la Réforme de l'Éducation*, Réforme mai 2001 – mai 2005, ND].

<sup>32</sup> <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/polmultilinguisme.htm>

<sup>33</sup> "Mauritius does not have an official poverty line. (...) However, a number of families are still living in sub-standard dwellings. Children who grow up in such deprived environment are trapped in a vicious circle

socio-économique de la famille, les centres d'intérêts de la famille, les devoirs réguliers à la maison, les leçons particulières et, dans une moindre mesure, des ressources scolaires. Il constate qu'une exposition partielle à l'anglais dans le milieu familial a un impact direct sur le niveau de littéracie d'un enfant. Le projet de lutte contre l'illettrisme du Ministère de l'Éducation (2002) est axé sur la détection précoce des difficultés langagières des apprenants dès l'entrée à l'école primaire. De plus, plusieurs chercheurs expliquent le rôle crucial des parents dans l'instruction scolaire des enfants.

« Le problème des langues dans le système éducatif mauricien par exemple ne relève pas tant du nombre de langues sur un espace aussi réduit que celui de Maurice. En fait, Maurice exemplifie la confrontation, qui vaut pour toutes les anciennes colonies, entre la difficulté de concilier des réalités complexes, en quelque sorte opposées, comme par exemple le choix qu'il faut effectuer entre la prise en compte du profil linguistique des enfants et le souhait des parents que les enfants apprennent, le plus tôt possible, les langues qui assurent à ceux-ci la réussite sociale. Il serait dangereux de ne pas prendre en compte ce facteur qui pourrait opposer identité et efficacité à l'intérieur de sociétés de création récente ... et dont l'équilibre social est, somme toute, fragile.»<sup>34</sup>

Dès 1997, le Ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources Humaines propose la création d'un « School Curriculum Group » pour améliorer la recherche dans ce domaine. Dahari<sup>35</sup> pose la question de l'élargissement de l'éventail offert aux apprenants en situation de difficultés scolaires et de l'importance de re-définir les modalités de l'évaluation. UNEVOC (1993-a) évoque l'importance du « competence-based individualized and multi-media curriculum development »<sup>36</sup> pour les jeunes qui intègrent le milieu vocationnel. Pyneeandy (2004) résume ainsi la situation mauricienne :

« Le souci pour une réforme pondérée de l'instruction publique mauricienne a été une préoccupation constante de nos gouvernants. [...] Il y eut aussi des aménagements apportés aux curricula dans le sillage de la 'mauricianisation' de l'enseignement. Mais ces changements ne furent toutefois pas à la mesure des

---

of low motivation, poor health and nutrition, high drop out rates at school, delinquency, unemployment or underemployment.” (“Maurice n'a pas une limite officielle pour définir le seuil de pauvreté. (...) Néanmoins, certaines familles vivent toujours dans des logements insalubres. Les enfants naissant dans un tel environnement [...] sont piégés dans un cercle vicieux de motivation négligeable, santé et nutrition pauvres, taux élevé d'échec scolaire, délinquance, chômage ou sous-emploi.”). Voir aussi Conseil Général de la Réunion (1996), Ministry of Education and Scientific Research (2003-a, 2003-b).

<sup>34</sup> BENIAMINO Michel in TIRVASSEN et al (2002).

<sup>35</sup> Présentation orale: « A learner assessment model in the context of curriculum renewal at the primary level in Mauritius » in *National Debate on Curriculum Reforms*, 30 November – 01 December 2005, NP.

<sup>36</sup> Développement curriculaire centré sur les compétences, l'individualisation et l'utilisation des multi-médias. Voir aussi UNEVOC (1993-b).

recommandations exprimées dans les divers rapports commandités par l'Etat depuis notre accession à la souveraineté nationale (1973, 1976, 1978, 1979, 1982, 1989, 1990, 1991, 2001,...). Il semblerait que la volonté de changement dans notre système éducatif a toujours buté sur la lourdeur bureaucratique, héritée de l'ère coloniale et les ressources humaines limitées. »

## 2. ETUDE DES DOCUMENTS OFFICIELS

Les résultats présentés dans cette partie sont basés sur la lecture d'une sélection de documents officiels de l'Etat mauricien<sup>37</sup> et des statistiques<sup>38</sup> du Bureau Central des Statistiques de Maurice. J'expliquerai l'importance du Ward Report (1941) et je ferai une comparaison avec la dernière étude consultative menée par l'Etat lors du *National Debate on Curriculum Reforms* du 30 novembre au 1<sup>er</sup> décembre 2005 (Ministry of Education & Human Resources, septembre 2006). Dans les deux cas, les consultations ont eu lieu avec un panel élargi des acteurs du système éducatif.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> **Curricula:** Ministry of Education & Scientific Research, *Primary Curriculum Renewal Project*, Une école pour l'enfant, Mauritius, July 2000; Ministry of Education and Scientific Research, *Reforms in Education, Curriculum Renewal in the Primary Sector*, Mauritius, May 2001; Ministry of Education and Scientific Research, *Primary Curriculum Development project*, Mauritius, June 2001; Ministry of Education & Scientific Research, *Early Childhood Education Pre-School Programme Guidelines 3-5 years*, Mauritius, MIE/UNICEF, 2003.

**Programmes:** Mauritius Institute of Education, PGCE Programme, 1998 – 1999; Mauritius Institute of Education, Teacher's Certificate Primary, 1998 – 2000; Mauritius Institute of Education, Teacher's Diploma Primary, General Purpose Full-Time, 2004 – 2006; Industrial & Vocational Training Board, Course Guide 2001 & 2002.

**Rapports récents sur l'éducation:** <http://www.gov.mu/portal/site/education>; Ministry of Education & Scientific Research, *Education Card 2001, Statistics*, ND; Ministry of Education & Scientific Research, *Education Card 2003, Statistics*, ND. Voir aussi bibliographie.

**Autres documents:** MCA Act, Act No. 16 of 1985; *Private Secondary Schools Authority Act, RL 4/285 – 20* September 1976; MARGEOT (Cardinal), J. (1990), *Education et Liberté*, Lettre pastorale, Carême 1990; Mauritius College of the Air, *Annual Report 2000-2001*. Mauritius Institute of Education, *Educating a Nation...mie, 20 years of Challenge*, 1993.

**Autres rapports récents sur la situation socio-économique:** Ministère de la Femme, du Développement et du Bien-Être de la Famille, *Etude sur l'Exploitation Sexuelle Commerciale des Enfants à Maurice et à Rodrigues*, Rapport Final mars 1998; Ministry of Women's Rights, Child Development & Family Welfare, *Mauritius Country Report on Follow Up on the World Summit for Children*, ND; Ministry of Women's Rights, Child Development & Family Welfare, *Situation Analysis of Women and Children in the Republic of Mauritius*, October 2003; Observatoire des Droits de l'Enfant de la Région Océan Indien, *La Violence contre les Enfants dans la région de l'Océan Indien*, Octobre 2006.

<sup>38</sup> <http://ncb.intnet.mu/cso/report/natacc/edu02/tab11.htm>

<sup>39</sup> Ward fonde son analyse sur des visites de terrain effectuées dans 126 écoles primaires. Il visite 96 établissements pour observer le site et les bâtiments. Dans 30 établissements, il y reste pendant une demi-journée pour observer le type d'enseignement dispensé et discuter longuement avec les employés. Au niveau secondaire, il visite tous les établissements subventionnés (et un non-subventionné). Il passe 4 jours au Royal College School et 5 jours au Royal College. Par ailleurs, il discute avec plusieurs personnes : membres élus du *Council of Government*, les 2 Evêques et plusieurs membres du clergé, des enseignants et directeurs d'établissement, membres des Ecoles et des comités du Royal College, des membres du grand public qui s'intéressent à l'éducation. Il obtient aussi les conseils du comité de l'Education nouvellement constitué.

En 2006, l'Etat mauricien dispose de plusieurs rapports antérieurs sur l'éducation. Pour être proche des réalités de terrain, le Ministre institue une rencontre nationale avec les enseignants du pré-scolaire, du



## 2.1. L'importance d'une vision à long terme pour le système éducatif

Ward définit sa vision de l'éducation idéale en tenant compte des réalités de la colonie. Il préconise l'accès à l'éducation pour tous sans discrimination entre sexe masculin et féminin pour intégrer le milieu scolaire. Ward souhaite que la population soit suffisamment cultivée pour développer une certaine mobilité à l'intérieur de sa propre communauté dans une société à visée agricole. Il fait aussi mention de la mobilité verticale pour quelques-uns.<sup>40</sup>

Après 60 ans, l'éducation pour tous au niveau primaire est atteinte à 99% et représente une fierté nationale pour la République. Il s'avère que le sexe féminin réussit mieux dans certains domaines que le sexe masculin. Le nombre d'établissements secondaires a augmenté considérablement pour accommoder la majorité des jeunes dans le milieu scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans. La mobilité verticale est devenue l'objectif principal des parents, ce qui a donné naissance à une compétition effrénée dès l'arrivée à l'école primaire. La mondialisation renforce la compétition, la perte des valeurs et l'individualisme (Napal, 2005) que le système éducatif doit combattre avec une nouvelle vision (Ministry of Education & Human Resources, 2006).

## 2.2. Les orientations du curriculum mauricien

Ward pense que les acteurs du système éducatif doivent s'ajuster en permanence aux réalités du pays : les jeunes doivent être préparés de manière à s'intégrer et/ou s'ajuster rapidement à l'environnement socio-économique local. Ensuite, il préconise le développement global de l'enfant. Il insiste sur le développement moral et religieux car cet enseignement est dispensé par des corps religieux. Il pense que l'enseignement doit aider le jeune à prendre en charge la qualité de sa vie et de son environnement. Il insiste sur une méthodologie d'enseignement adaptée au rythme de progression et d'assimilation des apprenants.

Après 60 ans, le constat est patent. Malgré des réussites évidentes, le curriculum réel s'oriente trop vers les connaissances académiques avec l'appui de la majorité des parents et des enseignants même si le taux d'échec scolaire est élevé à la fin de la scolarisation primaire. Il est nécessaire d'élargir les possibilités éducatives, notamment par l'expansion et la revalorisation du secteur vocationnel<sup>41</sup>. Le curriculum doit se moderniser pour faciliter l'accès au monde du travail et former des jeunes polyvalents, entrepreneurs, créatifs et dotés d'une bonne capacité d'adaptation (Ministry of Education & Human Resources, septembre 2006).

---

primaire, du secondaire, du vocationnel, et du « tertiaire » pendant deux jours. Des consultations sont aussi tenues avec des membres du *Mauritius Institute of Education* et du Ministère de tutelle. Plusieurs sous-comités sont constitués pour l'évaluation des manuels scolaires.

<sup>40</sup> Accès à des métiers tels que petits fonctionnaires, artisans spécialisés, juristes, médecins.

<sup>41</sup> Voir aussi UNESCO 1974, 1994; UNEVOC 1993-a, 1993-b.

### 2.3. Langue maternelle et politique linguistique

Ward tient compte dans son argumentation de la structuration ethnique macro-sociale, méso-sociale et micro-sociale (Carpooran, 2003-a). Il considère 6 langues dans le système éducatif associées à 3 communautés : hindoue, musulmane et « population générale »<sup>42</sup> et aux sous-groupes tombant sous la catégorie « hindoue » - considérée ici comme hyperonyme (cf. Annexe 1). Les LM sont divisées en deux ensembles, lesquels se réfèrent à des vagues spécifiques d'immigration et une division historique et politique associée aux colonisations française et anglaise.

Ward considère et hiérarchise les LM dans le système éducatif : anglais, français, créole et forte motivation pour l'introduction des langues asiatiques. Ward exclut totalement les LM « orales » non standardisées : bhojpuri<sup>43</sup> (Inde), hakka et cantonais (Chine)<sup>44</sup>. Il précise que le choix d'un médium officiel d'instruction est avant tout politique.

Malgré les conflits linguistiques, la situation scolaire reste stable en 2006 (cf. Annexes 1, 2 & 3). Le statut de l'anglais comme médium officiel d'instruction scolaire dans le curriculum reste stable malgré les difficultés scolaires qui y sont associées (Tirvassen, 2001 ; Carpooran 2003-b, 2005-b). L'anglais reste la langue officielle affirmée tandis que le français demeure la langue subsidiaire incontestée à fonction pragmatique et une langue de prestige. Cette ligne directrice est omniprésente et renforce le rôle du français comme médium d'enseignement. Pour les LM « asiatiques », leur importance symbolique est grandissante dans la société au point qu'elles sont comptabilisées pour les examens de fin d'études au niveau primaire (Ministry of Education & Human Resources, septembre 2006). Ward souligne l'importance des LM dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. Il propose un « modèle transitionnel », connu comme le « Early/Late Exit model » où l'entrée dans la langue anglaise serait progressive. Il propose d'utiliser les LM « asiatiques » comme médiums d'instruction selon la composition de la population scolaire majoritaire durant les trois premières années de scolarisation. Nicols (Ministry of Education & Scientific Research, 1948) distingue entre matière scolaire et médium d'instruction scolaire. Il préconise l'utilisation des langues locales comme médiums d'instruction scolaire. Toutefois, il accorde une liberté totale au directeur de l'établissement scolaire pour choisir de manière pratique ce qui conviendrait le mieux aux apprenants.<sup>45</sup>

<sup>42</sup> First Schedule, Section 31 (2), Section 3 « Communities » in *The Constitution of the Republic of Mauritius*. « Population générale » fait référence à une dénomination ethnique à Maurice, embrassant tout Mauricien qui n'appartient pas aux trois autres groupes ethniques : « hindou », « musulman » et « sino-mauricien ».

<sup>43</sup> « L'histoire, en effet, nous apprend par exemple que la majorité des Hindous issus du Nord de l'Inde et venus à Maurice après l'abolition de l'esclavage avaient le bhojpuri comme langue maternelle (et non l'hindi). » (Carpooran, 2003-a).

<sup>44</sup> Tirvassen (2002) explicite les raisons de l'exclusion de ces langues.

<sup>45</sup> « In the lower classes of Government and aided primary schools up to and including Standard III, any one language may be employed as the medium of instruction, being a language which in the opinion of the

### 2.3.4. *Langue maternelle et culture*

Ward ne considère pas les langues asiatiques comme les véhicules de chaque culture ancestrale. Toutefois, il récuse la tendance à l'assimilation « eurocentriste », propose l'introduction du « hindoustani » comme médium d'instruction scolaire au lieu de choisir une langue parmi l'ensemble comme langue scolaire. Sous l'administration britannique, le nombre de langues asiatiques et la qualité de l'enseignement s'améliorent progressivement en milieu scolaire, particulièrement sous l'impulsion des intellectuels d'origine asiatique tels que A.M. Osman et Dr S. Ramgoolam (*Report of the Select Committee*, 1943) pour préserver les savoirs, les cultures et les sources d'inspiration ancestrales.<sup>46</sup> Le *Report of the Select Committee on the C.P.E.* (1986) souligne l'importance de l'ouverture interculturelle dans le monde contemporain.

Par ailleurs, les institutions publiques et confessionnelles font provision pour des classes de « catéchisme » en milieu scolaire. Le médium d'enseignement est le français. A l'origine, la plupart des écoliers, toutes religions confondues, suivaient les cours de catéchisme avec l'accord de leurs parents. Toutefois, lors de l'introduction de la comptabilisation des langues orientales pour le CPE, certains membres de la « population générale » expriment des réserves sur ce projet pour des raisons ethno-politiques complexes (Ramharai, 2004 ; Carpooran, 2005-a). Cette situation est source de difficultés majeures et de « plus de 15 années de malentendus et de conflits entre l'Eglise et l'Etat » selon le Diocèse de Port Louis (1992).

### 2.3.5. *Langue maternelle et pédagogie préconisée*

Le curriculum pour le pré-primaire (2003) et celui du niveau primaire (MoE, 2000, May 2001, June 2001)<sup>47</sup> soulignent l'importance de l'utilisation des LM à l'oral pour le développement langagier et la littéracie<sup>48</sup>, le développement cognitif<sup>49</sup> et les compétences en communication<sup>50</sup>. L'accent est mis désormais sur l'approche

---

director is most suitable for the pupils.” [Dans les classes de l'Etat et des écoles primaires bénéficiant d'une aide jusqu'en et incluant la *Standard III*, une des langues pourrait être utilisée comme le médium d'instruction scolaire, sachant que cette langue doit être considérée par le Directeur comme étant la plus convenable pour les apprenants.]

<sup>46</sup> Dès 1928, après l'élection de deux Indiens au Conseil législatif, l'enseignement des langues indiennes était introduit dans les écoles primaires de la colonie à titre expérimental dans l'espoir d'évoluer vers des méthodes d'enseignement satisfaisantes. Le choix portait sur les langues asiatiques standardisées.

<sup>47</sup> Cf note N° 37.

<sup>48</sup> “Exposure through songs, poems, nursery rhymes, short stories, simple commands, word exposure, language(s) other than the child's mother tongue”.

<sup>49</sup> “Create the understanding that there is a precise connection between language, reading and writing”.

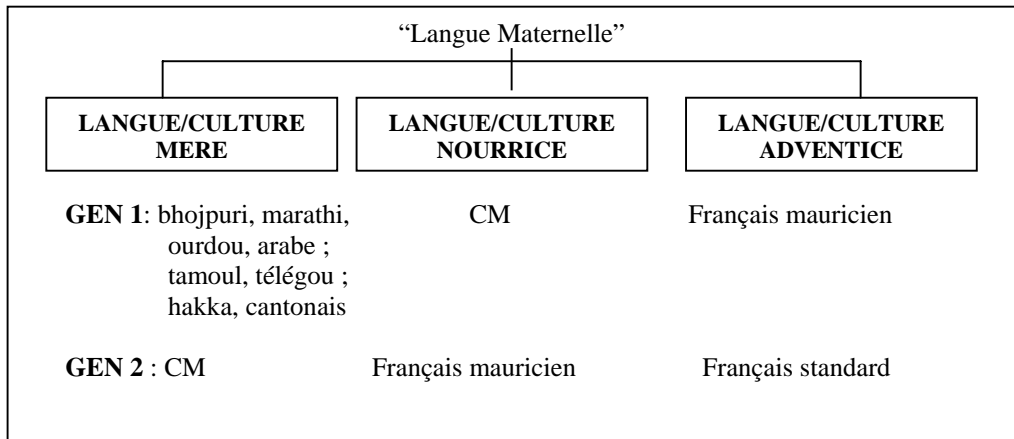
<sup>50</sup> “Communication implies both verbal and non-verbal competencies. Pre-school children must be given full opportunities to express their ideas and feelings freely in their « environmental languages ». “Language acquisition and communication skills do not stand separately, but rather go hand in hand”.

par compétences<sup>51</sup> et sur des programmes spéciaux pour aider les apprenants selon leur performance dans différentes matières scolaires, y compris les langues. Pour le pré-vocationnel, il est question de l'apprentissage fonctionnel des langues. En 2005, un consensus se dégage sur l'emploi des LM à l'oral avec un accent particulier sur l'urgence d'améliorer les méthodes d'enseignement/apprentissage et l'évaluation en classe.

Lors du *National Debate on Curriculum Reforms* (Ministry of Education & Human Resources, septembre 2006), l'appel est pressant pour développer la pédagogie interculturelle de manière à promouvoir la cohabitation pacifique entre divers groupes ethniques. Tout en développant les capacités en numéracie et littéracie, il s'agit de s'informer pour avoir suffisamment de connaissances, de talents et d'attitudes pour socialiser, comprendre son rôle en tant que citoyen d'un pays et du monde, développer des aptitudes sociales pour vivre dans une société multiculturelle.

### 3. NOUVELLE DEFINITION DE LA LM EN CONTEXTE MAURICIEN

A la lumière des analyses antérieures des chercheurs sur Maurice, des documents officiels de l'Etat et des recensements (cf. bibliographie et note N° 37), il est possible de dégager trois dimensions du concept « LM » en contexte multilingue : la « langue-mère » est rattachée au(x) pays d'immigration<sup>52</sup>, la « langue-nourrice » est employée dans le pays d'accueil pour communiquer (peut être la lingua-franca) et la « langue-adventice » est à l'image d'une plante adventice : elle pousse naturellement sans y avoir été semée.



<sup>51</sup> Le comité préconise le développement des compétences en “Essential Learning Competencies” et “Desirable Learning Competencies”, l'introduction systématique des activités de remédiation, l'allègement de chaque curriculum.

<sup>52</sup> Terme défini par l'historien S. Reddi (Université de Maurice) lors d'un entretien que j'ai eu avec lui sur la langue maternelle en 2005. Il pense à la dichotomie “langue-mère”/“langue belle-mère” (au sens de *step-mother* et non *mother-in-law* en anglais) pour le locuteur qui utilise le CM par obligation et non par choix personnel.

### 3.1. Dynamique des LM d'une génération (GEN) à l'autre

Les analyses des statistiques officielles du Canada dénombrent plus de 100 LM. Malgré l'existence d'une « langue-mère », il y a une nette tendance à employer la « langue-nourrice » dans le milieu familial.

“Neuf personnes sur dix ont l'anglais ou le français comme langue prédominante à la maison, la plupart des autres langues y étant nettement moins parlées qu'elles n'ont été déclarées comme langue maternelle. [...] La proportion de la population qui parlait l'anglais le plus souvent à la maison, soit 67,5 %, était sensiblement plus élevée que la proportion de celle dont la langue maternelle était l'anglais (59,1 %). Cette situation est attribuable à l'attraction exercée par l'anglais auprès des autres groupes linguistiques. Cette situation prévalait même au Québec, où les anglophones représentent une minorité. [...] De façon générale, plus est longue la durée de séjour au Canada des immigrants, plus ils sont susceptibles de parler l'anglais ou le français à la maison.”<sup>53</sup>

L'analyse des statistiques de Singapour démontre l'existence du même phénomène avec une corrélation très forte pour les communautés asiatiques. Ceci est probablement dû aux « habitus socio-économiques » et au « capital culturel » (travail, effort, ascension sociale) liant les membres de ces communautés dans différentes parties du monde (Bourdieu, 1977 ; Eriksen, 1989 ; Bunwaree, 1994, 2001). En outre, Puren (2005) souligne l'importance du postulat psychologique de la Didactique des langues-cultures pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Les schémas (Annexe 3) explicitent la situation mauricienne.

Dans le groupe « asiatique », l'instabilité de la LM serait associée à une forte volonté de se libérer de la « langue/culture nourrice » après une imposition historico-politico-sociale.<sup>54</sup> Néanmoins, la « langue/culture nourrice » reste très présente dans la société multilingue : sa spécificité réside dans le fait que les locuteurs n'y accordent pas un attachement affectif profond. L'augmentation quantitative des locuteurs du CM dans les statistiques de Maurice ne signifie pas obligatoirement son acceptation dans toutes les sphères de la vie quotidienne, notamment en milieu scolaire.

<sup>53</sup><http://www.pch.gc.ca/offlangoff/perspectives/francais/assimil2/04e.html>;[http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/lang/canada\\_f.cfm](http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/lang/canada_f.cfm);[http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Reference/dict/pop082\\_f.htm](http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Reference/dict/pop082_f.htm); <http://www.pch.gc.ca/offlangoff/perspectives/francais/assimil2/04e.html>. Notons qu'en 1991, le français avait été déclaré comme langue parlée le plus souvent à la maison chez les francophones de moins de 10 ans. La tendance était à la transmission accrue du français comme LM.

<sup>54</sup> <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>

### 3.2. Rejet d'une langue nationale plaquée

L'inefficacité de la politique du créole plaqué comme langue nationale a été expérimentée dans divers pays multilingues (Haïti, Maurice et Seychelles). Ceci s'explique par l'absence d'attachement affectif des locuteurs à une langue/culture nourrice. Dès lors, il est possible de situer l'étendue du dialogue de sourds et du degré d'incompréhension grandissant entre les défenseurs du CM et la masse : les « langues/cultures mères » sont opposées à une « langue/culture nourrice ». Cela explique aussi le refus des parents de choisir une « langue/culture nourrice » comme médium d'instruction scolaire pour leur progéniture.

Tout porte à croire qu'une « langue/culture nourrice » représente une étape transitoire vers une « langue-adventice ». En général, celle-ci est étroitement associée aux droits économiques<sup>55</sup> du locuteur. Ainsi, le choix de la LM évolue d'une génération à l'autre dans une même communauté linguistique. Il y aurait une tendance naturelle (et inconsciente) chez les enseignantes et les parents à utiliser la « langue-adventice », le français mauricien, dès l'entrée à l'école maternelle en vue de faciliter l'accès au bilinguisme anglais-français en milieu scolaire, d'où la stabilité de ces deux langues dans le système éducatif. Par ailleurs, à cause des économies émergentes, le hindi et le mandarin tendent à être étudiés pour des besoins de communication dans le monde des affaires. Leur passage au statut de « langue-adventice » est incertain, dépendant essentiellement de leur utilité instrumentale sur le plan professionnel.

En revanche, la « langue/culture mère » est rattachée aux droits linguistiques. Les « langues-mères » asiatiques standardisées satisfont une fonction identitaire. Le bhojpuri, le hakka et le cantonais appartiennent traditionnellement au domaine de l'oralité et sont exclus d'emblée du milieu scolaire face aux langues écrites et majorées (langue ethnique standardisée : arabe, hindi, mandarin). Le CM, « langue-nourrice », connaît le même sort. Par ailleurs, parfois, dans une seule communauté linguistique, les locuteurs ont une identité-rhizome. Alors, le choix de la « langue/culture mère » peut varier d'une personne à l'autre. Par exemple, au sein de la « population générale », la « langue/culture mère » pourrait être le malgache standard, une langue africaine (le swahili) ou le latin/le français/une autre langue européenne. Dans cette configuration, la visée finale de la population est de tendre vers les « langues-adventices » pour afficher un bilinguisme anglais-français dans le long terme tout en ne négligeant pas les « langues-mères ».

---

<sup>55</sup> International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, G.A. res. 2200A (XXI), 21 U.N.GAOR Supp. (No. 16) at 49, U.N. Doc. A/6316 (1966), 993 U.N.T.S. 3, *entered into force* Jan. 3, 1976. Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966; *Entrée en vigueur*: le 3 janvier 1976, conformément aux dispositions de l'article 27. [Source: Haut-Commissariat des Nations-Unies aux droits de l'homme. <http://www.ohchr.org/french/law/cescr.htm>]

## CONCLUSION

Le statut du CM est complexe. Le CM est une « langue-mère »<sup>56</sup> pour un groupe de Créoles (catégorie ethnique)<sup>57</sup> qui réclame son entrée comme une matière dans le système scolaire au même titre que les autres « langues-mères » à visée identitaire et patrimoniale. Mais le CM se caractérise par un manque d'outils pédagogiques, un manque d'enseignants et une absence de planification du curriculum du côté de ses défenseurs. En même temps, pour d'autres groupes de locuteurs, le CM est seulement une « langue-nourrice ». Dès lors, c'est une langue instable et la requête pour son utilisation comme médium d'instruction scolaire ne peut aboutir car une « langue-nourrice » ne jouit pas du même statut que les « langues-advencées ». L'imposition du CM pousse à la considérer comme une « langue belle-mère », langue rejetée car inspirant des craintes.

Lorsque la problématique de la LM en contexte multilingue est considérée sous cet angle, il est possible de comprendre les freins à l'aménagement linguistique, notamment des « langues-nourrices » en milieu scolaire multilingue. Un raffinement des trois dimensions du concept LM permettrait aussi de réfléchir sur l'avènement d'une école profitable pour tous dans le respect de la sauvegarde des « langues-nourrices » en danger de disparition dans le long terme.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASGARALLY, I. (Dir.) (1999), *Education and Culture*, MIE/Éditions Le Printemps, Mauritius.
- Association for the Development of Education in Africa (2006), *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor*, UNESCO Institute for Education, ADEA 2006 Biennial Meeting, 27 – 31 March 2006.
- AUPELF-UREF (1998-a), *Assises de l'enseignement du français et en français*, Montréal.
- AUPELF-UREF (1998-b), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, France.
- BENSON, C.J. (2001), *Final report on Bilingual Education*, New Education Division Documents, No 8, Swedish International Development Cooperation Agency, Stockholm, Sweden.
- BENSON, C.J. (2004), « Bilingual Schooling in Mozambique and Bolivia: From Experimentation to Implementation » in *Language Policy*, 3, 47-66.
- BOURDIEU, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University press, Cambridge.
- BUNWAREE, S. (1994), *Mauritian Education in a Global Economy*, Ed. Océan Indien, Maurice.
- BUNWAREE, S. (2001) « The marginal in the miracle: human capital in Mauritius » in *International Journal of Educational Development*, 21, 257-271.

<sup>56</sup> Les trois sous-groupes de la population générale tendent à se scinder comme les « Hindous » ayant chacun des revendications propres. Carpooran (2005-a) met en exergue les difficultés des Créoles du milieu populaire. Lors de la conférence-débat de l'association SELEX en 2006 (NP), M. Flore (leader d'un Mouvement créole ; cf. Carpooran 2003-b) pose la problématique de l'absence de la communauté créole dans la Constitution de la République de Maurice.

<sup>57</sup> Voir Carpooran 2003-b; Teelock (2005).

- BYRAM, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Coll. LAL, Hatier/Didier, Paris.
- CARPOORAN, A. (2003-a), *Ile Maurice : des langues et des lois*, L'Harmattan, Paris.
- CARPOORAN, A. (2003-b), « Reconnaissance et promotion du fait créole à Maurice : bilan et perspectives » in *Etudes Créoles*, XXVI, 2, 31-66.
- CARPOORAN, A. (2005-a), « Ecole, Langues et Ethnicité à Maurice : de la problématique des langues orientales dans l'éducation primaire », in TUPIN, F. (dir.) *Ecoles Ultramarines*, Univers créoles 5, Economica, Paris, 93 - 119.
- CARPOORAN, A. (2005-b), « Le trilinguisme mauricien en milieu scolaire » in PRUDENT, TUPIN & WHARTON (Edi.), *Du Plurilinguisme à l'école*, Peter Lang, Berne, 169 – 196.
- CERDAN, M. (2001), « Historique et réalités actuelles de la « bivalence » in *Revue de didactologie des langues-cultures*, 12, 9 – 19.
- CHABANNE, J.-L. (2003), *Les difficultés scolaires d'apprentissage*, Nathan, Coll. Nathan Université, Education 128, Paris.
- CHAMPION, J. (1986), *Langage et Pédagogie en France et en Afrique*, Anthropos, Paris.
- CHAUBE S.-P. & CHAUBE A. (1995), *Foundations of Education*, Kay Kay Printers, New Delhi.
- CHAUDENSON, R. (2006), *Education et langues Français, créoles, langues africaines*, L'Harmattan, France.
- CLIGNET, R. & ERNST, B. (1995), *L'école à Madagascar, Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Karthala, Paris.
- Comité pour l'usage du créole mauricien comme médium d'enseignement - 2004 (NP), *L'utilisation du créole mauricien comme médium d'enseignement/apprentissage*, Ministry of Education and Scientific Research, Mauritius.
- Conseil Général de la Réunion, Direction Générale Adjointe – Vie Locale, *Mission Enfance Maltraitée. Rapport de la Deuxième Mission Exploratoire sur la prise en charge de la maltraitance à Maurice*, 13 mars au 27 mars 1996.
- CRYSTAL, D. (2006), *How language works*, Penguin Books.
- DOWLING, M. (1992), *Education 3 – 5*, Paul Chapman Publishing Ltd, Great Britain.
- ERIKSEN, T.H. (1989), « Creole culture and social change » in *Journal of Mauritian Studies*, vol. 3,1, MGI, 59 – 72.
- FASOLD, R. (1987), *The Sociolinguistics of Society*, Blackwell Publishers, Great Britain.
- FITZPATRICK, F. (1987), *The Open Door*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FORQUIN, J.C. (1995), « Les approches sociologiques du curriculum: orientations théoriques et perspectives de recherche » in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 98, 44 – 55.
- GUENIER, N. (1993), « Parler blanc : le français à Madagascar » in S. ABOU er K. HADDAD, *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, 300 – 15.
- KULPOO, K. (1998), *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools*, Ministry of Education and Human Resource Development, Mauritius & UNESCO, Paris.
- LAU THI KENG, J.-C. (1991), *Inter-Ethnicité et Politique à l'Ile Maurice*, Coll. Repères pour Madagascar et l'Océan Indien, L'Harmattan, Paris.
- LEGLISE, I. & PUREN, L. (2005), « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais » in *Ecoles Ultramarines*, Paris, Univers créoles 5, Economica, 67 – 90.
- Ministère de L'Education, République des Seychelles, *Français Curriculum National*, January 2001.



- Ministry of Education & Human Resources, *National Debate on Curriculum Reforms*, 30 November – 01 December 2005, Mahatma Gandhi Institute, NP.
- Ministry of Education & Human Resources & ADEA, *Initiating and Conducting an Experimental Peer Review Exercise in Education in Africa, Mauritius Report*, Draft, February 2006.
- Ministry of Education & Human Resources, *Towards a Quality Curriculum – Strategy for Reform*, September 2006.
- Ministry of Education and Human Resource Development, *White Paper Pre-Primary, Primary & Secondary Education*, September 1997.
- Ministry of Education and Science, *MasterPlan in Education, A Blue Print for the Nine Year Schooling System*, November 1992.
- Ministry of Education & Scientific Research, *The Nicols Report*, 1948.
- Ministry of Education & Scientific Research, *The Structure of Education services in Mauritius*, 1957.
- Ministry of Education and Scientific Research, *Ending the Rat race in primary Education and Breaking the admission bottleneck at secondary level*, May 2001a.
- Ministry of Education and Scientific Research, *Zones d'Education Prioritaires*, June 2002.
- MEIGHAN, R. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2003), *A Sociology of Educating*, London, Continuum.
- Memorandum sur les Ecoles Catholiques soumis par le Diocèse de Port Louis au Comité d'Elite de l'Assemblée Nationale* le 31 janvier 1992.
- Ministry of Education and Culture, Seychelles, *Report of the Language Policy Review Committee*, July 1994.
- MORRISON, T.R. (ND), *Adolescence and the experience of Development in Mauritius*, Report No 1, Bahadoor Printing, Mauritius.
- MUFWENE, SS. (2001), *The ecology of Language Evolution*, Cambridge Uni. Press, Cambridge.
- NAPAL, G. (2005) « Is bribery a culturally acceptable practice in Mauritius ? » in *Business Ethics : A European Review*, Blackwell Publishing Ltd, UK. 231 – 249.
- NEYRAT, F. (2005) « Le français langue de scolarité en Ecole française » in *Le Français dans le Monde*, 341, 32-34.
- NG TSEUNG, C. (2006), « The fuzzy concept of being Mauritian : Construing nationality in terms of ethnicity » in *18<sup>th</sup> International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*, Isle of Spetses, Greece, 11 – 15 July 2006.
- PAYNEEANDY, S. (2004) « L'héritage colonial britannique dans le système éducatif mauricien » in LATCHOUMANIN (dir.), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*, Université de la Réunion, Karthala, 153 – 170.
- PUREN, C.(2005) « Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école. Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? » in *Le Français dans le monde*, No 338.
- QUIVY, M. (1998) « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du Français Langue Etrangère » in *La didactique des langues en contexte scolaire, ELA*, 111, 359 – 383.
- RAMHARAI, V. (2004) « L'Eglise, le ministère de l'éducation et la Cour suprême : une relation difficile » in LATCHOUMANIN dir., *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*, Université de la Réunion, Karthala, 365 – 382.
- Report of the Select Committee on the Ward Report on Education*, 1943.
- Report of The Select Committee on the Certificate of Primary Education (C.P.E.)*, 1986.

- SKUTNABB-KANGAS, T. (2003) *Killing Languages and Nature = No Future for the planet*, LPT, Mauritius.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1994) *The Early Years: Laying the Foundations for Racial Equality*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- TEELOCK, V. (2005), « Breaking the Wall of Silence: Slavery in Mauritian Historiography » in *Radical History Review*, 91, 104 – 109.
- TIRVASSEN, R., (2001) *Appropriation des langues à Maurice: Dynamiques d'apprentissage et facteurs externes, Final report*, August 2001.
- TIRVASSEN, R. et al, (2002), *Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'océan Indien*, UE, L'Harmattan.
- UNESCO (1974) *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*, Paris.
- UNESCO (1981) *Plan décennal pour l'étude de la tradition orale et la promotion des langues africaines comme véhicules de culture et instruments d'éducation permanente (1972 – 1981)*
- UNESCO (1991), *Symposium « Succeeding at school », Final report*, 20 – 24 May 1991.
- UNESCO (1994) *Informatics for Secondary Education, A Curriculum for Schools*, Paris.
- UNESCO (1995) International Commission on Education for the Twenty-First century, *Report of the Commission, Preliminary Synthesis*, Paris.
- UNESCO, *Rapport mondial de suivi 2005, EFA Global Monitoring Report*.
- UNESCO (2006) Conférence Intergouvernementale sur les Politiques Linguistiques en Afrique, Harare, Zimbabwe, *Rapport final, 17-21 mars 1997*, UNESCO, Section du Patrimoine immatériel.
- UNEVOC (1993-a) *International workshop on Curriculum Development in Technical and Vocational Education, Final Report*, 30 August – 3 September 1993, UNESCO, Turin, Italy.
- UNEVOC (1993-b) *International Advisory Committee, Final Report*, 20 – 22 September 1993, UNESCO, Berlin, Germany.
- WORLD BANK, *Language of Learning, Language of Instruction: Implications for Achieving Education for All*, November 2006.
- WARD (1941), *Report on Education in Mauritius*, Port-Louis, Govt. Printer.
- Workshop Report, *Social Fabric in Mauritius, Phase 1*, Mauritius Research Council, Rose-Hill, Mauritius, 1998.

## ANNEXES

## Annexe 1 : Système éducatif et langues

Tableau 1: Système éducatif, communautés, langues européennes et créole

Communauté / Langue	Anglais (1941)	Français (1941)	Créole (1941)	Autres langues revendiquées (Fin 20 <sup>e</sup> siècle)
<b>Hindoue</b>	Motivation très élevée et constante pour une langue seconde.	Vernaculaire de quelques uns dans la population Indienne.	Obligation d'apprendre ce patois.	1986 – Three-language formula.  Autre langue étrangère européenne (espagnol) au niveau primaire et/ou secondaire.  L'allemand est enseigné dans quelques établissements secondaires.
<b>Musulmane</b>				
<b>Population générale</b>	Vernaculaire pour un petit groupe de la population anglaise.	Vernaculaire des Blancs mauriciens. Vernaculaire de nombreux dans la population de couleur.	Vernaculaire de la majorité de la population de couleur. Considéré comme un patois.	

Tableau 2 : Système éducatif, communautés et langues indiennes

Communauté / Langue	Langue vernaculaire pour des sections importantes de la population			Autres langues revendiquées/étudiées Au cours du 20 <sup>e</sup> siècle
	Hindi,	Oourdou	Tamoul	
<b>Hindoue</b>	✓		✓	+ LE européenne. Bhojpuri. Goujrati. Marathi. Télégou.
<b>Musulmane</b>		✓		Bhojpuri. Arabe.
<b>Sino-Mauriden</b>				Cantonais. Hakka. Bhojpuri.
<b>Population générale</b>	---	---	---	Autre langue étrangère européenne, africaine ou malgache dès le niveau primaire.  Créole mauricien.

## Annexe 2 : Curriculum et langues

Tableau 3 : Curriculum du niveau primaire, Anglais

Année	Propositions
<b>2000</b>	Langue officielle. Langue internationale. Médium d'instruction scolaire de la Standard 1 jusqu'au niveau tertiaire sauf pour les autres langues modernes.
<b>2001</b>	Langue officielle, langue internationale, médium d'instruction scolaire de la Standard 1 jusqu'au niveau tertiaire sauf pour les autres langues modernes, <i>à partir de la Standard VI.</i>  Objectifs : Exercer ses droits de citoyen.

**Tableau 4 : Curriculum du niveau primaire, Français**

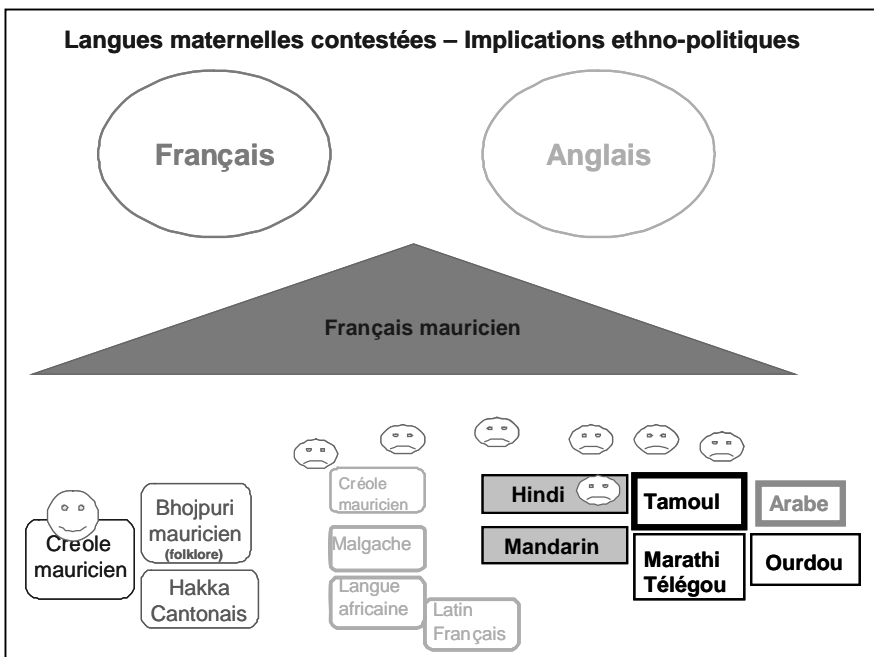
Année	Propositions
2000	Matière enseignée dès la Standard 1. Proximité avec la langue créole. Pas considéré comme une langue étrangère. Langue des médias. Langue de conversation courante dans tous les secteurs. Langue semi-officielle. Matière obligatoire jusqu'en Form V. Médium d'explication de certains concepts et principes.
2001	Langue internationale. Une langue vernaculaire dans certaines situations à Maurice.  Objectifs : Communiquer avec les autres. Apprendre encore plus au moyen d'un outil pour augmenter ses connaissances. Fonctionner dans la société. Se débrouiller à l'oral et à l'écrit dans la vie quotidienne. Développer une attitude positive envers la langue et l'apprentissage de la langue.

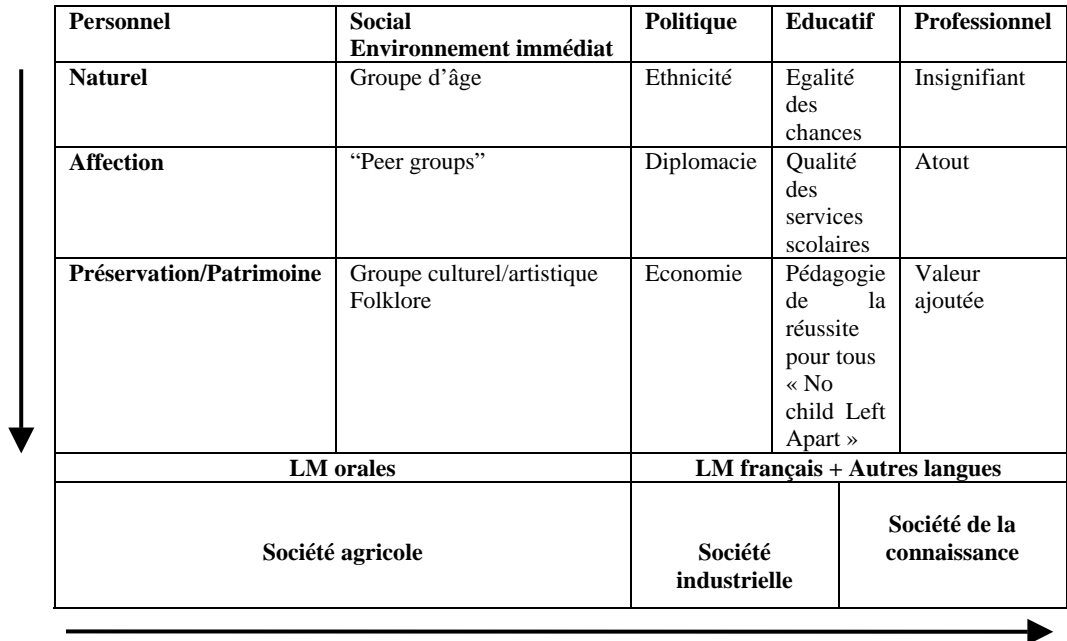
**Tableau 5 : Curriculum du niveau primaire, Langues asiatiques (hindi, ourdou, tamoul, télégou, marathi, Mandarin, arabe)**

2001	Pas très utilisées dans le pays. Objectifs : Profondément ancrées pour des raisons historiques. Des valeurs dans le cadre de la mondialisation (les connotations religieuses doivent en être exclues).
------	---

### ANNEXE 3 : Vers une nouvelle définition de la LM

**Schéma 1 : Système éducatif, communautés et langues en 2005**



**Schéma 2 : Motivation, communautés et langues en 2005**


<b>Personnel</b>	<b>Social Environnement immédiat</b>	<b>Politique</b>	<b>Educatif</b>	<b>Professionnel</b>
<b>Naturel</b>	Groupe d'âge	Ethnicité	Egalité des chances	Insignifiant
<b>Affection</b>	"Peer groups"	Diplomacie	Qualité des services scolaires	Atout
<b>Préservation/Patrimoine</b>	Groupe culturel/artistique Folklore	Economie	Pédagogie de la réussite pour tous « No child Left Apart »	Valeur ajoutée
<b>LM orales</b>		<b>LM français + Autres langues</b>		
<b>Société agricole</b>		<b>Société industrielle</b>	<b>Société de la connaissance</b>	

# TEACHING LITERACY IN FRENCH AND ENGLISH IN STANDARD<sup>1</sup> 1 IN MAURITIUS: USING THE SAME APPROACH OR NOT?

---

A . Mooznah AULEEAR OWODALLY

Department of English Studies

University of Mauritius

## INTRODUCTION

One of the principles underlying *pédagogie convergente*, developed in Mali, is that there is methodological and linguistic convergence in the teaching of the L1 and L2 (Traoré, 2001, p.6 ; Maurer, 2004, p.427). This includes convergence in the teaching of literacy. Traoré (2001: 6) says that PC “sous-entend que les techniques utilisées dans le développement de [...] l’expression écrite en langue maternelle seront utilisées dans l’appropriation d’une langue étrangère”.

The Mauritian educational context is characterised by a situation where children are taught to read and write in two languages - French (a second language) and English (a foreign language). Simultaneous biliteracy thus forms the backbone of the Mauritian education system. In this present system, two different approaches to teaching literacy are used for French and English. In the context of the seminar on the problematics of *pédagogie convergente*, this paper aims to address the following two questions:

- What is/What are the approach(es) to literacy instruction that are favoured in this system?
  - Should Mauritius reconsider its approach to literacy instruction in Standard 1?
- In order to address these questions, I have divided this paper into six parts, in which I will (1) briefly describe the local context, (2) discuss the theoretical framework within which the research questions are addressed, (3) describe the methods used to collect data, (4) present the findings, (5) interpret the findings, and (6) make some recommendations.

---

<sup>1</sup> The Mauritian primary education system consists of 6 classes: Standard 1 to Standard 6.

## 1. BRIEF SOCIOLINGUISTIC CONTEXT

Mauritius is an island which has known two significant periods of colonisation: French colonisation (1721-1810) and English colonisation (1810-1968). It became independent in 1968 and a republic in 1992. While the French period saw the birth of a French-based Creole, the English period saw the influx of oriental languages through the indentured labourers who came to work on sugar plantations after the abolition of slavery. Mauritius is thus a linguistic melting pot, with multilingualism being part of everyday reality. However, unlike other African countries, the various languages have specific domains of use. Said in very simplistic terms<sup>2</sup>, the main languages used in the island are:

- English, which is the official language by default, the language of administration and education, the home language of hardly any Mauritian; it is also of limited social use. It thus has the status of a foreign language;
- French, which is the language of the media and the mother tongue of few Mauritians, is also a language that is socially utilised. French is thus a second language for many Mauritians;
- Creole, which is the lingua franca and the mother tongue of a majority of the population – in the 2000 Population Census, 69.2% of the population claimed to speak Creole at home;
- Oriental languages, which are associated with religious groups and which carry symbolic meaning.

However, in the Mauritian context, multilingualism does not necessarily mean multilingual literacies. In the 2000 Population Census, where literacy is defined as “the language(s) in which [people] could, with understanding, both read and write a simple statement in their everyday life”:

- 3.2% of the population aged 12 and over claimed to be literate in Creole only;
- 60% claimed to be literate in European languages only;
- 18.7 % claimed to be literate in European and OL.

It is true that censuses have their limitations, for instance, (1) census data are collected from the heads of families and what they say does not necessarily reflect the literacy practices of the rest of the family, and (2) census data are self-reports and their reliability is questionable. However, the above figures are revealing as to the general level of literacy, as well as the prevailing attitudes to literacy in the multilingual Mauritian context. We can thus argue, on the one hand, that these figures indicate that few Mauritians can read or can see themselves as being able to read in Creole, which is the language spoken by the majority. On the other hand, the figures indicate that Mauritians have positive attitudes to literacy in the European languages. This can be explained partly by the sociolinguistic context,

---

<sup>2</sup> Refer to Atchia-Emmerich (2005) for a recent analysis.

which also includes the language-in-education policy dominating the education sector.

Briefly, the present language-in-education policy, which is a remnant of our colonial past (Carpooran, 2003), involves the compulsory teaching and learning of literacy in two languages: French and English, as from the children's first year in primary school. Literacy in one oriental language is also available to parents who want their children to learn one of these languages. However, while French is taught as a separate subject, English is taught as a subject as well as used as the only written medium of instruction as from the first year of primary education (Standard 1). French/Creole are used mainly as the oral support language (Atchia-Emmerich, 2005). In Mauritius, children learn to read in French (L2) and English (FL), they also read to learn in English.

## **2. THEORETICAL FRAMEWORK**

While the UNESCO has declared 2003-2012 the literacy decade, a look at the most recent 2005 UNESCO document also reveals that literacy is one of the most neglected of the millenium goals. This report voices its pessimism as to its declared aim of reducing illiteracy by 50% by 2015. One of the problems related to the improvement of literacy worldwide is the very definition of the term 'literacy' itself. In the face of a number of definitions by various scholars, the report maintains that there is no one definition of literacy that is applicable and relevant across all contexts worldwide.

A review of the theoretical literature suggests that there are two main approaches in the definition of literacy. One of these approaches emphasises the various discrete skills that enhance literacy development (Adams, 1990). The other approach emphasises the context of literacy usage (Street,1995; Barton & Hamilton, 1998). Street (1984) uses the terms autonomous and ideological models to describe these two approaches, criticising the first approach for being too technical and for ignoring the contexts of literacy use. In this paper, I will argue that recognizing that there are multiple conceptualisations of literacy and multiple views of literacy helps in realising how complex literacy is, and hence how complex literacy instruction also is. Since this paper deals with the introduction to literacy in the school context, it will use a restricted working definition of literacy as being 'the ability to read and write with understanding in a language of the context'. This definition includes the skills needed for reading development, while in no way ignoring the particularities of the context in which reading takes place and develops.

Following Gest *et al's* (2004) model of literacy development as including the development of two sets of skills: print/decoding skills and oral language skills/comprehension, literacy development can be conceptualised as consisting of:



– Print/Decoding skills:

- The Alphabetic Principle - Letter recognition (Leppanen *et al*, 2004)
- Phonological/Phonemic Awareness - Letter-sound relation (National Reading Panel, 2000)
- Word recognition (LaBerge & Samuel, 1974)
- Comprehension skills (Pang *et al*, 2003: 14):
- Vocabulary
- Morpho-syntax
- World knowledge (Pressley, 2000)

Just as there are different conceptualisations of literacy, there are also different approaches to literacy instruction. According to Gunning (2004) and Purcell-Gates (1997), they are:

- Comprehension-driven models of instruction/the whole language approach. In this approach, learning to read is seen as being similar to learning to speak, thus reading is taught holistically and naturally by immersing children in reading materials. Goodman (1994) suggests that readers use their background knowledge and the knowledge of the language to predict the content of the reading materials. This top-down approach involves learners who (1) deal with whole/authentic texts, (2) choose the texts they want to read, (3) are encouraged to employ predicting, sampling and selecting strategies.
- Skills-driven models of instruction/the Phonics approach emphasises the discrete component skills that underlie reading. This bottom-up approach thus emphasises (1) explicit instruction, (2) letter and word recognition, (3) decoding to automatic levels, (4) repeated reading of texts;
- Integrated models of instruction: ‘whole-part-whole’ instruction (Purcell-Gates, 1997) or interactionism (Gunning, 2004: 8) where literacy instruction borrows practices from both ends of the continuum. This approach takes a more balanced view of reading instruction, where learners are involved in purposeful reading/writing, then the teacher pulls out some skills for focused work.

It seems that centre-countries, like America, have moved away from the whole language approach to the phonics approach (National Reading Panel, 2000). There has also been a return to basal readers, which carefully take the reader through the various levels of reading difficulty (Gunning, 2004).

A lot of the research and concepts related to the teaching of reading has emerged from developed monolingual, European/American settings. Such research is just only starting to look at the problematics of literacy development in multilingual postcolonial settings, which present very different contexts. *Pédagogie convergente* seems to be such an attempt, as it has proposed a certain approach to language and literacy instruction in an African context, Mali. *Pédagogie convergente* favours the use of the same approach to teach literacy in the L1 and the L2, and this approach is what Maurer (2004: 435) calls “les approches globales” or ‘le globalisme’. A reading of the Anglo-Saxon literature identifies the ‘language experience approach’ (LEA) as having the same characteristics as “les approches

globales”. This approach falls under the top-down/whole language approach, rather than the bottom-up/ phonics approach.

Dixon & Nessel (1983: ix-x) suggest that the basic LEA procedure is simple: it consists of the teacher and learner discussing a topic, the learner tells a story to the teacher, the teacher writes the text, the learner reads the text several times, individual words are learnt, the learner reads other author-materials. Although Wambach, who is said to be the initiator of *Pédagogie convergente*, fails to give a detailed and clear theoretical basis for his approach – and for which he is severely critiqued by Maurer (2007), Jones (1986, cited in Wurr, 2002) says that LEA draws on several key language learning principles: (1) learning occurs from the known to the unknown, (2) learning occurs in a general to specific direction, (2) struggling adult readers have low self-esteem and need to be assured of immediate success, (2) adults are time conscious and need to do a lesson and have accomplished/achieved something. The above discussion indicates that LEA makes a number of assumptions, such as the age of the learner (adults) and the level of oral and syntactic fluency (high). According to Wurr (2002), LEA was used with some success in the mid 1980s and 1990s in L2 literacy courses with students of diverse cultural and linguistic backgrounds. LEA is still used on some college campuses (Peck, Flower & Higgs, 1995). It would thus appear that Wambach’s “approaches globales” to literacy teaching in *pédagogie convergente*, has consciously or unconsciously borrowed heavily from the Anglo-Saxon LEA.

The use of this approach in the context of Mali has not been without its critics. Maurer (2004: 436), for instance, argues that this approach assumes that learners evolve in a literate/print-rich environment; that they have oral proficiency in the languages which they are learning to read and write. I would suggest that this approach also assumes, maybe wrongly for the case of Mali, that students are familiar with concepts of print: directionality, concepts of letter, word, text. Furthermore, this approach is based on the foundation that L1 literacy skills are used as a stepping stone to developing L2 literacy skills (Traoré, 2001: 6). Once again, Maurer (2004: 436) suggests that this passage from L1 to L2 literacy must be critically considered. Indeed, research done in bilingual education systems in Canada has led people like Cummins (2000) and Roberts (1994) to argue that decoding skills appear to be transferable in languages that share the same writing systems. Conversely, research recently carried out in Hong Kong, where children are made biliterate in languages that do not share the same writing system suggests that this transferability of skills is less automatic in these cases. Finally, the question of transferability of oral skills must be considered. If print/decoding skills are transferable across similarly written languages, comprehension skills are not necessarily so. Oral language proficiency is language specific.

The above critical review of the literature on literacy and literacy instruction, more specifically the similar approach to teaching literacy in the L1 and the L2, brings us to consider Mauritius as a case study. As mentioned above, Mauritius has its specificity: Mauritian children are introduced to literacy in two languages, none of

which is their mother tongue. The research questions which will now be addressed are:

- What is/What are the approach(es) to literacy instruction that are favoured in the Mauritian system?
- Should Mauritius reconsider its approach to literacy instruction in Standard 1?

### **3. METHOD**

In order to address the research questions articulated above, two methods of data collection were utilised: document analysis and the case study of an experienced lower primary school teacher.

#### **3.1 Document analysis**

The 2006 edition of the Standard 1 English and French student textbooks were analysed. The “informal approach” to document analysis (Perakyla, 2005) was used, where the focus is on the propositional contents of the analysed documents rather than the linguistic forms, where the analysis is informed by the theory reviewed in the theoretical framework described and discussed in the above section, and where texts and practices are seen as interlinked.

#### **3.2 Case study of an experienced lower primary school teacher**

The analysis of the Standard 1 textbooks was supplemented with the case study of a lower primary school teacher. This teacher was chosen for this study because she represents, for the researcher, a “knowledgeable informant” (Chilisa & Preece, 2005: 150). The chosen teacher, who is in her late 50s, has been teaching for over 30 years. She has always taught in lower primary classes, because working with upper primary classes meant giving private tuition which she has always been unwilling to do. She has characteristically worked in average/low performing schools. This teacher consciously supplements the techniques of literacy instruction suggested in the textbooks with what she has learnt from her own personal experience. Data was gathered from the teacher using the semi-directed interview. Pattman’s (2002, cited in Chilisa & Preece, 2005) guidelines for the semi-structured interview were taken into consideration to carry out the interview. Although such an individual interview technique has been criticised for it creates a situation where there are unequal power relations between the teacher and the researcher, the fact that the researcher has known the teacher for a long time diminishes this negative effect. Furthermore, the researcher presented herself as one not very familiar with the practices associated with literacy instruction at this level of education (Chilisa & Preece, 2005: 148). This research, in no way claims that the identified teacher subject is representative of Standard 1 teachers in Mauritius.

## 4. RESULTS

### 4.1 A critical analysis of the French textbook

The French textbook consists of sixteen units organised around different themes. The aim of each unit is to introduce the child to one particular sound. Some of the sounds to which children are introduced this first year at school are [i], [a], [m], [t]. Each unit contains two texts: the first text contains the sound being introduced and which children are meant to identify, and the second text is part of a series of stories, told throughout the textbook apparently to develop positive attitudes to reading for meaning (the stories found in the French textbook are: *The hare, the tortoise and the king's pond*; *The hare, the elephant and the whale*; *The hare, the monkey and the king's hive*; *The hare, the snail and the king's daughter*). I will focus on the first unit in this paper, as, in its structure and contents, it is representative of the other units in the textbook.

The first page of the French Standard 1 pupil's workbook contains a poem, which I here include *verbatim*:

*C'est demain jeudi/ La fête à la souris/ Qui balaie son tapis/ Avec son manteau gris./ Elle trouve une pomme d'api/ La coupe et la cuit/ Et la donne à ses petits.*

This text is characterised by: (1) a long text: 7 lines, 32 words; (2) a complex text: vocabulary (How familiar are Mauritian learners, who live in a tropical island, with such vocabulary items as *manteau* and *pomme d'api*?), sentence structure (two sentences, the first of which includes a subordinate clause and the second a coordinate clause), meaning (the figurative meaning of *La fête à la souris*); (3) a text visually presented as a poem. The aim of this poem and the series of activities following it is to teach the children the sound [i] and the letter *i*.

### 4.2 A critical analysis of the English textbook

The English textbook is significantly different from the French textbook in its contents, presentation and structure. The textbook can be divided into three sections: Section 1 (Pg 3 – 33) contains mainly pictures and drawings, the aim of which is to encourage the teacher to work on and develop learners' oral English language skills ; Section 2 (Pg 9–10, 34–41) contains exercises which help children to start identifying and writing individual letters; Section 3 (pg 43ff) contains drawings and words, which encourage children to start reading a few individual words using the word recognition strategy. A limited number of words is introduced to the child; for instance, *boy, girl, man, woman, bottle, bag, cat, ball, pencil*. Similarly, a limited number of grammatical structures is introduced in the textbook: a + NOUN; It's a + (ADJECTIVE) NOUN; This is + NOUN; the NOUN is ADJECTIVE. Unlike the French textbook, the English textbook does not present prose or poetry texts to the learner. Rather, it introduces learners to single words and then uses the scaffolding technique to introduce simple sentence structures in a very structured manner.

### 4.3 A case study: The teacher's practices

This sub-section will consider the actual practices related to literacy instruction for one Standard 1 teacher in the local context and the reasons underlying these chosen practices. The case study reveals that although the teacher uses the student textbook to teach French literacy, she constantly supplements her teaching with the syllabic method. For instance, she shows learners how to 'break' words into syllables: 'ta-pis', 'sou-ris'. She also uses the words 'tapis' and 'souris' to introduce learners to regular sound patterns:

	a	e	I	o	u
t	ta	te	Ti	to	tu
s	sa	se	Si	so	su

Or, she uses one word to show similarly phonetically constructed words and similarly written words: "Sur – dur – mur". Having been in the teaching profession for 30 years now, she has used the syllabic textbook *Rémi et Marie* which was popularly used in the late 70s – early 80s. In the interview, she said that she has a photocopy of the book, which she uses to introduce her own grandchildren to reading in French.

Just as she uses the French textbook, she also uses the guidelines of the English student textbook by (1) spending the first term in doing mainly oral English, (2) using 'Creative Arts' to develop writing skills and (3) adopting mainly the word recognition strategy when teaching reading in English. Unlike when she is teaching French, the teacher never breaks up words into syllables when teaching the children English. The word 'basket' is taught as a whole, never as 'bas-ket'.

The reasons which the teacher gives for supplementing the teaching of French literacy with the more traditional syllabic literacy instruction method are that:

- (1) French has regular sound patterns, which makes it easy to teach learners different sound combinations;
- (2) Children understand French as they are exposed to it in the local context, and through the media. Hence, she says that she uses her learners' oral comprehension of French to show them to read and write 'simple' words, the meaning of which they already know. As for instance, when they have learnt the sound [o], she can show them [moto] as they know the meaning of the word from their passive understanding of French/Creole.

However, when teaching literacy in English, she does not use any other strategy than the word recognition strategy because (1) English does not have “simple” ‘2-letter’ regular patterns like French; and (2) learners from the schools where she has worked hardly know any English when they start Standard 1. She thus feels that she has to develop the children’s oral skills first, then she combines oral and literacy skills in using word recognition. Supplementing the phonics/word recognition approach with whole texts in English, like it is done in the French textbook, is not an option for her because she does not think it right to present a text in English to children who have hardly any proficiency in oral English.

## 5. DISCUSSION

A comparison of the French and English Standard1 textbooks clearly indicates that learners are introduced to reading and writing in the L2 (French) and the FL (English) almost simultaneously. I use the word ‘almost’ because whereas French literacy is taught as from the first term of Standard 1, literacy in English probably starts at the beginning of the second semester, the first being reserved for the development of oral English language skills. Mauritius is thus a case of simultaneous biliteracy. In the light of the various teaching approaches to literacy instruction discussed in the literature review, the above descriptions and analyses of the French/English textbooks indicate that different approaches to literacy instruction are used when introducing literacy in these two languages. It appears that:

- the French textbook uses an eclectic approach: it draws on the principles of the Phonics approach in the teaching of individual sounds, but it also uses some of the principles of the whole language approach in that it presents texts, in their oral and written forms, to learners and these texts are used to identify the individual sounds which are found in the texts. The French textbook thus arguably uses a top-down approach;
- the English textbook uses a more bottom-up approach: this textbook favours an introduction to letters of the alphabet (The Alphabetic Principle - Letter recognition: Leppanen *et al*, 2004) and word recognition (LaBerge & Samuel, 1974). The English textbook does not borrow from the principles of the whole language approach, where learners are introduced to texts in English, nor does it draw on the Phonics approach, where learners are taught the grapheme-sound relationship. Word recognition is the main, albeit only, approach to literacy instruction.

These different approaches appear to be warranted by the fact that each language has a different domain of use in the local context. As the Standard 1 teacher says, she can use the learners’ passive understanding of French to teach them the basics of reading in French. She is conscious that the learners do not have the same

passive understanding of English and therefore, she uses this knowledge of the context to have a more structured introduction to English oracy and literacy.

However, what appears highly problematic in the comparative analysis of the French and English textbooks is the assumptions that underlie the textbooks. I would argue that the French and English textbooks make strikingly different assumptions about the 'literacy baggage' that learners possess as they start Standard 1. In favouring the presentation of a long, complex text in French, the French textbook assumes that learners have fairly well developed decoding skills. For instance, the text assumes that learners have seen a written text before, and that they are familiar with concepts such as 'letter, sequence of letters, word, sentence, text'. Conversely, the English textbook assumes that learners have basic, if any, decoding skills at all. In teaching the letters of the alphabet to the learners in the first term of Standard 1, the English textbook assumes that Standard 1 learners do not recognise and cannot write individual letters then. A comparative reading of the two textbooks thus indicates that the textbook writers do not necessarily agree on the decoding skills that the learners have when they start Standard 1. Furthermore, they do not acknowledge that decoding skills are transferable skills across languages that share similar writing systems.

What also emerges as problematic in the comparative analysis of the textbooks is that they make different assumptions on the comprehension skills of the learners. While the French textbook assumes that the learners have certain comprehension skills in French, the English textbook assumes that the learner is not familiar with oral English. Although the local sociolinguistic context does support this assumption, the problem seems to be that the French textbook assumes that learners can understand (fairly complex) French and that they are used to the poetic style of such texts. The extent to which the average Mauritian learner can understand a text of the complexity of the one in Unit 1 needs to be tested empirically.

## **6. PRELIMINARY RECOMMENDATIONS**

The recommendations made here, which acknowledge that more quantitative data on teacher practices are needed for recommendations that would be more specific to the local context, are to be considered as preliminary.

First of all, since there are different domains of use for English and French in Mauritius, it seems essential that the French and English textbooks be written (1) with the close collaboration between the English and French panels; (2) in close partnership with Standard 1 teachers; and (3) bearing the context in mind. It seems to me that the research on the transferability of decoding skills can be used for the benefit of Mauritian teachers and learners. For instance, the relationship grapheme-phoneme for [m], [p], [t] are the same in English and French. These

similarities may be used in planning the teaching of simultaneous biliteracy in Mauritius.

Secondly, in the light of the conference on *pédagogie convergente* which argues for similar techniques to be used in the teaching of the L1 and L2, this paper has shown that each context has its specificities and that it is the local context which can best inform the practices appropriate for that context. Our analysis has indicated that Mauritius, with its specificities, does not favour convergence of approaches in literacy instruction, and that this lack of convergence is warranted by the distinctiveness of the sociolinguistic context. In the light of the critique of “les approches globales” in the literature review, and in the light of the particularities of the local context, this paper does not recommend that Mauritius changes to the principle of using the same approaches to teach simultaneous biliteracy.

Thirdly, it is recommended that research be carried out on the oral proficiency that children have as they start primary school. Census data indicate that English is hardly used as a home language. The local context shows that English is hardly a social language and that Mauritian children are very little exposed to oral English in their everyday lives. It thus appears warranted to teach English oracy and literacy simultaneously as is being done in the 2006 Standard 1 English textbook. Conversely, Mauritian children are exposed to French in the local environment, but there is no research as to the level of oral proficiency or the nature of that proficiency for the average Mauritian Standard 1 learner. It is thus hard to assess the extent to which the learners are comfortable with the level of difficulty of the texts which are in the French textbook. Although it appears that some of the principles of the whole language approach can be used in the Mauritian context, an understanding of the oral French language proficiency of learners can illuminate textbook writers on the choice of the texts to be included in the future Standard 1 French textbooks.

Finally, although quantitative data is essential for more valid recommendations, the case study suggests that a more integrated approach can be used to teach literacy in English/French, as it would allow teachers to work on common decoding, but separate oral language proficiencies. For instance, more of the syllabic method can be used for French: learners can be given the decoding skills required to become independent learners as they have a passive understanding of French. The learners' knowledge will feed into/facilitate their learning of literacy in English. Furthermore, while word recognition can be maintained for English, it can also be supplemented with examples which would develop learners' phonological awareness, eg, ‘pin – pen-pan’, ‘van – pan’.



**BIBLIOGRAPHY**

- ADAMS, M.J. (1990), *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ATCHIA-EMMERICH, B. (2005), *La situation linguistique à l'île Maurice. Les développements récents à la lumière d'une enquête empirique*. Inaugural-dissertation in der Philosophischen Fakultät 11 der Friedrich-Alexander, Universität Erlangen-Nürnberg.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998), *Local Literacies: Reading and Writing in context*. London. Routledge.
- CARPOORAN, A. (2003), *Ile Maurice: des Langues et des Lois*. Collection « Langues et développement », AIF, L'Harmattan.
- CENTRAL STATISTICS OFFICE, MAURITIUS (2000), Population and Housing Census. Available at <http://www.gov.mu/portal/sites/ncb/cso/report>. Accessed 22 January 2007.
- CHILISA, B., & PREECE, J. (2005), *Research Methods for Adult Educators*. UNESCO Institute for Education.
- CUMMINS, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Bilingual Education and Bilingualism, 23)*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DIXON, C.N., & NESSEL, D.D. (1983), *Language Experience Approach to Reading and Writing: Language Experience Reading for Second Language Learners*. Hayward, CA: Alemany Press.
- GEST, S. D., FREEMAN, N. R., DOMITROVICH, C. E., & WELSH, J. A. (2004), "Shared Book Reading and Children's Language Comprehension Skills: The Moderating Role of Parental Discipline Practices". *Early Childhood Research Quarterly*, 19: 319-336.
- GOODMAN, K.S. (1994), "Forward : Lots of changes, but little gained" in Shannon, P. & Goodman, K. (Eds.) *Basal Readers: A Second Look*. Katonah, NY: Richard C. Owen, pp. xiii-xxvii.
- GUNNING, T.G. (2004), *Creating Literacy Instruction for all Students in Grades 4 to 8*. Pearson Education Inc.
- JONES, E.V. (1986), "Teaching reading through experience". *Life Learning*, 9(7): 29-31.
- LABERGE, D. & SAMUELS, S.J. (1974). "Toward a theory of automatic information processing in reading", *Cognitive Psychology*, 6: 293-323.
- LEPPANEN, U., NIEMI, P., AUNOLA, K. & NURMI, J-E. (2004), "Development of reading skills among preschool and primary school pupils", *Reading Research Quarterly*, 39 (1): 72-93.
- MAURER, B. (2004), « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente ». Burkina Faso, 31 May- 3 June 2004. Available on [www.bibliotheque.refer.org/livre244/1244.37.pdf](http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/1244.37.pdf). Accessed 18 December 2006.
- MAURER, B. (2007), « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français – langues africaines au Mal ». Paper presented at the regional seminar « Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien : interrogations, applications, propositions... » held on 29-30 January 2007, University of Mauritius.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH. (2006), *Français 1. Cahier d'activités*. Printed by T-Printers Co. Ltd. Mauritius.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH. (2002), *English. Pupil's workbook. Standard 1*. Printed by SCE Ltd. Mauritius.

- NATIONAL READING PANEL. (2000), *Teaching children to read: An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- PANG, E.S., MUAKA, A., BERNHARDT, E.B., & KAMIL, M. (2003), *Teaching Reading. Educational Practices Series – 12*. UNESCO.
- PATTMAN, R. (2002), *Gender, sexuality, HIV/AIDS in education training material*. Unpublished material, Lusaka, Zambia.,
- PECK, W., FLOWER, L., & HIGGINS, L. (1995), Community literacy. *College Composition and Communication*, 46: 199-222.
- PERAKYLA, A. (2005), Analysing talk and text. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3<sup>rd</sup> ed. Pp. 869-886.
- PRESSLEY, M. (2000), Comprehension Instruction: What makes sense now, what might make sense soon. Available online on <http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html>. Accessed 18 January 2007.
- PURCELL-GATES, V. (1997), *Other People's Words: The Cycle of Low Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROBERTS, C.A. (1994), Transferring literacy skills from L1 to L2: From theory to practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13: 209-221.
- STREET, B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREET, B. (1995), *Social Literacies*. London. Longman.
- TRAORE, S. (2001), *La pédagogie convergente: Son experimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Monographies Innodata - 6. UNESCO: Bureau Internationale d'Education.
- UNESCO. (2005), *Education for All. Literacy for Life*. UNESCO Publishing.
- WURR, A.J. (2002), Language experience approach revisited: The use of personal narratives in adult L2 literacy instruction. *The Reading Matrix*, 2 (1).



# **POUR UN PARTENARIAT COHERENT FRANÇAIS/ANGLAIS/CREOLE DANS LE CURSUS DU SECONDAIRE A MAURICE**

---

**Daniella POLICE-MICHEL**  
Département de français  
Université de Maurice

## **INTRODUCTION**

Un des principes de la pédagogie convergente telle que celle-ci a été élaborée par Wambach et expérimentée dans les écoles primaires du Mali (Traoré, 2001), est l'utilisation d'une même méthode d'enseignement à l'école pour les différentes langues au programme à commencer par celui de la langue première de l'enfant. En effet, les promoteurs de cette pédagogie estiment que c'est dans sa langue maternelle que l'enfant peut au mieux développer une stratégie d'apprentissage des langues qui peut être applicable par la suite à son apprentissage des autres langues.

Dans le contexte mauricien, le créole langue première de la majorité de la population<sup>1</sup> est exclu du programme scolaire et fait encore l'objet de lourdes résistances d'ordre essentiellement idéologique. Cela fait 35 ans que l'inclusion officielle de cette langue dans les programmes éducatifs fait l'objet d'un débat. Pourtant son utilisation par l'enseignant se limite la plupart du temps au rôle de dernier recours pour pallier les défaillances pédagogiques de l'anglais et du français, dans un système d'enseignement officiellement anglophone.

Une approche de l'enseignement/apprentissage formel des langues à Maurice dans la perspective d'une pédagogie convergente conduit à prendre en compte la question de l'inclusion du créole, langue première du locuteur mauricien, certes en vue d'un meilleur apprentissage du français, langue seconde, mais aussi en vue de celui de l'anglais ainsi que celle des autres langues offertes<sup>2</sup>. L'anglais présente le paradoxe d'être langue officielle du pays qui prédomine donc dans le système éducatif national, alors que dans la pratique de la majorité des Mauriciens, elle reste une troisième langue.

---

<sup>1</sup> Selon le recensement de 2000, le créole est la langue usuelle de 80% de la population (Carpooran, 2007).

<sup>2</sup> En dehors de l'anglais et du français, le système éducatif mauricien offre à l'élève la possibilité d'apprendre d'autres langues européennes et des langues orientales. Celles-ci, n'ayant pas une portée nationale, méritent d'être traitées ultérieurement.

Pour notre part, nous choisissons d'aborder la question d'une pédagogie convergente en contexte mauricien à partir des cinq premières années du secondaire, et ce, pour plusieurs raisons.

La première est que, jusqu'ici, le débat sur l'introduction du créole dans l'école à Maurice, s'est focalisé exclusivement au niveau des premières années du primaire, autour de la question de son utilisation, en tant que langue maternelle, comme médium d'enseignement du jeune enfant, appelée progressivement à être supplantée par le français et/ou l'anglais. Ce type de débat aboutit nécessairement à une impasse dans la mesure où, dans la tête de bien des parents, l'école et l'éducation restent synonymes d'apprentissage du français et de l'anglais et l'enseignement du créole un non-sens. Soulignons au passage que le seul statut de passerelle linguistique qu'on veut bien accorder au créole à l'école n'est pas des plus valorisants.

La deuxième raison est une tendance vers l'emploi du français comme langue d'éducation parentale pour le bébé et le jeune enfant, en particulier par la maman ; ce, même si parallèlement le créole prédomine dans les interactions entre les adultes de la famille. Ce constat invite à considérer une politique éducative bilingue dès le primaire, puisqu'au moins au niveau auditif<sup>3</sup> le jeune enfant est exposé à un minimum de deux, sinon trois langues. A ce sujet, nous devons aussi rappeler l'apport des médias audio-visuels en particulier de la télévision en contexte familial...

Pour les deux raisons évoquées, mais également pour rester pragmatique dans notre approche de la pédagogie convergente en contexte mauricien, nous avons choisi de porter nos observations à un point donné du parcours scolaire où la pratique créolophone du premier concerné, l'élève-apprenant, ainsi que la structure du cursus national<sup>4</sup> sont favorables à une réforme progressive de la politique éducative.

Notre démarche ici consiste en une approche comparative de la place officielle de l'anglais et du français dans le cursus du secondaire pour aboutir à la proposition

---

<sup>3</sup> Les adultes sont souvent assez naïfs de croire que leurs enfants ne comprennent que dans la langue dans laquelle on leur parle, alors qu'ils sont aussi exposés quotidiennement à d'autres langues parlées par leurs parents. Il y a quelques années des parents créolophones mauriciens établis à Paris me racontaient à quel point ils ont été surpris d'entendre subitement leur fille de six ans, leur parler en créole mauricien, alors que dans la famille, on lui a toujours parlé en français ! Un créole marqué par un accent parisien bien « pointu » certes, mais un créole quand même. A Maurice, un enfant de sept ans, éduqué également en français dans une famille où l'on utilise par ailleurs le créole, est capable de comprendre et de répondre en créole aux questions d'un texte lu en créole.

<sup>4</sup> Possibilité d'inclure une classe de langue en tant que sujet optionnel à partir de « Form 1 », première année du secondaire. Ce point d'entrée du créole, rejoindrait alors l'expérience française dans les DOM-TOM.

d'une classe de créole<sup>5</sup>, d'abord optionnelle en attendant le consensus national, en vue d'un ré-équilibre du statut des deux langues européennes et donc de la promotion au niveau individuel d'un trilinguisme créole/français/anglais<sup>6</sup>.

La première partie de cette contribution s'appuie sur une comparaison des questionnaires d'examen du français et de l'anglais en amont et en aval des cinq premières années du secondaire pour cerner les pré-requis et objectifs de cette étape du cursus scolaire. La deuxième partie vise à cerner le contenu proposé pour chacune des langues, toujours au moyen d'une analyse comparative qui porte dans ce cas sur des manuels de première et de cinquième année du secondaire<sup>7</sup>. Plus particulièrement sur l'organisation des chapitres concernant le phénomène de la temporalité, pierre d'achoppement dans l'apprentissage d'une langue en contexte formel. La troisième partie consiste en quelques propositions touchant au contenu et aux objectifs d'une classe de créole au niveau du secondaire et à l'apport qu'elle peut représenter dans le développement d'une compétence plurilingue chez le jeune Mauricien.

## **1. PRE-REQUIS ET OBJECTIFS DES CINQ PREMIERES ANNEES DE SECONDAIRE**

- Les questionnaires d'examen pour l'anglais et le français au niveau du « C.P.E. »<sup>8</sup>, puis du « O Level »<sup>9</sup> constituent des documents qui permettent de cerner de manière tangible les contraintes officielles qui conditionnent le parcours d'enseignement/apprentissage de ces deux langues.

---

<sup>5</sup> Langue considérée ici comme emblématique de l'identité du jeune mauricien ; cette valeur identitaire a une portée intercommunautaire qui coexiste en contexte mauricien avec une valeur identitaire communautaire que nous avons déjà abordée par ailleurs (Police-Michel, 2005).

<sup>6</sup> Si le Mauricien est quotidiennement confronté à ces trois langues de portée nationale, son expression dans chacune d'elle reste approximative, avec une tendance à compenser les lacunes de ses performances dans l'une par le recours aux unités lexicales qu'il connaît des autres.

<sup>7</sup> Certes, les options didactiques ne se réduisent pas au contenu des manuels, mais celui-ci permet d'en donner un aperçu.

<sup>8</sup> « *Certificate of Primary Education* », certificat national de fin primaire.

<sup>9</sup> « *Ordinary level* », certificat délivré par le « Cambridge International Examination » sanctionnant le parcours des cinq premières années du secondaire et dont certaines épreuves – le français et les mathématiques – sont corrigées à Maurice.

**Tableau 1 : Descriptif du questionnaire du “C.P.E.” - Français et anglais – novembre 2005. (Durée 1h45)**

<b>Section A</b>	<b>Français (60%) Obligatoire</b>	<b>Anglais (60%) Obligatoire</b>
<b>Question 1</b>	20 QCM : 15 phrases à compléter par un mot sur 4 (morphosyntaxe) ( <b>Question 1A</b> ), 5 phrases (vocabulaire) ( <b>Question1B</b> ). [20 pts]	20 QCM : phrases à compléter par un mot sur 4 16 phrases (morphosyntaxe), 4 phrases (vocabulaire) présentées indistinctement. [20 pts]
<b>Question 2</b>	Texte narratif avec 50% de dialogue (18 lignes) 10 QCM pour tester la compréhension du texte [20 pts]	A. Texte narratif (journalistique) (7 lignes) 9 questions pour tester la compréhension du texte dont 3 QCM. [10 pts] B : Texte narratif proche du vécu de l'enfant(15 lignes) 10 questions pour tester la compréhension du texte dont les 7 premiers QCM[20 pts]
<b>Question 3</b>	4 phrases à classer dans le bon ordre pour construire un parag. cohérent 3 phrases à constituer à partir de 2 colonnes de segments de phrases mis dans le désordre[10 pts]	Rédaction d'un texte descriptif à partir d'un dessin. [10 pts]
<b>Question 4</b>	2 phrases affirmatives à transformer : l'une en phrase interrogative, l'autre en phrase négative 3 phrases à écrire comprenant chacune au moins deux mots qui sont donnés [10 pts]	

<b>Section B</b>	<b>Français (40%)</b>	<b>Anglais (40%)</b>
<b>Question 1</b>	Texte narratif (13 lignes) à compléter avec les mots qui conviennent (non donnés). [10 pts]	Texte <b>narratif</b> avec une partie dialoguée, à compléter avec la forme correcte du mot donné entre parenthèses. [10 pts]
<b>Question 2</b>	Texte <b>descriptif</b> à compléter avec forme correcte du mot donné entre parenthèses. [10 pts]	Texte <b>narratif</b> (10 lignes) à compléter avec les mots qui conviennent (non donnés). [10 pts]
<b>Question 3</b>	<b>5 séquences de 2 phrases simples à relier chacune par un connecteur (donné) en effectuant éventuellement les modifications qui s'imposent</b> [5 pts]	Rédaction d'un texte narratif à <b>partir d'une situation donnée et des questions (150 mots)</b> [20 pts]
<b>Question 4</b>	Rédaction d'un texte narratif à <b>partir d'un canevas (120 mots)</b> [5 pts]	

Le descriptif des questionnaires du tableau 1 met en évidence bien des points communs entre l'épreuve de français et celle d'anglais : même organisation des questions en deux sections (A et B), même temps alloué, même barème de points, même type d'exercices pour 5 questions sur les 7 ou 8 qui sont posées.

Toutefois une analyse des points divergents fait ressortir une différence entre le niveau requis pour chacune des langues. En effet, si les deux questionnaires portent sur les mêmes compétences morphosyntaxiques, lexicales et textuelles du candidat, 3 questions sur 8 en français se limitent à la dimension de la phrase (Section A, 3 et 4 ; section B, 3). Ce type de question n'existe pas en anglais alors que pour cette langue nous pouvons observer deux questions supplémentaires portant sur des textes (Section A, 2A et 3).

La divergence se situe aussi dans la formulation des questions plus explicites dans le questionnaire de français : en section A, la question 1 est plus structurée et les QCM en 2 sont plus nombreuses, etc...

La comparaison des questionnaires du « C.P.E. » souligne donc le statut légèrement supérieur conféré à l'anglais médium officiel d'enseignement par rapport au français, alors que dans la pratique quotidienne du Mauricien, le français est la 2<sup>ème</sup> langue parlée après le créole local.



• **Tableau 2 : Descriptif du questionnaire du “School Certificate O Level” -Français et anglais - novembre 2005**

**“Paper 1” (Durée : 1 h 30)**

	<b>Français, épreuve optionnelle (50%)</b>	<b>Anglais, épreuve obligatoire (50%)</b>
<b>Question 1</b>	<b>Traduction d'un texte de 211 mots de l'anglais en français</b> [20 pts]	Rédaction de <b>350 à 600</b> mots sur 1 sujet à choisir parmi <b>5</b> a/ Description d'un lieu familier b/ Récit d'un évènement vécu <b>c/ Récit d'un évènement vécu</b> d/ Argumentation (opinion) un aspect de la vie courante (ex. : le sport) <b>e/ Récit d'un évènement vécu</b> [40 pts]
<b>Question 2</b>	Rédaction de <b>200 à 250</b> mots sur 1 sujet à choisir parmi <b>4</b> : a/ Récit d'un évènement vécu <b>à partir d'une situation de départ, un canevas et le début de la première phrase</b> b/ Description d'un ami <b>à partir de deux questions d'orientation</b> c/ Argumentation sur un aspect de la vie courante <b>à partir de deux questions d'orientation</b> d/ Lettre <b>à partir des données d'une situation personnelle et d'un canevas</b> [30 pts]	<b>Lettre de 200 à 300 mots à partir des données d'une situation personnelle, et un canevas en 5 points qui doivent être nécessairement utilisés</b> [20 pts]

**“Paper 2” (Durée : 1h30)**

	<b>Français (50%)</b>	<b>Anglais (50%)</b>
<b><u>Texte 1</u></b>	narratif ( <b>41 lignes</b> ) - 17 questions ouvertes - 4 mots ou expressions à définir <b>tels qu’employés dans le texte</b> [25 pts]	narratif ( <b>85 lignes</b> ) : - 13 questions ouvertes - 5 mots à définir <b> brièvement sur 8 au choix</b> [25 pts]
<b><u>Texte 2</u></b>	argumentatif ( <b>43 lignes</b> ) - 14 questions ouvertes  [25 pts]	- <b>Résumé de 2/3 du texte en 160 mots</b> [25 pts]

Le tableau comparatif des questionnaires du « O Level » dénote une focalisation des questions sur les compétences textuelles de l’apprenant qui suppose néanmoins des compétences syntaxiques et lexicales.

Nous retrouvons ici une similarité dans la structure des questionnaires et la durée de l’épreuve entre l’anglais et le français.

Soulignons toutefois que l’épreuve d’anglais comporte aussi une épreuve orale de 20 minutes dont l’objectif est d’évaluer la prononciation et l’expression orale du candidat. Elle comporte un exercice spécifique de prononciation ; un exercice de lecture d’un texte à haute voix et un exercice de description d’une image, les deux servant de support à une petite conversation entre l’examineur et le candidat. Cette épreuve conférant 40 points supplémentaires par rapport au français, le total de l’anglais est ramené à 100 selon le barème suivant : 12% pour l’oral, 44 % pour le « paper 1 » et le « paper 2 » respectivement.

Quoiqu’il en soit, les points divergents sont plus conséquents ici qu’aux examens du « C.P.E. » si nous prenons en compte les aspects suivants :

- Outre l’épreuve orale supplémentaire en anglais, le tableau 3 met en évidence une question de traduction (P1) ainsi qu’un exercice de compréhension portant sur un texte argumentatif, comme des spécificités de l’épreuve de français. Celles de l’épreuve d’anglais sont la rédaction obligatoire d’une lettre (P2) et le résumé de 2/3 du texte de compréhension (P2).
- Cependant, malgré une plus grande divergence ici dans les types de questions entre l’écrit du français et de l’anglais, l’écart de niveau est a priori discutable lorsqu’on compare les compétences textuelles sollicitées chez le candidat. En effet, si les textes du français sont plus courts, ils requièrent dans leur ensemble des compétences plus variées : une

compétence bilingue, une compétence de rédaction, une compétence de compréhension d'un texte narratif et d'un texte descriptif.

- Par ailleurs, le degré de difficulté de la question de traduction en français (P1, 1) est comparable à celui de la rédaction d'une lettre en anglais. Il en est de même pour les textes de compréhension du « paper 2 ».
- L'écart de niveau entre les deux langues devient évident lorsque nous prenons en considération des données externes aux questions : la divergence du barème de points et l'épreuve orale supplémentaire pour l'anglais ; la nécessité d'un « credit » en anglais comme en mathématique à la différence des autres matières choisies pour l'obtention du certificat du « O Level ». A cela s'ajoute une correction moins sévère des épreuves de français d'après les correcteurs<sup>10</sup>.

### Conclusion partielle

L'analyse comparative des pré-requis et des objectifs des cinq premières années du secondaire mauricien met concrètement en lumière une importance supérieure accordée aux compétences anglophones de l'élève mauricien. L'écart entre les deux langues se creuse progressivement jusqu'à la fin du parcours. Le statut supérieur de l'anglais ne se limite pas aux épreuves de langues puisque rappelons-le, l'anglais étant le medium officiel d'enseignement, il est aussi la langue des autres matières enseignées.

Ce statut privilégié de l'anglais dans le système scolaire est certes en cohérence avec son statut officiel sur le plan national. Cependant, mis en rapport avec les pratiques linguistiques en milieu mauricien, il présente une double incohérence : la première, par rapport au créole, langue première des jeunes Mauriciens ; la deuxième, par rapport au français, deuxième langue utilisée en situation informelle et langue première des médias et du pré-primaire, symbole d'éducation et d'ascension sociale...

Ainsi comme d'autres linguistes mauriciens l'ont déjà souligné ailleurs, loin de traduire les pratiques du contexte mauricien, la politique linguistique du système éducatif exprime plutôt l'idéologie au/du pouvoir, qui reste celle héritée de l'ancien système colonial britannique où le français a le statut de langue seconde et l'anglais celui de langue première.

Une justification modernisée donnée à la perpétuation de cette idéologie est le statut supérieur de l'anglais par rapport au français sur le plan international, et

---

<sup>10</sup> Le questionnaire de français a été réajusté par Cambridge avec la collaboration du « Mauritius Examination Syndicate » pour être en adéquation avec le statut de langue seconde - et non de langue étrangère - du français à Maurice. Toutefois, le constat des correcteurs recrutés parmi les enseignants à Maurice, est que les critères de correction sont bien moins exigeants que ceux qu'ils utilisent en classe.

l'inutilité du créole local au développement d'une économie qui dépend essentiellement de l'étranger.

Bref, dans une société insulaire où le développement économique est devenu le maître mot, l'international prime sur le national, les pratiques anglophones sur les pratiques créolophones, la construction des échanges commerciaux du pays sur celle des échanges interpersonnels, le pragmatisme professionnel sur les questionnements personnels. En clair, le système scolaire en rupture avec les pratiques langagières et linguistiques du jeune Mauricien, laisse peu de place à l'expression de sa personne dans ce qu'elle peut avoir de particulier, au développement d'une parole authentique en cohérence avec l'identité linguistique dont il s'approprie.

## **2. PARCOURS D'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES DEUX LANGUES.**

Dans les limites de cette présentation, nous avons choisi de porter notre attention encore une fois aux extrémités du parcours d'enseignement/apprentissage des cinq premières années du secondaire : au niveau des « Form » 1 et 5, respectivement les première et cinquième années du secondaire.

Si les manuels ne traduisent pas nécessairement la pratique pédagogique des enseignants, leur contenu tel qu'organisé sert de balises à cette pratique. Par ailleurs, en dehors des classes, ces manuels restent une référence fondamentale utilisée par l'apprenant pour intégrer le discours de l'enseignant.

Pour cette partie, nous avons choisi d'observer des manuels d'auteurs ayant l'expérience de l'enseignement à l'Île Maurice : ceux de Couronne et Djaques (2000) et Couronne (2003) pour le français en « Form » 1 et 5, et celui de Clarks (200) pour l'anglais en « Form 1 ». Dans les deux cas, les manuels choisis font partie d'une série des mêmes auteurs allant de « Form » 1 à 4 ou 5 et présentent une certaine similarité dans leur structuration en chapitres. La série de Clarks s'arrêtant au niveau de « Form » 4, nous avons eu recours au manuel de Padaruth pour celui de « Form » 5 ; un choix déterminé encore une fois par une certaine similarité dans la structure et qui laisse donc supposer plus de corrélation entre les démarches proposées pour chacune des langues<sup>11</sup>.

Une observation de la structuration des manuels en chapitres nous conduit au même constat que pour les questionnaires : une évolution vers une plus grande divergence entre les deux parcours d'enseignement/apprentissage allant de « Form » 1 à 5.

---

<sup>11</sup> On aurait pensé trouver plus de cohérence entre les manuels d'anglais et de français produits par une même autorité en l'occurrence le Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique. Or, on observe entre eux une grande divergence qui dénote une démarche séparée des équipes qui les ont conçus.

- Les tableaux 3 et 4 soulignent un nombre quasi équivalent de chapitres entre les manuels de « Form » 1, alors que celui de l'anglais est de deux fois supérieur à celui du français en « Form » 5.

**Tableau 3 : Structure des manuels de « Form » 1 en chapitres**

Français Couronne, L. & M. ; Dijacques, C. (2000)	Anglais Clarks, L. B. (2002)
<b>11 dossiers thématiques</b>	<b>10 units</b>
• Lecture – plaisir , compréhension	• Comprehension
• Vocabulaire et expression	• Grammar
• Grammaire et conjugaison	• (Group activity)
• Rédaction	• (Spoken English)
• Orthographe et dictée	• Spelling : words, dictation
• Belles lettres	• Vocabulary
	• Guided written composition

**Tableau 4 : Structure des manuels de “Form 5” en chapitres**

Français Couronne, L. & M. (2003)	Anglais Padaruth, R. (2004)
<b>12 dossiers thématiques</b>	<b>25 units</b>
Introduction (au thème)	
Compréhension	Reading comprehension
Traduction : vocabulaire, grammaire (comparée)	Vocabulary
Rédaction	grammar
	Essay writing

Concernant les rubriques d'activités proposées en « Form » 1, seulement 1 sur 6 est spécifique au français : « Les belles lettres » et 2 sur 7 à l'anglais qui par ailleurs, ne sont qu'occasionnellement proposées. En « Form » 5, la moitié d'entre elles divergent : en français, « vocabulaire » et « grammaire » font partie de la rubrique traduction propre à cette matière, alors qu'elles sont indépendantes en anglais. De plus, chaque chapitre est introduit par la présentation du thème qui le définit.

Enfin, l'organisation des chapitres du français se caractérise par une cohérence thématique.

La comparaison des chapitres portant sur le phénomène de la temporalité au niveau des formes verbales fait apparaître une divergence encore plus criante entre les parcours d'enseignement/apprentissage des deux langues.

Rappelons que le temps constitue l'un des concepts qui s'acquiert et se construit dans l'exercice de la parole, dans la mesure où c'est l'acte de parole qui joue entre autres le rôle de repère temporel. En effet, est présent ce que le locuteur situe comme simultané à son instance d'énonciation ; est passé et futur ce qu'il situe respectivement comme antérieur et postérieur au présent. De plus, à l'intérieur de chacune des trois catégories, le temps peut aussi être exprimé au moyen de repères co-textuels. Enfin, s'ajoutent à ces deux types de repérage, les valeurs temporelles intrinsèques au sémantisme du verbe qui peut être inchoatif, itératif, duratif, etc... D'où la complexité des systèmes verbaux qui varient d'une langue à l'autre.

Si le phénomène de temporalité s'acquiert empiriquement avec la pratique dans le cas de l'apprentissage informel de la langue première, il constitue une réelle difficulté dans le cas de l'apprentissage formel, d'autant plus que dans la plupart des cas le discours pédagogique se limite à une description objective des formes verbales et à une définition approximative de leurs valeurs temporelles sans tenir compte de la perspective subjective du locuteur.

On aurait pu s'attendre à un effort de cohérence entre les manuels de français et d'anglais pour les chapitres concernant un phénomène aussi subjectif et complexe que celui de la temporalité. Or, les tableaux 5 et 6 mettent en évidence une approche essentiellement descriptive du phénomène ainsi qu'une absence de corrélation entre les deux parcours dont la divergence s'accroît comme nous l'avons déjà souligné au niveau de « Form » 5.

**Tableau 5 : Chronologie des chapitres sur la temporalité et les formes verbales dans les manuels de « Form » 1**

<b>Chapitre</b>	<b>Français Couronne, L. &amp; M. ; Dijacques, C. (2000)</b>	<b>Anglais Clarks, L. B. (2002)</b>
1	Présent	Present perfect
2	Passé composé	Past and past perfect
3	Impératif	Participial phrases
4	Futur / futur antérieur	Past and past continuous
5	Imparfait	Active/passive voices (Present and present continuous)
6	Passé simple	Conditional clauses
7	Plus-que-parfait	Have/do/be
8	Conditionnel présent	shall/will
9	Participe présent	Modals (may, dare, ought to...)
10	Participe passé	

**Tableau 6 : Chronologie des chapitres sur la temporalité et les formes verbales dans les manuels de « Form » 5**

Chapitre	Français Couronne, L. & M. (2003)	Anglais Padaruth, R. (2004)
1		Present simple tense
2		Present continuous
3		Present simple/continuous
4	Impératif, Présent de l'ind., Futur simple	Present perfect / past simple
5	Passé composé / imparfait	
6	Passé simple	Present perfect/ past simple
7	Plus-que-parfait, passé antérieur	
8	Expression de la condition	
9	Le subjonctif	Past perfect / past simple
10	Les participes	
11	Les formes passives	Conditionnal sentences
12	Les verbes composés	“ “ “
13		“ “ “
14		
15		
16		Participial phrase
17		Choosing the correct verbs
18		
19		Correct forms of verbs
20		
21		Correct forms of verbs
22		Present perfect/past perfect
23		
24		
25		

Les dénominations francophones et anglophones laissent deviner la difficulté supplémentaire que représente la métalangue utilisée pour décrire chacune des langues : ce que le français dénomme « passé composé » correspond à ce qui est appelé « present perfect » en anglais, qui par ailleurs se décompose en termes de « *simple* » and « *continuous forms* ».

Dans la réalité de son parcours d'apprentissage, nous observons par exemple que l'élève, se trouve confronté en anglais au « present perfect, simple and continuous » au moment même où il aborde en français le « présent de l'indicatif » ; des dénominations présentant des points communs, mais qui se réfèrent à des localisations et perspectives temporelles différentes.

## Conclusion partielle

Ces quelques points de comparaison du contenu des manuels suffisent pour confirmer une didactique résolument compartimentée du système éducatif mauricien. Un compartimentage qui tend à s'accroître vers la fin du parcours scolaire, à croire que l'élève est appelé au final à développer deux types de comportement de parole qui ne présentent aucune relation entre eux, sans oublier le fait que la part créolophone de sa personne est réduite à se développer de façon marginale.

Ce compartimentage qui laisse une place infime à une approche comparée des langues et à la traduction, est en contradiction avec la fierté des Mauriciens à se définir comme des personnes et une nation plurilingues et pluriculturelles<sup>12</sup>.

## 3. POUR UNE DIDACTIQUE COHERENTE DES LANGUES EN MILIEU SCOLAIRE

Avec un enseignement/apprentissage compartimenté des langues dominé par l'anglais, ainsi qu'avec l'exclusion du créole langue première, le système éducatif mauricien est loin d'être un système qui favorise le développement d'une parole authentique de la personne mauricienne et a fortiori du trilinguisme créole/français/anglais. Ce système prône une triglossie qui relève de l'idéologie des groupes dominants et non des pratiques du locuteur mauricien où le créole occupe une première place devant le français puis l'anglais. Par ailleurs, la pratique créolophone étant moins stigmatisée, elle rivalise de plus en plus avec l'anglais et le français dans des contextes jusque là réservés à ces deux langues. Il en résulte une pratique linguistique hybride et approximative.

L'inclusion du créole dans le système éducatif mauricien est donc plus que nécessaire : d'une part pour le développement d'une parole personnalisée chez le jeune Mauricien, d'autre part pour rendre explicite les « frontières linguistiques » entre le créole, le français et l'anglais en vue d'une meilleure maîtrise des trois langues.

Dans un article sur les adolescents issus de l'immigration confrontés à la gestion de deux cultures, Mohamed (2001) psychologue clinicien et docteur en sciences de l'éducation, commence par définir l'adolescence comme une période difficile de transformation, de contradictions en quête d'un nouvel équilibre :

« L'adolescence apparaît comme un processus de changement individuel et de réaménagement dialectique dont l'évolution et l'itinéraire sont jalonnés

---

<sup>12</sup> Rappelons que la population mauricienne s'est construite il y a à peine trois siècles à partir de personnes venues d'Europe, d'Afrique, de Madagascar, de l'Inde et de la Chine.



par un certain nombre de repères. Période de transition entre la dépendance enfantine et l'autonomie adulte, l'adolescence est caractérisée par des transactions identitaires, affectives, relationnelles, sociocognitives et normatives. Phase de séparation/individuation, de déliaisons et de reliaisons, de deuils, de désillusions, mais aussi de plaisirs et de jouissances. Tous ces remaniements, en quête de rééquilibrage, ne vont pas sans angoisse, sans trouble, sans turbulence, sans conflits. » (p. 167).

Ces difficultés demandent certes une analyse plus approfondie de leurs manifestations particulières chez les adolescents mauriciens plurilingues et pluriculturels qu'on ne saurait assimiler à celles que vivent les adolescents issus de l'immigration dans le contexte français.

Toutefois les indices probants de l'appropriation du créole par les jeunes Mauriciens en période d'adolescence, nous permettent de dire que cette langue joue un rôle fondamental dans leur processus de construction identitaire.

En effet, la période de transition de l'enfance à l'âge adulte se manifeste chez les adolescents mauriciens par une pratique systématique du créole à l'école pour communiquer entre eux, y compris lorsqu'il s'agit de se donner des explications entre pairs en présence de l'enseignant ; comportement linguistique réprimé il y a 20 ans. Au sein de la famille qui aurait choisi le français comme langue d'éducation des enfants, leur émancipation de l'autorité parentale est marquée par une plus grande liberté à utiliser aussi le créole.

Nous pouvons voir dans cette évolution à la fois le refus de l'autorité des adultes et le désir de s'octroyer les mêmes droits qu'eux.

Quoiqu'il en soit, cette appropriation identitaire et conflictuelle du créole par l'adolescent mérite d'être insérée dans le parcours éducatif en termes d'une appropriation ré-équilibrante et structurante de la parole et donc du développement de la personne.

En effet, soulignant eux-aussi l'adolescence comme une période de crises, les pédagogues Robbes, Martin et Weber-Ladan (2006, p.5) montrent la nécessité pour l'école d'incarner en la personne de l'enseignant, l'altérité dans une position qui n'est ni séduction, ni réduction ; une altérité qui « *ne peut s'éprouver que dans la relation, sûrement pas dans la rupture* » :

« Soulignons que le conflit est à la base de l'évolution normale des adolescents, que les crises ne leur sont pas étrangères. Les transformations physiques et psychologiques qui accompagnent le processus de maturation de cet état d'« entre deux » (plus tout à fait enfant, pas encore adulte) représentent autant de crises structurantes. Pour forger son identité d'homme et de femme, l'adolescent entre en conflit permanent avec soi-même et avec les autres (les adultes le plus souvent). D'un côté, il a besoin de penser à lui, de se différencier des autres pour se construire sur des

bases solides et d'un autre côté, il a besoin de rencontrer de la résistance, « des murs durs », des limites contenant qui ont un sens, pour éprouver l'altérité et pour « contenir » violence et haine, deux sentiments qui accompagnent le processus de subjectivation. »

Nous pouvons dire que dans son état actuel, la politique linguistique de l'enseignement national à Maurice accentue la situation conflictuelle de l'adolescent - qu'elle se manifeste sous forme explicite de paroles ou actes violents ou sous forme d'inhibition - sans lui donner les moyens de structurer la parole créolephone à laquelle il s'identifie. On peut donc parler sans conteste d'une situation de rupture entre l'école et l'élève à cette étape fondamentale de sa maturation.

Les enseignants ne cessent de se plaindre de leur difficulté à inciter les jeunes à prendre la parole en classe, à développer chez ces derniers une parole personnalisée, un esprit critique, une certaine autonomie dans le travail. Par ailleurs, la critique principale des correcteurs de Cambridge face aux performances des candidats mauriciens aux examens du « School Certificate » et du « Higher School Certificate », est l'absence de réflexion personnelle dans le traitement des questions.

Ce sont là les indices d'un manque de confiance chez le jeune Mauricien inhérent entre autres aux lacunes du système et qu'on retrouve dans les pratiques sociales des adultes sous forme de comportements discursifs qui sortent difficilement du mode conventionnel ; sous forme de manque d'initiative personnelle, d'inhibition qui tend à se traduire dans bien des cas en actes de violence inattendus. Sur le plan national, les vrais débats pour aborder les vrais problèmes de société font défaut parce qu'entrer en dialogue sur les différences est chose difficile voire taboue pour le Mauricien ; les clivages entre les groupes sociaux se durcissent ; souvent l'approche de la réalité locale reste un calque des méthodes d'approches apprises sur les bancs des universités étrangères, sans effort d'adaptation.

Pour compléter les objectifs de l'enseignement de l'anglais et du français, qui sont de préparer le jeune à entrer dans le monde professionnel de plus en plus internationalisé, l'aménagement d'une classe de créole peut avoir comme objectif non moins essentiel, de reconnaître la parole du jeune Mauricien dans ce qui fait sa spécificité et de l'aider à se préciser, se structurer, se développer dans son authenticité et en cohérence avec celle des autres.

Le point fort d'un enseignement/apprentissage formel de la langue première dans le contexte de l'école est qu'il peut mieux se focaliser sur le développement du langage, de la parole dans ce qu'il a de plus fondamental, c'est-à-dire, la construction de l'identité et des savoirs du sujet-parlant.

Les théories de l'énonciation révèlent la parole comme une activité de positionnement par lequel le sujet parlant se définit et se situe par rapport aux autres, au monde et dans la dimension spatio-temporelle.

Adaptant cette perspective au milieu scolaire, Bucheton (2002) souligne que l'activité de parole permet d'objectiver – au sens littéral du terme – une expérience ; de construire son rapport à l'autre ; de se représenter le monde en instrumentant la perception que nous en avons, d'effectuer un travail de contrôle et de régulation de cette activité de parole, elle-même.

Ainsi, nous pouvons dire qu'une classe de créole permettrait à l'école de se focaliser sur une didactique des pratiques langagières et discursives. Cette didactique commencerait par aider l'adolescent à développer une expression authentique de soi dans la situation formelle qu'est la classe, pour le conduire par la suite à intégrer les propos des autres dans un discours de plus en plus complexe et personnalisé. Il faut dire qu'à la différence des générations précédentes, les nouvelles ne peuvent même pas prétendre pouvoir faire un récit oral en créole « ek lagam »<sup>13</sup>, alors que leurs compétences d'expression restent hésitantes dans les deux autres langues.

Loin d'être un handicap, l'absence d'une tradition écrite élaborée en créole peut être vue comme une invitation à l'école pour mettre en place une pédagogie de l'oral. En effet, en dehors de ses compétences de parole ordinaire, l'adolescent aurait les moyens de s'approprier d'une compétence orale textuelle en contexte formel sollicitant des structures narratives, descriptives, explicatives, argumentatives de plus en plus variées et élaborées, pouvant servir de fondement au développement de ces compétences à l'écrit et dans d'autres langues.

Il faut préciser qu'avec la prédominance de l'audio-visuel dans l'espace familial, et un mode de vie qui tend comme partout ailleurs vers l'individualisme, le jeune a de moins en moins l'opportunité d'interagir verbalement comme les générations précédentes avec l'autre et donc de développer à l'oral des structures textuelles élaborées.

Enfin, l'apprentissage de la grammaire du créole, langue première du jeune, peut mieux se focaliser sur le développement des compétences d'analyse de la langue – voire des langues- permettant de lutter contre l'interpénétration des langues de plus en plus fréquente dans la parole du Mauricien<sup>14</sup>.

Certes, l'apprentissage d'une grammaire comparée ne saurait remplacer les classes séparées de langues pour une acquisition efficace du lexique et des compétences

---

<sup>13</sup> Expression du créole mauricien qui signifie une manière habile et enthousiaste de s'exprimer en suscitant l'intérêt des auditeurs. Littéralement : "avec de la gamme" pour signifier "avec entrain".

<sup>14</sup> Il ne s'agit pas ici de défendre la "pureté" d'une langue mais d'éduquer le jeune à une maîtrise des différentes langues afin qu'il ne recoure pas systématiquement aux alternances codiques comme de simples béquilles linguistiques, mais comme un moyen supplémentaire de produire du sens.

d'expression, mais une description grammaticale cohérente de quelques points fondamentaux peut dégrossir la difficulté que représente un apprentissage simultané de plusieurs langues.

## CONCLUSION

Cette contribution a été pour nous l'occasion d'une première confrontation de la pédagogie convergente – telle qu'élaborée par Wambach – avec le système scolaire mauricien.

Nous avons voulu commencer par rendre compte des contraintes du système pour l'enseignement/apprentissage des langues au regard d'un des principes fondamentaux de la pédagogie de Wambach : l'utilisation d'une même méthode d'enseignement appliquée aux langues au programme à commencer par la langue maternelle.

Ce principe nous a conduit à mettre en avant dès le départ, deux aspects saillants de l'enseignement/apprentissage des langues à Maurice : l'absence du créole mauricien, langue maternelle, du programme scolaire national ; l'environnement plurilingue dans lequel baigne le locuteur mauricien dès son plus jeune âge, que ce soit à la maison, à l'école ou dans un contexte social plus large.

Le premier point saillant souligne la force répressive d'une idéologie coloniale encore vivace dans un pays qui a pourtant accédé à l'indépendance depuis 1968. L'appareil d'Etat est resté essentiellement anglophone sur le modèle hérité de la période coloniale britannique (1810-1968) ; le français, langue des premiers colonisateurs a résisté à l'administration anglophone et s'est maintenue comme langue de prestige et indice d'ascension sociale. Le système éducatif continue à être régi par cette idéologie.

La pédagogie convergente apparaît comme un moyen de sortir le débat sur la question de l'inclusion du créole à l'école de l'impasse idéologique.

En effet, si nous prenons comme point de convergence de cette pédagogie, la personne de l'apprenant, nous pouvons prendre conscience de l'intérêt indéniable du jeune Mauricien pour le créole à l'étape cruciale de son adolescence ; une étape où le créole devient pour lui un lieu d'émancipation de l'éducation des adultes, un moyen de libre expression et d'affirmation de sa personne.

Cette prise de conscience nous ouvre à la perspective d'une programmation du créole dans le système scolaire comme matière optionnelle à partir de la première année du secondaire – ce, en accord avec le comportement linguistique de l'adolescent mauricien et de la valeur de liberté attribuée au créole – et comme lieu de construction d'une dimension fondamentale de la personne mauricienne.

Quant à l'environnement plurilingue dans lequel évolue le locuteur mauricien, il nous oblige à la différence de la pédagogie promue par Wambach, à envisager des stratégies d'enseignement/apprentissage simultanées des langues qui prédominent dans le paysage mauricien. Dans ce contexte, les objectifs premiers de l'enseignement/apprentissage de la langue première sont celui de l'acquisition des compétences langagières et discursives ainsi que celui de la mise en place d'un métalangage cohérent qui permettent de passer facilement de l'enseignement/apprentissage d'une langue à celui d'une autre.

En reprenant le phénomène de la temporalité comme exemple, nous pouvons comprendre que les catégories conceptuelles de l'antériorité, la simultanété et la postériorité sont plus accessibles au moyen de la langue maternelle pour être acquises ensuite dans leurs modes d'expression dans les autres langues. Précisons qu'il faudrait aussi prendre en compte des paramètres de typologie linguistique.

La confrontation de la pédagogie convergente de Wambach avec l'enseignement/apprentissage des langues en contexte mauricien oriente la réflexion vers une didactique bi- ou trilingue et non bi- ou triglossique. En effet, envisagé comme moyen de développement de la parole individualisée, des compétences langagières et métalinguistiques, en simultanété avec les classes de français et d'anglais, la classe de créole peut permettre au système scolaire de sortir de sa politique linguistique sclérosée et évoluer vers un système trilingue qui saura à long terme aménager les trois langues principales comme medium d'enseignement en fonction de la pertinence de chacune pour chaque sujet au programme. Pourquoi pas ?...

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BUCHETON, D. (2002), « Devenir l'auteur de sa parole » in *Eduscol*, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, janvier (pp. 1-9).
- CARPOORAN, A (2007), « La 'demande sociale' en matière de langue Maurice : un concept à interroger » in : Brasseur, P. & Véronique, D. (Eds.), *L'Harmattan*, Paris (pp. 173-187).
- CLARKS. L. B. (2002), *Further english practice, Form 1*. Printing Specialists (Pte) Ltd. Port-Louis (212 p).
- COURONNE, L. & R. (2003), *Le français en form 5. Traduction, compréhension, rédaction*. Editions de l'Océan Indien. Rose-Hill.
- COURONNE, L. & R. ; Dijacques, C. (2000), *Cours complet. Français Form 1*. Editions de l'Océan Indien. Rose-Hill.
- Editions de l'Océan Indien (Ed.) (2006), *O' level English. Past examination papers (Mauritius paper). Year by year June 1991-November 1995*.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH (1996-a), *Manuel de français. Form 1*. Editions de l'Océan Indien. Rose-Hill.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH (1996-b), *A modern English course. Book 1*. Editions de l'Océan Indien. Rose-Hill.

MOHAMED, A. (2001), « Vivre son adolescence à la croisée de deux cultures. Entre crise identitaire, rupture, délinquance et galère ? » in : *VEI Enjeux*, No 126. Septembre, pp. 166-186.

PADARUTH, R. (2004), *English language for School Certificate*. 2è édition. Mauritius Printing Specialists (Pte) Ltd. Port-Louis.

POLICE-MICHEL, D. (2005), « Enn evaliasion levolisision kreol Moris, selon kriter fonksjonalite ». Communication présentée au colloque international « *Lavenir Kreol i dan son fonksyonnalite* », octobre 2005, Mahé, Seychelles, pp. 22-30..

ROBBES, B. ; MARTIN, E. ; WEBER-LADAN A.-E. (2006), « Quels cadres contenant et structurants pour l'adolescent au regard des évolutions du rapport à la norme et de l'émergence de l'individu ? ». Communication no. 23. Colloque international « Adolescents, entre défiance et confiance ». UFR des Sciences de l'Education de l'Université Charles de Gaulle Lille 3, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, 5-7 avril 2006.

TRAORE, S. (2001), « La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif » in : *Monographies Innodata – 6*. UNESCO : Bureau International d'Education. Genève. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org).

WEB PUBLICATIONS (Ed.) (2007), *O' Level / School Certificate French. Year by Year*.



**COMPTE-RENDU  
D'ATELIER**





# COMPTE-RENDU DE L'ATELIER SUR LE THEME « APPROPRIATION DU FRANÇAIS ET REALITE PLURILINGUE DANS LES ECOLES MAURICIENNES ».

---

**Raana Banu MOIDEEN**  
Coordonnatrice de l'atelier

La clôture des deux journées d'animation régionale a été marquée par un atelier intitulé « Appropriation du français et réalité plurilingue dans les écoles mauriciennes ». Huit participants, la plupart étant à la fois des enseignants de secondaire et des étudiants (ou ex-étudiants) de second cycle, ont eu l'occasion de nous faire part de leur expérience dans leurs collèges respectifs, et de nous éclairer, en même temps, sur l'appropriation et sur le devenir du français dans la réalité scolaire plurilingue mauricienne.

## **Présentation 1 : Jimmy Harmon et Marjorie Desvaux du Bureau de l'éducation catholique (B.E.C) à Maurice.**

L'essentiel de leurs propos portant sur le thème « l'option *Kreol Morisien* (Créole mauricien) dans l'éducation catholique à Maurice » peut se résumer en deux séries de points. La première se veut une rétrospective des grands moments ayant marqué la mise en chantier du programme *Prevokbek* et la seconde un rappel de quelques impératifs sous-tendant ce programme.

### **A. Quelques dates :**

- 2001-2003 : Le Bureau de L'Education Catholique (B.E.C) évalue la filière pré-professionnelle (communément appelée « *prevoc* ») dans ses collèges. C'est la filière qui accueille les jeunes en situation d'échec scolaire en fin de cycle du primaire. Ils suivent le *Prevocational Education Programme* de l'Education nationale sur trois ans. Les observations montrent qu'au bout de ces trois années, beaucoup d'élèves ont des difficultés à lire, à écrire et à compter. L'Education catholique engage alors des consultations avec différents acteurs du monde éducatif et de la société civile.
- 2004 : Au bout de cet exercice, le B.E.C élabore un programme d'étude de trois ans avec Dev Virahsawmy (pédagogue de renom et auteur de nombreux textes littéraires en créole mauricien). Connue sous l'appellation *Prevokbek*, le

programme est proposé comme une alternative au programme de l'Education nationale. Il a la particularité de permettre l'utilisation du créole à la fois comme langue enseignée à côté de l'anglais et du français, et comme langue d'enseignement pour les mathématiques et les sciences. C'est le code graphique connu sous le nom de *Grafi-larmoni* qui est adopté pour l'écrit.

- 2005 (janvier) : Le créole est enseigné dans 10 des 17 collèges catholiques comme stratégie de ré-apprentissage pour les jeunes en situation d'échec scolaire. Ils sont un millier d'élèves sur 9,000 au niveau national à être concernés à ce niveau. Il n'y a pas de manuels prescrits pour les élèves, mais les matériels pédagogiques sont élaborés et adaptés par les enseignants en classe.
- 2006 : Le BEC annonce l'introduction du créole sur une base pilote en 2010 dans quelques écoles primaires. A noter qu'il existe 46 écoles primaires catholiques à Maurice et 5 à Rodrigues.

#### **B. Quelques impératifs sous-tendant le programme *Prevokbek* :**

- Impératif anthropologique : Les enfants créolophones doivent avoir des repères à l'école. La non-reconnaissance d'un statut officiel au créole à l'école comme une langue à part entière est un façon de renier la culture créolophone. Il est intéressant de noter que le Rapport 2006 de la Commission Nationale des Droits de L'Homme à Maurice recommande que l'Etat considère l'enseignement du créole au primaire sur la base d'un droit culturel conforme aux Conventions Internationales des Droits des Enfants.
- Impératif pédagogique : L'intégration du créole permet une plus grande participation des élèves en classe et donc moins d'aliénation par rapport à l'école.
- Impératif économique : L'Ile Maurice abrite depuis peu des centres d'appels internationaux. Le développement de compétences linguistiques et langagières en anglais et en français est capital. L'option créole a mérite de faciliter ce processus de développement langagier durant leurs premières années de scolarisation, ce qui ne peut que favoriser une meilleure préparation pour l'apprentissage des langues secondes.

**Présentation 2 : Unmi Toraubally, Chaya Rajkoomar et Frederick Cornet, étudiants de M.A en linguistique à l'Université de Maurice et enseignants au secondaire.**

La présentation de U. Toraubally, de C. Rajkoomar et de F. Cornet avait comme objectif de nous dresser « une typologie des différentes institutions secondaires à

Maurice », tout en décrivant les spécificités de chaque catégorie quant aux critères d'admission, de gestion et de politique linguistique et/ou éducative.

### A. Typologie des institutions secondaires :

- Les collèges « d'Etat » (« nationaux » et « régionaux »), plus connus comme « State Secondary Schools » et répartis à travers l'île en 4 zones distinctes, sont subventionnés par l'Etat mauricien ;
- Les collèges privés, sous l'autorité de la PSSA (*Private Secondary School Authority*), regroupent :
  - ⇒ les collèges confessionnels non-payants à dominante francophone ou anglophone. Les collèges confessionnels non-payants à dominante francophone sont régis par le BEC (le Bureau de l'Education Catholique) également ;
  - ⇒ les collèges laïcs non-payants (institutions non-gouvernementales mais subventionnées par l'Etat mauricien et dirigées par un *manager*. Elles ont chacune leur spécificité et leurs critères de recrutement – personnel et élèves) ;
  - ⇒ les collèges laïcs et les collèges confessionnels payants (institutions régies et soutenues financièrement par des autorités étrangères - française, anglaise ou arabe) ;
- Les collèges dits para-étatiques sont subventionnés partiellement par l'Etat mauricien mais conservent une certaine autonomie quant au recrutement du personnel.

### B. Critère d'admission :

- Le critère d'admission à toutes ces institutions est le diplôme de fin de cycle du primaire (connu sous le nom de *Certificate of Primary Education - CPE*) ;
- L'inscription dans un des collèges « d'Etat nationaux » est déterminée par le nombre de mention A+ obtenu par l'élève à l'examen de fin de cycle du primaire. Notons que, comparé à l'abolition du *ranking* en septembre 2000 par le Ministre de l'Education du régime précédent (législature 2000-2005), dont l'objectif était de mettre fin à une éducation élitiste et d'offrir des chances égales à tous, l'introduction de la mention A+ par l'actuel Ministre de l'Education est vue par beaucoup d'observateurs comme un retour à une politique élitiste (hyper-élitiste).
- Grâce à la filière pré-professionnelle (plus connue comme le *prevoc*) introduite dans les collèges « d'Etat régionaux », les élèves non reçus à

l'examen de fin de cycle du primaire ont la possibilité de poursuivre leur scolarité jusqu'en *Form 3* (troisième année du secondaire) pour ensuite être dirigés dans les différents centres de formation tels que le *Industrial Vocational Training Board* (ou *IVTB*) où ils peuvent apprendre un métier et mieux préparer leur avenir professionnel.

### C. Politique linguistique/éducative :

- Dans les collèges « d'Etats ou privés », l'anglais est le médium d'enseignement, à l'exception des classes de français et de langues orientales. Le français et le créole sont utilisés comme langues de soutien.
- Les collèges privés laïcs payants, à dominante francophone, ont comme mission la participation au maintien et à la diffusion de la culture française dans le pays, entre autres. L'enseignement se fait donc en français et est conforme aux programmes, aux objectifs pédagogiques et aux règles d'organisation applicables aux établissements d'enseignement public en France. La scolarisation est sanctionnée par un baccalauréat français. Pour tenir compte des spécificités mauriciennes, l'enseignement de l'anglais est renforcé à tous les niveaux. Dès la deuxième année de scolarité (la « cinquième » dans le système français), les élèves peuvent opter pour le latin. Une deuxième langue vivante (l'allemand ou l'espagnol) est introduite en troisième année du secondaire.
- Dans les collèges privés laïcs payants à dominante anglophone, l'anglais est le médium d'enseignement et l'utilisation de cette langue par les élèves en dehors de la classe est encouragée. Alors que l'anglais et le français sont enseignés à certains élèves comme une seconde langue, la politique linguistique de ces écoles veut que chaque élève étudie une de ces deux langues comme langue première avec une connaissance de sa littérature. Une langue étrangère (l'espagnol) est introduite en deuxième et troisième années du secondaire. La scolarisation est sanctionnée par les examens de « *International General Certificate of Secondary Education* » (*SC/GCE O' Level* de Cambridge) et l'examen final auquel les élèves prennent part après 7 années de scolarisation est le « *International Baccalaureate* » (qui équivaut aux examens de *HSC/GCE A' Level* de Cambridge).
- Les collèges paraétatiques à Maurice (à l'instar du *Mahatma Gandhi Institute - MGI*), participent principalement au maintien et à la diffusion de la culture asiatique à Maurice. Une importance particulière est accordée aux langues orientales et des manuels sont publiés pour l'enseignement de ces langues. A la différence des collèges « d'Etat », privés ou confessionnels, où le choix d'une langue orientale est optionnel, un élève admis en *Form 1* (première année du secondaire) au MGI doit obligatoirement choisir une des six langues orientales enseignées, en l'occurrence, le hindi, l'urdu, le tamil, le telugu, le marathi et le mandarin.

L'élève étudiera cette langue pendant ses trois premières années de scolarisation.

**Présentation 3 : Gaëlle Boodiah et Corrine Muneean, ex-étudiantes de maîtrise en linguistique à l'Université de Maurice et enseignantes au secondaire.**

Reprenant en partie l'intitulé de l'atelier, la présentation de G. Boodiah et C. Muneean consistait à comparer, à travers un exercice de rédaction commun proposé aux élèves de *Form 5* (cinquième année du secondaire) de leurs collègues respectifs sur le thème de l'informatique, le degré de l'appropriation du français. Il s'agissait d'un collège « d'Etat » pour garçons et d'un collège « confessionnel » pour filles, tous deux situés en région urbaine.

Nous retenons de l'analyse des rédactions écrites par leurs élèves les points suivants :

- La majorité des élèves utilisent un jargon informatique plus francophone qu'anglophone. Les garçons comme les filles utilisent correctement les termes français relatifs au domaine informatique ;
- Les filles du collège confessionnel sont plus francophones que les garçons du collège « d'Etat ». Par exemple, ces derniers utilisent le terme *computer* malgré l'intitulé de la question. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que traditionnellement, les collèges confessionnels catholiques ont toujours privilégié la communication orale en français même dans les situations administratives (l'anglais reste certes la langue administrative à l'écrit). Ce qui n'est pas le cas dans les collèges « d'Etat » où le français n'est pas la langue orale dominante en situation semi-formelle et encore moins celle de l'enseignement des matières (saut dans les classes de français 6videmment) ;
- Les filles démontrent une conscience plus aigüe de ce qu'est la norme ainsi que des écarts par rapport à celle-ci. On note l'utilisation des guillemets pour les termes anglais ;
- Les créolismes sont aussi nombreux que les anglicismes.

Vu le peu d'attention accordée au lexique dans les domaines scientifique et informatique à l'école, il ressort de cette analyse que l'appropriation du français comme le démontre l'utilisation du vocabulaire technique de l'informatique par les élèves dans leurs rédactions, ne se fait pas uniquement à l'école.

L'explication proposée était que, face à l'avènement des centres d'appel à Maurice où une compétence en français parlé et écrit est exigée, les jeunes, conscients de cette réalité économique et de l'avantage que représente la maîtrise d'un jargon informatique, ont effectué une sélection dans leur processus d'appropriation du

français. Il s'agirait maintenant de faire comprendre aux élèves les bénéfices économiques et sociaux que représente l'appropriation des langues en général, et du français en particulier.

**Présentation 4 : Anjani Murdan, étudiante de maîtrise en linguistique à l'Université de Maurice et enseignante au secondaire.**

La présentation d'A. Murdan consistait à mettre en avant les initiatives à adopter quant aux techniques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'exercice d'écriture en *Form I* (première année du secondaire). A l'appui de ses affirmations, elle relate son expérience dans l'établissement scolaire où elle est enseignante de français. Il s'agit d'un collège « d'Etat » pour filles, situé en région rurale de l'île.

Les particularités sociolinguistique et sociologique des élèves fréquentant ce collège viennent du fait que la plupart d'entre elles sont issues de familles créolophones et/ou bhojpuriphones. Le créole et le bhojpuri, deux langues non-valorisées, sont donc déjà présentes dans leur patrimoine linguistique à leur entrée à l'école et peuvent apparaître, sous forme d'interférence, dans leur pratique de l'écriture du français et agir ainsi comme des obstacles par rapport à l'appropriation de cette langue.

Face à la complexité que représente une telle situation, les enseignants du collège doivent faire preuve d'initiative personnelle pour contourner les difficultés linguistiques que peuvent rencontrer leurs élèves dans la rédaction en français. La démarche consistait donc d'une part à proposer aux élèves des exercices d'écriture différents de la rédaction telle qu'on la connaît (comme par exemple, la composition d'un journal intime, l'écriture des poèmes ou des conversations) et d'être plus flexible, d'autre part, quant aux thèmes traités (rêves, fantasmes ou ambitions, bref, ceux liés au monde affectif des élèves). L'objectif ici était d'initier les élèves à l'écriture du français par le biais du plaisir et de la créativité.

L'expérience de l'enseignante s'est révélée satisfaisante dans la mesure où l'objectif fixé, qui était celui d'amener les élèves à écrire avec plaisir et avec la participation de leurs parents et amis, a été atteint. Si le travail écrit reflétait l'enthousiasme et la volonté des élèves, il témoignait aussi de leurs efforts de parvenir à bien rédiger en français (du moins, en partie).

On retiendra donc de cette présentation que si l'élève prend plaisir dans son travail de rédaction, y trouve la voie de son épanouissement affectif et de son besoin de créativité, sans pour autant être trop inquiet(e) par ses maladresses, il/elle s'y investira à fond et son apprentissage et l'appropriation du français ne s'en porteront que mieux.

### **Mot de la fin**

La réalité scolaire plurilingue de Maurice est donc complexe, dynamique et hétérogène. Chercher à adopter une démarche commune pour faciliter l'appropriation du français par les élèves n'est pas chose facile. Il est peut être temps de laisser la place à la pédagogie convergente mais adaptée selon le contexte scolaire et selon les élèves.



## TABLE DES MATIERES

Avant-propos .....	5
Comité scientifique .....	6
Comité d'organisation .....	6
Comité de réseau.....	6
Présentation.....	9
Remerciement.....	14
Séance d'ouverture :	
Allocution du Vice-Chancelier de l'Université de Maurice .....	16
Allocution du Directeur du BOI de l'AUF. ....	18
Allocution du Coordonnateur du comité de réseau ODFLN.....	20
Allocution du Chef du service de coopération et d'action culturelle auprès de l'Ambassade de France à Maurice .....	22

\*\*\*

### PREMIERE PARTIE

#### **LA PEDAGOGIE CONVERGENTE : PERSPECTIVES CRITIQUES ET APPLICATIONS EN DEHORS DE L'OCEAN INDIEN**

<b>Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone</b> Robert CHAUDENSON.....	27
<b>Petit retour aux sources de la pédagogie convergente</b> Bruno MAURER .....	41
<b>De la pédagogie convergente à la didactique des convergences en francophonie africaine : le cas du Sénégal</b> Moussa DAFF .....	49
<b>Les applications informelles de la pédagogie convergente au Cameroun : considérations interrogatives sur une méthode controversée</b> Raymond MBASSI-ATEBA .....	63

<b>Politiques d'intégration des minorités en Bulgarie (état des lieux)</b> Georgui JETCHEV .....	75
<b>Stratégies de reconnaissance entre langues proches et éloignées à l'écrit : manières de faire d'enfants plurilingues</b> Martine Marquillo-Larruy .....	85

## DEUXIEME PARTIE

### **LA PEDAGOGIE CONVERGENTE DANS L'OCEAN INDIEN : APPLICATIONS, INTERROGATIONS, PROPOSITIONS**

<b>Enseignement et apprentissage du français en milieu créolophone</b> Joëlle Perreau .....	97
<b>Langues parentes, didactiques contextuelles</b> Sylvie WHARTON .....	111
<b>Appropriation du français : problématique et perspectives à Madagascar</b> Monique RAKOTOANOSY .....	125
<b>Des pratiques et perceptions du français par l'étudiant entrant à une interrogation sur la pédagogie du multilinguisme dans les universités de l'océan Indien.</b> Raharinirina RABAOVOLOLONA.....	137
<b>Diglossie et pédagogie convergente à Maurice : une cohabitation difficile ?</b> Arnaud CARPOORAN .....	147
<b>Langues maternelles, politique éducative et curriculum</b> D.Vina BALLGOBIN .....	163
<b>Teaching literacy in French and English in Std 1 in Mauritius: using the same approach or not</b> A . Mooznah AULEEAR-OWODALLY.....	189
<b>Pour un partenariat cohérent français/anglais/créole dans le cursus du secondaire à Maurice</b> Daniella POLICE-MICHEL .....	203
****	
<b>Compte-rendu de l'atelier sur le thème "Appropriation du français et réalité plurilingue dans les écoles mauriciennes »</b> Raana MOIDEEN .....	224

Le présent ouvrage représente les actes des journées d'animation régionale du réseau « Observation du français et des langues nationales » (ODFLN) tenues à l'université de Maurice les 29 et 30 janvier 2007. Organisées en partenariat avec le département de français de l'université de Maurice et l'ambassade de France, ces journées avaient pour thème : « Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien : interrogations, applications, propositions... ».

Conformément aux principaux objectifs du réseau ODFLN, la session d'animation régionale s'est donnée pour ambition principale d'arriver à définir le cadre opérationnel et méthodologique d'un véritable partenariat linguistique et didactique dans une situation de plurilinguisme régional. Avec comme postulat de départ que diversité culturelle et diversité linguistique en francophonie mènent inéluctablement à une éducation plurilingue, facteur de cohésion sociale et culturelle. Vision qui s'oppose à celle de l'idéologie du monolinguisme didactique, que l'on retrouve, par exemple, dans l'école française et qui a été imposée à l'école francophone. L'organisation du partenariat des langues en vue d'une amélioration du rendement des systèmes éducatifs dans les États de la Francophonie pose toutefois un certain nombre de problèmes et il est clair qu'on doit, dans ces approches, se fonder d'abord sur une typologie des situations linguistiques et des systèmes éducatifs car on ne peut espérer découvrir une stratégie unique.

Si ces journées ont été une occasion pour affiner notre réflexion sur la pédagogie convergente de manière générale, elles ont surtout permis de poser la question de sa pertinence, et en particulier celle des modalités de son éventuelle application dans les différents pays de l'océan Indien faisant partie de l'espace francophone.

---

*La diffusion de l'information scientifique et technique est un facteur essentiel du développement. Aussi, dès 1988, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), mandatée par les Sommets francophones pour produire et diffuser livres, revues et cédéroms scientifiques, a créé une collection d'ouvrages scientifiques en langue française. Lieu d'expression de la communauté scientifique de langue française, elle vise à instaurer une collaboration entre enseignants et chercheurs francophones en publiant des ouvrages, coédités avec des éditeurs francophones, et largement diffusés dans les pays du Sud grâce à une politique tarifaire adaptée.*

*La collection de l'Agence universitaire de la Francophonie, en proposant une approche plurielle et singulière de la science, adaptée aux réalités multiples de la Francophonie, contribue à promouvoir la recherche dans l'espace francophone et le plurilinguisme dans la recherche internationale.*

---

Prix public : 39,00 euros

Prix préférentiel AUF - pays en développement : 16,00 euros

ISBN : 978-2-914610-54-4



9 782914 610544



éditions des  
a.r.c.h.i.v.e.s  
contemporaines



Agence universitaire de la Francophonie