

Enseignement et apprentissage du français à Chennai (Inde) : diversité linguistique et développement d'une compétence plurilingue

LOGAMBAL SOUPRAYEN-CAVERY
MAÎTRE DE CONFÉRENCES
UNIVERSITÉ ET IUFM DE LA RÉUNION

RÉSUMÉ

Chennai, la capitale du Sud de l'Inde, présente un véritable exemple de diversité linguistique et culturelle. Même si la majeure partie des habitants de Chennai ont le tamoul comme langue maternelle, un bon nombre d'entre eux originaires des autres Etats de l'Inde ont une deuxième langue maternelle. A titre d'exemple, un enfant scolarisé lambda parle au minimum tamoul, anglais et hindi, trois langues qui sont apprises également à l'école. Mais il sera courant de rencontrer des enfants ayant deux langues maternelles (par exemple, le kannada du Karnataka et le malayalam du Kérala) qui parlent également tamoul, anglais et hindi. Depuis quelques années de nombreuses écoles primaires privées proposent à leurs élèves un enseignement du français. En 2011, l'entreprise Michelin crée une école bilingue franco-anglaise pour les enfants de ses expatriés à Chennai. L'apprentissage de la langue française dans les écoles indiennes et la situation sociolinguistique d'un pays comme l'Inde, ne seraient-ils pas pour les élèves indiens et les écoliers français, une porte ouverte vers la diversité linguistique et culturelle permettant de favoriser le développement d'une compétence plurilingue ? L'enquête exploratoire que nous avons menée au sein de ces écoles de Chennai, au mois de janvier 2012, a mis en évidence que la contextualisation de l'enseignement-apprentissage du français favorise certes le développement d'une compétence plurilingue, mais que les compétences en français des apprenants et des enseignants sont très limitées. Ces enquêtes exploratoires menées à Chennai seront poursuivies dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue indien.

MOTS CLÉS

Enseignement/apprentissage du français, plurilinguisme, sociolinguistique, didactique du plurilinguisme, diversité linguistique et culturelle, langues en contact, pratiques langagières, représentations linguistiques.

SUMMARY

Chennai, the capital of South India, presents a true example of linguistic and cultural diversity. Although the majority of the inhabitants of Chennai have Tamil as their mother tongue, many of them from the other states of India have a second language. For example, one child in school speaks Tamil, English and Hindi, three languages are taught in school. But it is common to see children with two mother tongues (Kannada from Karnataka and Malayalam from Kerala) who also speak Tamil, English and Hindi. In recent years many private schools offer their students an education in French. In 2011, the Michelin Group creates an Anglo-French bilingual school for the children of expatriates in Chennai. Learning the French language in Indian schools and the sociolinguistic situation of a country like India, for Indian and French students, open to linguistic and cultural diversity has to promote development of plurilingual competence? The exploratory survey we conducted in the schools of Chennai, in January 2012, revealed that while the contextualization of teaching and learning of French promotes the development of plurilingual competence but competence in French learners and teachers are very limited. These exploratory investigations in Chennai will be pursued within the framework of a research project on the teaching and learning of French Indian multilingual context.

KEYWORDS

Teaching/learning of French, multilingualism, sociolinguistics, didactics of multilingualism, linguistic and cultural diversity, language contact, language uses, linguistic representations.

PROPOS INTRODUCTIFS

L'Union indienne, une république fédérale comptant 28 Etats et 7 territoires fédéraux, présente un véritable exemple de diversité linguistique : 1 652 langues maternelles, 67 langues d'éducation scolaire et 10 systèmes majeurs d'écriture. Même si deux langues officielles (l'hindi et l'anglais) coexistent en Inde, on dénombre plus de 35 langues officielles dans les Etats. Ainsi, la langue officielle de Chennai, la capitale de l'Etat du Tamil Nadu (au Sud de l'Inde), est le tamoul. Même si la majeure partie des habitants de Chennai ont le tamoul comme langue maternelle, un bon nombre d'entre eux originaires des autres Etats de l'Inde ont une deuxième langue maternelle. En effet, étant un véritable centre culturel, Chennai attire une population relativement jeune voulant s'initier à un art indien, notamment la musique ou la danse. A titre d'exemple, un enfant scolarisé lambda

parle au minimum tamoul, anglais et hindi, trois langues qui sont apprises également à l'école. Mais il sera courant de rencontrer des enfants ayant deux langues maternelles (par exemple, le kannada du Karnataka et le malayalam du Kérala) qui parlent également tamoul, anglais et hindi. Chennai se caractérise ainsi comme un véritable contexte plurilingue.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Dans le contexte plurilingue indien, la langue française a aussi une place considérable. Il existe, en effet, un Département de langue française à *Madras University* (Chennai) et une Alliance française qui proposent un enseignement de la langue et de la littérature françaises. Depuis quelques années, beaucoup d'écoles primaires privées catholiques, proposent à leurs élèves un enseignement du français. En 2011, l'entreprise *Michelin* en collaboration avec l'école privée indienne *Sisbya* crée une école franco-anglaise pour les enfants de ses expatriés à Chennai. Huit écoliers de Michelin âgés de 5 à 10 ans suivent pendant quelques mois des cours intensifs d'anglais puis ils travaillent avec le système français traditionnel, avec des professeurs français, tout en étant intégrés au système éducatif indien.

Nous nous interrogeons d'une part sur les motivations de ces élèves indiens vivant à Chennai (une ville qui n'a aucun lien historique avec la France) à vouloir apprendre le français et sur celles des écoles privées indiennes à vouloir mettre en place un enseignement-apprentissage de la langue française. En effet, pourquoi un tel intérêt pour le français, alors qu'il existe une vive compétition des langues à l'intérieur de l'Inde ? L'enseignement-apprentissage de la langue française dans les écoles privées indiennes et la situation sociolinguistique d'un pays comme l'Inde seraient sans doute, pour les élèves indiens et les écoliers français, une porte ouverte vers la diversité linguistique et culturelle. Mais ce contexte de diversité linguistique et culturelle favoriserait-il le développement de la compétence plurilingue ?

Après une brève présentation de la situation de l'enseignement-apprentissage du français à Chennai, ce texte proposera quelques résultats d'une enquête exploratoire menée, au mois de janvier 2012, dans une école indienne de Chennai, qui propose un enseignement du français, afin d'apporter quelques éclairages sur la situation d'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À CHENNAÏ : UN BREF ÉTAT DES LIEUX

En Inde, la présence française à Pondichéry, ancien territoire français, est à l'origine de l'enseignement du français puisque sous le régime colonial, c'est le

français qui s'est imposé comme langue officielle. Depuis la création des écoles primaires au XIX^e siècle, les programmes d'études ont accordé une place primordiale à la langue et la culture françaises. Depuis la fin du colonialisme en 1954, Pondichéry accorde encore aujourd'hui une place, sinon exclusive voire importante, à l'enseignement du français dans ses établissements scolaires.

La langue française a aussi une place considérable dans les établissements scolaires de Chennai. Mis à part le *Madras University*, l'Alliance française, l'école franco-anglaise créée par l'entreprise *Michelin* et un bon nombre d'écoles primaires privées catholiques, proposent à leurs élèves de milieux sociaux favorisés, un enseignement-apprentissage du français soutenu notamment par les Pères des missions étrangères et de la compagnie de Jésus.

Actuellement, devant la multiplicité des langues, le gouvernement indien s'efforce de mettre en place la « politique des trois langues » présentée de la manière suivante :

1. la langue maternelle (ou régionale) ;
2. la langue officielle de l'Union indienne (le hindi) ou la langue officielle associée (l'anglais) ;
3. une autre langue vivante indienne ou étrangère.

Au Sud de l'Inde, dans l'état du Tamil Nadu, notamment à Chennai, la langue tamoule tend à être obligatoire pour tous les élèves, même s'ils viennent d'autres états de l'Inde. A titre d'exemple, nous présentons Sneha, une élève de l'école *Saint Michael's Academy*, âgée de 11 ans. Elle a deux langues maternelles, le malayalam (son père est originaire du Kérala) et le kannada (sa mère est originaire du Karnataka). Elle communique avec sa mère en kannada et avec son père en malayalam. Elle apprend le tamoul (L1), l'anglais (L2), l'hindi (L3) et le français en (L4). Prenons un autre exemple : Anil, âgé de 11 ans également, a comme langue maternelle le tamoul car ses deux parents sont originaires du Tamil Nadu. Il communique principalement en tamoul avec ses parents. Il apprend le tamoul (L1), l'anglais (L2), l'hindi (L3) et le français (L4). Ainsi il n'y a pratiquement pas d'élèves qui choisissent le français en L3.

A ce sujet, nous avons rencontré et interrogé des membres de l'AITF (Association of Indian Teachers of French) à Chennai afin de nous éclairer davantage sur la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du français en Inde. Selon les statistiques les plus récentes, l'Inde compte 250 000 apprenants du français. Les membres de l'AITF sont satisfaits mais estiment qu'il faudrait mener une réelle politique linguistique et éducative pour la promotion du français car le gouvernement indien actuel tend à imposer l'enseignement-apprentissage des langues régionales. Ainsi afin de redonner vigueur à l'enseignement du français en Inde, l'AITF a étudié les possibilités d'application du CECR afin de prendre en

compte le contexte sociolinguistique indien pour l'enseignement-apprentissage du français. Il a été nécessaire de mettre en œuvre de nouvelles activités pédagogiques dans la mesure où jusqu'à présent, les méthodes de FLE imposées en Inde étaient inadaptées au contexte indien. En effet, les motivations premières des apprenants qui choisissent le français sont, d'une part le réel avantage pour trouver un emploi que peut leur procurer la connaissance des langues étrangères, et d'autre part la découverte d'une culture occidentale à travers l'apprentissage de la langue. Selon des enquêtes menées par l'AITF, la plupart des apprenants n'ont pas l'occasion de visiter un pays francophone. De ce fait, l'AITF estime qu'il est préférable de se limiter aux activités de compréhension et d'expression orale et écrite car l'apprenant ne sera pas en mesure de prendre part à des discussions. Il en est de même pour les activités de médiation, comprenant la traduction et l'interprétation, qui sont absolument hors de la portée des apprenants qui choisissent le français comme L4. Les tâches doivent être ainsi choisies en tenant compte du contexte sociolinguistique indien, des motivations des apprenants et surtout du système d'évaluation indien. En effet, les pratiques d'enseignement-apprentissage ont peu évolué en Inde : les enfants apprennent toujours par cœur et copient des sections entières de textes. Donc un changement du mode d'évaluation entraînera forcément l'échec des élèves et progressivement une diminution dans l'effectif d'apprenants. L'AITF a analysé la situation d'enseignement-apprentissage et a pris en compte les objectifs au regard des besoins des apprenants car

Les enseignants indiens estiment que l'apprentissage d'une langue étrangère ne sera efficace que si les apprenants seront en mesure d'exprimer dans cette langue leur propre identité ainsi que les réalités du pays où ils vivent (N.C. Mirakamal & Anandkumar Varalakshmi, 2007 : 73).

Synchronie, un ouvrage pédagogique, est donc le résultat de ce projet de l'AITF.

ENQUÊTES MENÉES DANS DEUX ÉCOLES DE CHENNAÏ

Après avoir rencontré les membres de l'AITF et écouté leurs propos au sujet de la situation de l'enseignement-apprentissage du français en Inde, nous avons mené, au mois de janvier 2012, des enquêtes exploratoires dans deux écoles privées catholiques de Chennai [*Saint Michael's Academy* et *Sishya (école franco-anglaise gérée par l'entreprise Michelin)*] afin de nous renseigner sur les pratiques d'enseignement-apprentissage du français. Nous devons préciser que seules les écoles privées catholiques proposent actuellement un enseignement-apprentissage du français à Chennai, afin d'offrir aux élèves de milieux sociaux favorisés une

ouverture aux langues étrangères. Nous sommes restée une semaine dans chaque école afin de rencontrer les enseignants de français, leurs élèves et surtout pour assister et filmer les séances d'enseignement-apprentissage du français. L'école *Saint Michael's Academy* dispose de deux enseignantes de français qui ont été formées à l'Alliance française de Chennai alors qu'à l'école indienne *Sishya*, le français sera enseigné par des enseignants expatriés français de l'école franco-anglaise. Au cours des interviews, les deux enseignantes indiennes de *Saint Michael's Academy* ont formulé leurs biographies langagières. Elles ont toutes les deux choisi cette voie afin de découvrir une culture occidentale et pour obtenir un emploi. Elles n'ont pas eu l'occasion de visiter un pays francophone jusqu'à présent. L'analyse des questionnaires que nous avons proposés à la centaine d'élèves des enseignantes indiennes de *Saint Michael's Academy* a mis en évidence qu'âgés de 11 ans, 12 ans et 13 ans, ils ont choisi d'apprendre le français pour les mêmes raisons que leurs professeurs, mais ils précisent que le français est une langue dont l'apprentissage ne présente aucune difficulté (« *a language easy to learn* » nous ont-ils dit).

Les deux enseignantes n'utilisent pas l'ouvrage *Synchronie* mais un autre qui s'en inspire : *Apprenons le français*. Cet ouvrage prend également en compte l'identité de l'apprenant indien. En effet, chaque leçon présente un dialogue entre *Aneesb* (un Indien vivant en France) et *Manuel*. Nous vous présentons la leçon 2 (Mahita & Singh, 2008 : 16) à laquelle nous avons assisté, qui propose une présentation d'*Aneesb* et de sa famille qui vivent en France.

Après avoir lu le texte à haute voix, l'enseignante a posé des questions permettant d'évaluer la compréhension des élèves. Puis plusieurs élèves ont exprimé leur souhait de visiter la France et de savoir utiliser la langue française comme *Aneesb*. Mis à part les nombreux référents indiens présents dans ce texte, tels que les prénoms (« *Aneesb* » et « *Neba* »), les activités sportives (« *le cricket* » et « *la danse indienne* »), les compétences plurilingues du petit *Aneesb* sont mises en avant : « Il parle très bien le français mais il n'est pas français. Il a un excellent professeur de français. Il sait aussi l'hindi et l'anglais » (Mahita Ranjith & Singh Monica, 2008 : 16).

En lisant ce passage, les apprenants indiens se sentent valorisés nous ont-ils dit : ils apprennent le français, l'hindi et l'anglais également. Ainsi, ces référents au contexte sociolinguistique indien permettent aux apprenants de s'identifier à *Aneesb*. Le tamoul, la langue maternelle de la plus grande majorité des élèves, est aussi mentionné dans ce texte. En effet, le prénom du petit chien noir, « *Kalu* », d'origine tamoule, signifie « noir ». Ainsi cet ouvrage a été élaboré de manière à prendre en compte le contexte sociolinguistique indien pour l'enseignement du français afin de faciliter et de favoriser un bon apprentissage de cette langue.

A ce sujet, malgré ces efforts mis en place pour l'apprentissage du français, nous nous interrogeons sur l'impact de cette extrême prise en compte du contexte indien dans les apprentissages sur les compétences langagières des apprenants. Il est important de préciser que les pratiques d'enseignement-apprentissage n'ont effectivement guère évolué. A titre d'exemple, nous avons pu observer les élèves réciter par cœur les règles de la conjugaison française. Seront-ils capables de les réutiliser lors d'une conversation ? Rien n'est certain. En effet, lorsque nous avons tenté de nous entretenir avec eux, nous avons constaté que leurs compétences langagières en français sont très limitées, comme celles de leurs enseignantes avec lesquelles l'entretien s'est déroulé majoritairement en anglais. Dans la mesure où le français est enseigné en anglais et parfois en tamoul, les enseignantes parlent donc davantage en anglais. De plus, le français ne coexistant pas avec l'anglais et les autres langues indiennes dans le paysage langagier de Chennai, ces locuteurs n'ont guère l'occasion de communiquer en français. De ce fait, l'enseignement-apprentissage du français à Chennai est une véritable porte ouverte vers la diversité linguistique et culturelle mais ne permet pas aux apprenants d'avoir de bonnes compétences en français. Ces élèves indiens éprouvent une certaine fierté lorsqu'ils nous disent qu'ils parlent plusieurs langues même s'ils ne les maîtrisent pas vraiment. Si nous prenons, une fois de plus, le cas de Sneha, présentée précédemment, cette élève parle très bien le malayalam, le kannada, le tamoul et l'anglais mais elle est incapable de communiquer en hindi et en français, les deux langues qui ne sont pas utilisées dans son environnement familial mais qui sont apprises à l'école. En ce sens, tous les apprenants qui comme Sneha ont choisi le français comme L4, ont-ils des compétences plurilingues et pluriculturelles ? Castelloti et Moore (2011 : 249-250) semblent apporter une réponse positive à notre question, tout en introduisant la notion de « *compétence d'appropriation plurilingue* » :

Plutôt que viser l'apprentissage (ou l'enseignement) d'une langue, conçue comme un « système » autonome et séparé, il s'agit alors de faire évoluer ses ressources afin de pouvoir mettre en œuvre une compétence plurilingue et pluriculturelle plus « large ». Mais c'est aussi dans le processus même d'appropriation que cette compétence se construit et qu'elle commence à être mise en œuvre, en tant que « compétence d'appropriation plurilingue », [...].

Les auteures expliquent que cette « compétence d'appropriation plurilingue » se traduit concrètement par un certain nombre de capacités comme :

- savoir mettre en relation des ressources dans plusieurs langues/variétés pour résoudre des problèmes dans des langues/variétés peu familières ;

- se positionner comme interlocuteur bienveillant/attentif dans les échanges exolingues (entre interlocuteurs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques et culturels) ;
- associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétences ;
- être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) ;
- mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences (Castellotti et Moore, 2011 : 250-251).

Ainsi, l'apprenant indien vivant dans un contexte plurilingue a des compétences plurilingues et pluriculturelles. Nous ajoutons : plus il connaît de langues et plus il a envie d'en apprendre.

Pour poursuivre la réflexion, évoquons brièvement le cas des élèves français (dont les parents travaillent pour l'entreprise *Michelin*) inscrits à l'école franco-anglaise, qui eux suivent le système scolaire français tout en assistant à des cours d'anglais intensifs à l'école indienne *Sisbya*. Ils apprennent également le tamoul en L4. On pourrait poser que le tamoul qui est une langue étrangère pour eux, est acquis différemment parce que, vivant à Chennai, donc en milieu endolingue, ils feront usage de ces langues dans leur vie quotidienne. Leurs compétences seront ainsi différentes et sans doute d'un meilleur niveau que celles des écoliers indiens qui apprennent le français en milieu exolingue. Mais, ayant observé la situation, on pourrait se demander si les compétences en tamoul des écoliers français ne sont pas finalement limitées comme celles des écoliers indiens en français dans la mesure où ils vivent certes à Chennai mais ils sont très peu exposés au tamoul. A l'école *Sichya*, tous les élèves indiens appartiennent à des classes sociales très favorisées et ne communiquent qu'en anglais. De plus, nous avons pu observer que le groupe *Michelin* ne semble pas avoir beaucoup de contacts avec la population indienne de Chennai. Des enquêtes ultérieures nous permettront certainement d'apporter des précisions quant à la situation des écoliers français à Chennai et d'analyser leurs compétences plurilingues.

En guise de conclusion, nos enquêtes menées dans les écoles indienne et franco-anglaise de Chennai ont mis en évidence l'importance de la prise en compte de la réalité sociolinguistique pour l'enseignement-apprentissage d'une langue choisie en L4 en ayant une vision écologique des langues. Cette étude a surtout posé les limites de l'extrême contextualisation de l'enseignement-apprentissage du français à Chennai au regard du niveau des compétences langagières des élèves et des enseignantes que nous avons pu évaluer lors des entretiens et des interactions dans la classe avec les élèves dans le cadre d'une enquête exploratoire. Il serait

intéressant, afin d'approfondir ce point, de mener d'autres enquêtes permettant d'évaluer concrètement les compétences langagières des élèves en français. Mais nous retenons avant tout qu'un contexte fortement plurilingue comme l'Inde permet le développement, chez les élèves, d'une culture langagière ouverte aux langues et l'enseignement-apprentissage du français, ouvrant la porte vers la diversité linguistique et culturelle, ne peut que favoriser le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, en phase avec les recommandations du Conseil de l'Europe (2003).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2011, «La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept », in Blanchet P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, A.U.F, Editions des archives contemporaines, Paris, p. 241-253.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MADANAGOBALANE K., KICHENAMOURTY R. et al., 2007, *Synchronie, méthode de français basée sur le CECR*, Samhita Publications, Chennai.
- MAHITA R., SINGH M. S., 2008, *Apprenons le français*, Saraswati house PVT LTD, Educational publishers, New Delhi.
- MIRAKAMAL N.C., ANANDKUMAR V., 2007, «Principes méthodologiques pour l'élaboration d'une méthode indienne », in AITF (Association of Indian Teachers of French) et AUF (L'Agence Universitaire de la Francophonie) (eds), *Les études françaises et francophones dans un panorama plurilingue*, Actes du IV^e Congrès International de l'AITF, Samhita Publications, Inde, p. 68-78.