



HAL
open science

Français régional et réformes didactiques à l'Île Maurice : quelques préalables à des réformes pédagogiques

Rada Tirvassen

► To cite this version:

Rada Tirvassen. Français régional et réformes didactiques à l'Île Maurice : quelques préalables à des réformes pédagogiques. La lexicographie variationniste en situation de contact, Jul 1993, Saint Denis, France. pp.155–171. hal-02170725

HAL Id: hal-02170725

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02170725v1>

Submitted on 5 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FRANÇAIS RÉGIONAL ET RÉFORMES DIDACTIQUES À L'ÎLE MAURICE : QUELQUES PRÉALABLES À DES RÉFORMES PÉDAGOGIQUES

Introduction

On peut penser que les aménagements en didactique des langues issus de travaux de recherches linguistiques doivent se fonder prioritairement sur les données que fournissent ces travaux. Il nous semble toutefois indispensable, en raison des pouvoirs des décideurs, de celui des pédagogues et des "exigences" de la didactique des langues d'aborder la question des réformes pédagogiques également du point de vue d'une part des "besoins" des systèmes éducatifs de manière générale et de ceux, plus spécifiques, de l'enseignement des langues en question et, d'autre part, des attentes des décideurs et des acteurs des réformes envisagées. C'est en tous les cas le sentiment que l'on a quand on tente de tirer des enseignements des expériences menées dans le domaine des réformes pédagogiques à l'Île Maurice.

Partant d'une évaluation des réformes majeures entreprises à l'Île Maurice depuis l'accession de l'île à la souveraineté nationale, on essaiera de cerner :

1. les motivations des décideurs et des acteurs des réformes, motivations qui ne sont pas nécessairement convergentes ;
2. l'intérêt et l'apport d'une réforme menée à partir de recherches sociolinguistiques pour l'enseignement d'une langue confronté à un certain nombre de problèmes spécifiques qui seront d'ailleurs brièvement présentés.

Ces analyses nous permettront, nous l'espérons, d'identifier l'apport que peut présenter les travaux de l'équipe FROI (cette équipe travaille sur les français régionaux de l'Océan indien : elle a

entrepris le recueil et l'analyse des particularités lexicales de l'Océan Indien) à l'enseignement du français à Maurice compte tenu des besoins du système éducatif mauricien et de ceux de la didactique du français à Maurice. Le deuxième volet du travail tentera de répondre à la question de savoir si l'on peut passer des travaux de l'équipe FROI à la pratique pédagogique ou s'il y a des étapes intermédiaires à respecter.

Cette communication portera donc plus sur quelques préalables à prendre en compte dans le cadre d'applications (pédagogiques) pratiques auxquelles peuvent donner lieu les recherches menées par l'équipe FROI plutôt que sur des propositions concrètes qui peuvent, elles, être envisagées dans un deuxième temps.

1. Le système éducatif mauricien et la didactique du français à Maurice

1.1. Le système éducatif mauricien

Il nous semble indispensable de démarrer l'étude en cernant les besoins du système éducatif mauricien de manière générale et plus particulièrement ceux de la didactique du français à Maurice. On se fondera à cet égard sur les données qui existent et qui bien qu'étant limitées (notamment P. Fioux et R. Tirvassen, à paraître) permettent d'avoir une idée globale du système éducatif mauricien. Cette présentation critique du système éducatif mauricien sera effectuée à partir d'une évaluation sommaire mais globale de l'instruction publique à Maurice menée à partir d'une grille d'analyse élaborée par la Banque Mondiale dans les années 70 et qui malgré ses imperfections (*cf.* R. Chaudenson, 1989 : 147-183) offre les possibilités d'une saisie rapide des systèmes éducatifs des pays en voie de développement. On tentera ensuite, pour connaître les dessins des décideurs, de montrer les objectifs à long terme fixés par ces décideurs dans le schéma directeur préparé depuis le milieu des années 80 et diffusé en 1990. Ce document a non seulement mobilisé de nombreuses ressources locales et internationales pendant plusieurs années mais constitue, selon le Premier Ministre mauricien, le programme d'action du ministère de l'éducation pour les années à venir. Enfin, pour avoir une idée précise de ce qui a constitué les préoccupations concrètes de ce ministère en 1992, nous nous fondons sur le message-bilan élaboré et diffusé dans la presse locale.

1.1.1. L'évaluation du système éducatif mauricien

La grille d'évaluation de la Banque Mondiale est constituée de deux entrées principales, l'une consacrée à une évaluation dite interne (et qui concerne les taux d'admission dans les différents cycles ainsi que les taux de réussite/d'échec et de déperdition scolaires) et l'autre qui se fonde sur les "indicateurs externes" (en gros ce sont les indicateurs économiques qui précisent la part du PIB consacrée à l'éducation ainsi que la ventilation des crédits dans les différents cycles du système). Dans le cadre de cet examen rapide du système éducatif mauricien et en raison du rapport évident qui existe entre tous ces éléments, nous ne ferons pas de distinction entre ces deux types d'évaluation.

1.1.2. Le pré-primaire

Le pré-primaire constitue une des failles considérables dans le système éducatif mauricien puisque non seulement le taux d'admission dans les écoles pré-primaires n'est que de 80% de l'ensemble des enfants en âge d'aller à l'école maternelle, mais aussi, la pré-scolarisation n'est prise en charge que très partiellement par le gouvernement mauricien : le budget qui lui est consacré n'est d'ailleurs pas connu. Cela entraîne une situation caractérisée en gros par l'existence de bons établissements dans les régions dites favorisées alors que la situation est différente dans les régions habitées par les familles ouvrières : dans les établissements se trouvant dans ces régions, l'infrastructure ainsi que la qualité de l'enseignement sont de qualité médiocre. Cette situation entraîne un gaspillage de ressources : les enfants ont à refaire le programme du pré-primaire en première année du primaire. Pour ceux qui ont fréquenté les mauvais établissements le temps perdu n'est jamais rattrapé : cela a pour inconvénient majeur de perpétuer voire d'accroître les inégalités sociales à l'école. Une enquête réalisée sur les compétences de français développées à l'école maternelle (R. Tirvassen : 1993) a indiqué que seulement 20% des enfants tirent véritablement profit de leur scolarisation en maternelle.

1.1.3. L'enseignement primaire

Le taux de scolarisation de 97-98 % des enfants en âge d'aller à l'école dès les années 80, c'est-à-dire avant l'entrée en vigueur de l'enseignement primaire obligatoire, la tentative du gouvernement de rendre l'enseignement primaire accessible par un programme de

construction d'écoles dans toutes les régions de l'île, la prise en charge totale de toutes les dépenses (matérielles et pédagogiques) indiquent à la fois la pression sociale en faveur de l'enseignement primaire et la volonté du gouvernement de pourvoir au moins cet enseignement à la totalité de la population. D'ailleurs, le taux de déperdition scolaire tout au long du primaire est resté extrêmement bas (moins de 3% du nombre total des enfants admis en première année du primaire) confirmant ce que nous avançons. Toutefois, le taux d'échec scolaire à la fin du cycle primaire demeure élevé (25% en moyenne sur chaque groupe d'âge), ce qui entraîne une forte déperdition scolaire de 25% également entre les cycles primaire et secondaire. Ces faits concourent à maintenir un taux d'analphabétisme quelque peu élevé si l'on prend en compte à la fois l'investissement financier et humain massif consacré à l'enseignement primaire (environ 40% du budget total de l'éducation) ainsi que les objectifs économiques (industrialisation intensive) et sociaux (assurer le bien-être de toute la population) que se fixent les différents gouvernements qui se sont succédé depuis les années 80.

1.1.4. Le secondaire

Les résultats obtenus au niveau du secondaire confirment quelque peu les failles notées à la fin du cycle primaire. La déperdition scolaire demeure élevée au secondaire : 12% des enfants admis en première année du primaire parviennent en dernière année du secondaire dans une île où l'éducation primaire et secondaire est gratuite et où les besoins en termes de techniciens sont aigus. L'absence de bonnes écoles secondaires dans toutes les régions de l'île ou tout au moins en nombre suffisant pour accueillir l'ensemble des enfants qui réussissent aux examens de fin de cycle primaire est une des grandes faiblesses du système éducatif mauricien. Celles-ci sont renforcées par les possibilités limitées d'études techniques offertes à ceux qui ne "peuvent" ou ne veulent pas suivre la filière académique.

1.1.5. L'enseignement supérieur

Enfin, l'enseignement supérieur dont le taux d'admission est moins de 1% d'une classe d'âge révèle les faiblesses d'un système éducatif pour un pays qui nourrit de grandes ambitions après avoir réussi à assurer à la majorité de sa population un niveau de vie nettement plus élevé que celui de l'ensemble des populations de la

région du sud-ouest de l'Océan Indien, la Réunion mise à part. Par ailleurs, la part du budget de l'éducation qui est consacrée à l'enseignement supérieur demeure limitée alors que sur le plan structurel, d'énormes failles ont été détectées, ce qui a conduit les décideurs à créer un organisme pour coordonner tous les programmes d'enseignement et de recherches.

Si certains des objectifs économiques fixés ont été atteints, les réalisations éducatives demeurent limitées : la fin des années 80 a été marquée par un taux de croissance économique de 5% en moyenne par année et une lutte réussie contre le problème du chômage alors que le rendement du système éducatif mauricien est resté plus ou moins stable. À terme, c'est toute l'ambition économique du gouvernement qui risque de ne pas être atteinte.

1.1.6. Le schéma directeur

Tous les manquements du système éducatif mauricien ont entraîné la préparation d'un schéma directeur dont les principaux objectifs sont, comme c'est le cas habituellement, de former les citoyens afin d'accroître leur bien-être et, au plan national, d'offrir à la population les connaissances et aptitudes nécessaires au développement économique de l'île. Ces objectifs seront atteints à partir d'une série d'actions qui visent à :

1. assurer que la totalité des enfants scolarisés ait une éducation fondamentale leur permettant de développer les connaissances et aptitudes qui leur sont nécessaires pour l'intégration socio-professionnelle ;
2. améliorer la qualité de l'enseignement en rehaussant la qualité de l'infrastructure et celle de l'éducation offerte aux enfants ;
3. réduire les inégalités scolaires par une politique de discrimination positive dont bénéficieraient les écoles dont les résultats restent médiocres ;
4. articuler l'éducation de l'île avec le développement économique de manière plus rigoureuse ;
5. gérer le système et lui offrir un encadrement administratif et technique de manière efficace évitant ainsi gaspillages et déchets.

Si l'on étudie le message-bilan préparé par le ministère de l'éducation et destiné au grand public, l'on constatera que les décisions prises en 1992 s'inscrivent dans les deux premiers objectifs définis ci-dessus : les deux derniers appellent des aménagements à

long terme ; le combat contre l'inégalité des chances est politiquement rentable mais techniquement difficile à réaliser. Au niveau de l'infrastructure un programme de 13 écoles primaires (avec des classes prévues pour l'enseignement pré-primaire) a été mis en place ; des appels d'offres ont été lancés pour la construction de quatre écoles secondaires ; un projet de soutien aux écoles secondaires privées pour qu'elles puissent améliorer leur infrastructure a été mis en œuvre.

À un niveau plus qualitatif, un vaste programme de formation des enseignants du primaire est actuellement mis en œuvre (les quelques échos que l'on a eus dans la presse sur ce programme laisse planer quelques doutes quant à son efficacité réelle) ; les techniciens du ministère complètent un programme expérimental d'évaluation continue ; l'enseignement des matières scientifiques au secondaire est actuellement rénové, etc.

La présentation critique du système a révélé, nous l'espérons, les potentialités du système, c'est-à-dire ses forces ainsi que ses failles. Sans entrer dans les détails et pour nous limiter à des généralités, on peut affirmer que ces failles résident tout autant dans la qualité de l'infrastructure (qu'il faut encore améliorer si l'on veut éviter les manquements les plus apparents et sans doute aussi ceux par rapport auxquels il est plus facile de trouver des solutions) que dans celle de l'enseignement-apprentissage. Les faiblesses de l'infrastructure donnent lieu à un certain nombre de projets précis, tout au moins si l'on se réfère aux engagements pris dans le schéma directeur. Les problèmes pédagogiques ont également été reconnus dans les nombreux plans de développement qui ont tous prôné une amélioration de l'enseignement offert aux Mauriciens. C'est la raison pour laquelle trois réformes d'envergure nationale ont été mises en œuvre depuis l'accession de l'île à la souveraineté nationale. On tentera maintenant d'examiner l'efficacité de ces réformes pédagogiques et en confrontant leurs objectifs à quelques unes des difficultés majeures de la didactique du français à Maurice.

1.2. Les réformes entreprises depuis les années 70

Depuis l'accession de l'île à la souveraineté nationale, il y a eu trois réformes pédagogiques majeures qui ont touché tous les établissements qui préparent leurs élèves aux examens nationaux :

1. le Lower Secondary Curriculum Project ;

2. le Primary Curriculum Project ;
3. le Lower Secondary Curriculum Renewal Project.

Ces trois réformes ont fonctionné dans un même cadre institutionnel puisque dans tous les cas, le ministère de l'éducation nationale a, dans un premier temps, élaboré un programme de réforme (sans étude de faisabilité préalable). Ce programme a ensuite été confié à des techniciens qui ont, une fois leur travail accompli (dans les trois cas, la finalité concrète était la production de matériels pédagogiques) expérimenté leurs produits avant de généraliser leur utilisation. Les trois réformes visaient la mauricianisation de l'éducation mauricienne, l'adaptation de l'éducation afin qu'elle réponde aux besoins socio-économiques de Maurice.

Au niveau de l'enseignement du français, la première réforme des années 70 s'appuyait explicitement sur une certaine prise en compte de la situation du français (langue étrangère de la majorité de la population, du moins selon les décideurs, mais en même temps, langue de communication) et s'est fixée comme but fondamental de fonder les manuels de français sur des méthodes structuro-globales et audio-visuelles. Ces méthodes s'inspirant du structuralisme et de la psychologie behavioriste tentaient de faire acquérir des structures morpho-syntaxiques par le biais d'exercices répétitifs. Les seules véritables tentatives de mauricianisation se limitent à des références à la flore, la faune ainsi que la toponymie mauriciennes.

C'est à peu près dans le même schéma, mais quelque peu affiné, que s'inscrit la deuxième réforme. Les références à la flore et la faune sont encore une fois effectuées et l'aménagement profond consiste à réactualiser le manuel en suivant l'évolution qui caractérisait la didactique du français en Europe. C'est ce qui a permis d'élaborer un manuel inspiré des approches dites communicatives où l'on tente de développer des compétences d'expression orale et écrite à l'aide d'activités qui sont proches de celle de la vie quotidienne. À cet égard d'ailleurs, la méthode témoigne des incompatibilités qui existent entre le désir de mauricianisation et celui de suivre l'évolution didactique puisque l'on aboutit à des jeux de rôle où l'on demande aux enfants de s'exprimer en français dans des situations où l'on use du créole à Maurice.

Les manuels pour l'enseignement du français au primaire produits dans le cadre du "Primary Curriculum Development

Project" ne font pas exception aux constatations majeures dégagées lors de l'exposé sur les manuels du secondaire, sauf que les tentatives d'adaptation demeurent encore plus limitées : seuls les textes (fabriqués) et quelques exercices de discrimination phonologique les différencient de ceux qui étaient précédemment utilisés dans les écoles primaires.

Il aurait été commode de pouvoir rendre compte de manière succincte de l'efficacité de ces réformes si elles avaient donné lieu à des exercices d'évaluation. Or, curieusement, tel n'a jamais été le cas. L'examen mené par exemple par P. Singh (1984) était beaucoup trop flou pour que l'on puisse tirer quelque profit surtout lorsqu'il s'agit de matières spécifiques. On se contentera d'une part de R. Lamusse (1981) et d'autre part de D. de Robillard et R. Tirvassen (1991) pour affirmer que les failles les plus importantes résident dans l'incapacité d'une réforme de prendre en compte les besoins réels des bénéficiaires et surtout de se fonder sur un schéma flou pour un exercice ambitieux qu'était la mauricianisation de l'enseignement.

Les failles qui apparaissent dans la mise en œuvre de ces réformes s'expliquent en grande partie par le schéma des réformes. Elles émanent en effet des décideurs politiques : la décision de procéder à des aménagements pédagogiques est en effet politique. D'ailleurs, même les pédagogues, fonctionnant dans le cadre du discours politique qui a ses propres caractéristiques, n'ont mené aucune réflexion pour étudier eux aussi la faisabilité des réformes et la manière dont on pouvait traduire au moins certains des objectifs dans les faits, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement.

1.3. Des réformes nationales aux pratiques pédagogiques

De manière générale, les décideurs mauriciens accordent toute l'importance qu'il faut, tout au moins c'est l'impression qui se dégage, à l'amélioration de l'infrastructure du système éducatif mauricien et se contentent de valeurs emblématiques dès lors qu'il s'agit de réformes qui ont un impact direct sur l'enseignement et l'apprentissage. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'on note de sérieuses lacunes au niveau de l'enseignement du français.

D'abord, le français est enseigné comme langue étrangère (nous employons quelquefois le sigle L3 comme synonyme de langue étrangère) au primaire, cet enseignement se limitant à l'ac-

quisition des rudiments de la grammaire de la phrase élémentaire. Il est donc curieux de constater qu'après une réforme nationale ayant pour but de mauricianiser l'enseignement du français, cette langue est enseignée de la même manière que l'on enseignerait n'importe quelle autre langue. Un rapide coup d'œil au programme de formation des enseignants du primaire nous a d'ailleurs permis de confirmer notre appréciation. C'est ainsi que l'essentiel des points concerne des questions méthodologiques (l'importance de la pré-lecture et de la pré-écriture, le vocabulaire, la grammaire, la rédaction etc.), la seule évocation de la réalité socio-linguistique mauricienne ne paraissant que tautologique : "justification de l'enseignement du français sur le plan international et national".

Ensuite, au niveau de l'enseignement secondaire, le court répertoire qu'offrent les trois premières années où l'attention des enseignants et des élèves n'est pas centrée sur les examens nationaux a permis la mise en place d'une pédagogie plus adaptée aux réalités de l'enfant mauricien. En effet, pendant ces trois premières années, à partir d'une pédagogie inspirée des approches communicatives, l'on tente de développer des compétences de lecture proches de celles dont on a besoin dans la vie quotidienne ainsi que des aptitudes d'expression orale et écrite. Enfin, à partir de la quatrième année du secondaire, l'attention des enseignants est de nouveau mobilisée par les examens nationaux (ou plutôt internationaux puisque ces épreuves sont préparées par l'université britannique de Cambridge qui les soumet à un certain nombre de pays).

De manière générale, l'enseignement du français souffre d'une faiblesse sur deux plans : au niveau de sa cohérence interne puisque l'on passe d'une stratégie L3 à une stratégie L2 avant de retourner à la formule L3. Ensuite, dans son rapport avec la réalité mauricienne, il est clair que des efforts n'ont pas été faits pour que l'enseignement de cette langue réponde aux potentialités du système éducatif (25% des enfants abandonnent l'école primaire à la fin du cycle primaire) ainsi qu'aux besoins des élèves (types de compétence nécessaires pour l'intégration socio-professionnelle) et des enseignants (types de manuels indispensables). Ainsi donc, assez paradoxalement, après trois réformes d'envergure nationale, c'est dans son articulation avec la réalité locale que résident les failles les plus conséquentes de la didactique du français à Maurice. C'est sans doute ce que révèle de manière succincte mais précise la citation qui

suit, extraite des réflexions sur l'orientation des réformes menées dans le cadre de la mauricianisation de l'enseignement du français :

"À Maurice, le français s'apprend en général à l'école et, de ce fait, l'enseignement du français devra nécessairement se fonder sur une pédagogie de langue seconde. (...) Sur le plan pédagogique ceci peut se traduire par l'exploitation de dialogues simples et vivants centrés sur des situations d'intérêt. Les structures linguistiques choisies doivent obligatoirement être celles de la langue parlée afin de garder le naturel des dialogues." (M.I.E. : 1977 : 19-20)

2.1. Réformes éducatives et amélioration de l'instruction publique à Maurice

Les indicateurs du système éducatif mauricien montrent de manière indubitable à la fois l'énorme importance accordée par les décideurs et la population en général à l'instruction publique et le faible rendement de celle-ci. Pour tenter de l'améliorer, les gouvernements qui se sont succédés ont mis en œuvre deux types de mécanisme : élaboration d'un schéma directeur qui a mobilisé d'importantes ressources pendant pratiquement cinq ans et mise en œuvre de trois réformes pédagogiques sans étude de faisabilité et surtout sans véritable exercice d'évaluation. Si l'on tente de comparer l'intérêt respectif accordé par les décideurs à ces deux initiatives, l'on est tenté de croire que dans un cas l'exercice est entrepris de manière extrêmement sérieuse alors que dans l'autre, c'est l'aspect symbolique qui prime (D. de Robillard et R. Tirvassen : 1991) avec d'ailleurs des objectifs flous et une absence d'évaluation. Or il est évident que si l'on veut améliorer le système éducatif mauricien, l'on ne peut se contenter des conditions matérielles et d'une bonne administration indispensables au fonctionnement du système mais insuffisantes pour permettre d'atteindre les objectifs fixés. Car l'enseignement, c'est aussi et peut-être surtout ce qui est enseigné et la manière dont on l'effectue.

2.2. Vers une identification des réformes souhaitables

Si l'on tente de prendre en compte à la fois les desseins des décideurs et les faiblesses du système éducatif mauricien, on peut penser qu'il faudrait en complément aux décisions que l'on tente de traduire dans les faits (et qui ne concernent que l'infrastructure) envisager une réforme de l'enseignement dont celui du français.

Cette rénovation devra se donner deux objectifs principaux :

1. améliorer la qualité de l'enseignement du pré-primaire jusqu'à la fin du cycle secondaire ;
2. articuler l'enseignement avec les besoins socio-économiques du pays.

On peut raisonnablement penser que pour la pédagogie du français, ces réformes doivent prendre en compte les éléments suivants :

1. au niveau pré-primaire, pour des raisons socio-linguistiques (fonctions des langues à l'école, représentations des parents et des enseignants) et "linguistiques" (intercompréhension, certes relative, entre le français et le créole, L1 des élèves mauriciens etc.) le français est la langue la plus apte à faciliter la transition de l'environnement familial au milieu étranger qu'est l'école et également celle qui permet le développement des aptitudes de pré-lecture et de pré-écriture ; c'est d'ailleurs ce qui se fait actuellement dans la majorité des établissements ; par ailleurs, il faudrait dès les premières années du primaire faire maîtriser les aptitudes à communiquer d'une langue fréquemment employée à l'école comme médium d'enseignement ;
2. ainsi que nous l'avons affirmé ci-dessus, il faudrait articuler les objectifs (souhaitables) de l'enseignement du français avec les potentialités (les objectifs réalisables) du système éducatif mauricien : il s'agit de hiérarchiser les compétences en se fondant sur la notion de types de compétence pour faire acquérir à l'ensemble des enfants scolarisés en primaire les compétences indispensables à l'intégration socio-professionnelle ; on pourrait faire acquérir les compétences approfondies voire spécialisées aux élèves en fin de cycle secondaire.

Au cas où de telles propositions sont acceptées, on peut alors penser que l'ensemble des acteurs sociaux concernés par la didactique du français à Maurice se trouvent dans une situation dont on peut penser qu'elle est gérée en ce moment à partir de moyens sinon inadaptés du moins inadéquats. En effet, compte tenu :

1. des fonctions du français à l'Île Maurice en particulier comme langue de la presse écrite ;
2. de l'usage du français pour véhiculer des référents pour lesquels cette langue n'a pas d'équivalents (ou d'équivalents connus ou fréquemment utilisés), l'enseignement d'une langue ne peut pas prendre en compte les structures morpho-syntaxiques et

les items lexicaux du français régional de Maurice dès lors qu'il est orienté, tout au moins pour partie, vers les pratiques communicationnelles de la communauté linguistique mauricienne. Or les enseignants sont démunis pour prendre position de manière non-ambigüe sur ces questions. Les travaux de l'équipe FROI peuvent constituer une source d'informations indispensable si les décideurs (lesquels : les politiques ou les pédagogues ?) veulent en tirer profit. Mais tout le problème est de savoir si ces décideurs voudront procéder à cet exercice. Ce sont les questions auxquelles nous tenterons maintenant de répondre.

2.2.1. Les obstacles politiques

Dès lors que l'on évoque la question des réformes à Maurice, on ne peut s'empêcher de s'interroger sur la manière dont la classe politique réagira par rapport aux suggestions qui leur sont faites. Il est bien connu qu'en raison des tensions qui entourent la question des langues à Maurice, les décideurs ont toujours évité d'avoir à intervenir directement préférant un rôle d'observateur passif (D. de Robillard : 1989). On peut alors se demander si l'on n'est pas en train de vouloir tenter l'impossible ou tout simplement si on n'est pas en train de faire preuve d'irréalisme. À ces soucis, on peut risquer deux réponses :

1. si les suggestions formulées semblent techniques et n'ont aucune incidence sur la politique linguistique (c'est-à-dire sur les fonctions et les valeurs emblématiques des langues) on peut penser que les décideurs n'opposeront aucune difficulté : d'ailleurs, on est passé d'un enseignement du français L3 lors de la première réforme du secondaire à un enseignement L2 lors de la seconde sans que les décideurs aient réagi d'une façon ou d'une autre ;
2. il y a toujours d'autres instances de la diffusion du français (l'Alliance Française par exemple) qui peuvent prendre à leur compte les propositions et lancer des actions concrètes.

2.2.2. Les vrais obstacles

En fait, la vraie question demeure l'attitude des pédagogues responsables de la définition du contenu et de l'orientation des réformes (ceux qui élaborent les manuels, assurent la formation des enseignants qui sont chargés de traduire dans les faits les réformes). La Première Table Ronde du Moufia a montré que l'on a constaté un peu partout :

1. un usage quotidien de régionalismes ;
2. une non-légitimation des normes régionales par ceux qui y ont recours : c'est peut-être ce qui explique le filtrage des unités lexicales de français régional de Maurice lors de l'élaboration des manuels de français produits par les Mauriciens pour les Mauriciens dans le cadre de la mauricianisation de l'enseignement du français !

Au-delà de l'attitude des pédagogues face au français régional de Maurice il y a tout leur mode de fonctionnement. On a montré que jusqu'à présent, le schéma mis en place a consisté à traduire dans les faits (au niveau de l'enseignement) des décisions de politique éducative. Il s'agira, si l'on veut tirer profit de travaux empiriques d'inclure un nouveau paramètre que sont les données fournies par la recherche empirique.

Par ailleurs, la situation socio-linguistique dans laquelle se trouvent enseignants et apprenants doit créer un certain nombre de malaises :

1. celui des apprenants en particulier ceux qui ont le français comme L1 ou comme L2 proche d'une L1 qui verront que l'on accepte à l'école des termes sanctionnés dans l'environnement familial ;
2. celui des enseignants qui doivent accepter des termes ainsi que des structures morpho-syntaxiques perçus comme des fautes.

On peut penser, à la lumière de ce qui précède, que le préalable des applications pratiques des travaux de l'équipe FROI est d'enquêter auprès de ceux qui ont les vrais pouvoirs de décision et de ceux qui seront chargés de traduire dans les faits les décisions prises. En particulier, et suite à la Première Table Ronde du Moufia, on peut se donner les objectifs suivants :

1. vérifier si la question du français régional mauricien est problématisée par les pédagogues ;
2. identifier les stratégies (sans doute confuses) des enseignants face à tous les écarts du français standard et que l'on peut classer comme régionalismes ;
3. analyser d'éventuelles contradictions entre les comportements linguistiques réels et les phénomènes de représentation.

On pourra sans doute là, avoir des données suffisamment riches pour décider si l'on peut passer des recherches linguistiques aux applications didactiques pratiques.

Conclusions

Un certain nombre de faits objectifs nous font penser que des réformes pédagogiques inspirées des travaux de l'équipe FROI peuvent permettre d'améliorer l'enseignement et donc l'apprentissage du français à Maurice. Mais, le rapport entre la linguistique et la didactique des langues est loin d'être simple, même quand cette linguistique peut fournir des données empiriques à la didactique. Celle-ci a ses exigences propres qui impliquent que des réformes qui peuvent émaner de travaux linguistiques doivent prendre en compte les besoins de cette didactique. C'est en tous les cas ce que nous suggère la situation mauricienne.

Rada TIRVASSEN
Mauritius Institute of Education
et U.R.A. 1041 du CNRS

BIBLIOGRAPHIE

- Baggioni D./Robillard D de. 1990 : *L'île Maurice, une francophonie paradoxale*, L'harmattan, 185 pp.
- Chaudenson R. 1989 *Créoles et enseignement du français*, L'harmattan, 198 pp.
- Chaudenson R./Robillard D de. 1989 : *Langue Economie et développement*, Didier Erudition Tome I, 257 pp.
- Fioux P./Tirvassen R. à paraître : *Les examens de français à l'Île Maurice et à l'Île de la Réunion : textes et contextes*.
- Lamusse R. 1981 : *Etude évaluative d'une réforme de l'enseignement du français dans les trois premières années du cycle secondaire à l'Île Maurice*, thèse présentée pour l'obtention du doctorat de IIIe cycle, Université René Descartes, France, 392 pp.
- Mauritius Institute of Education, 1977 : *Curriculum framework for Forms I, II, & III*, M.I.E, 1977.
- Ministry of Education, 1990 : *Master Plan for the Year 2000*, Ministry of Education, 160 p.
- Robillard D de. 1989: "Planification des langues et économie des ressources humaines : le cas de l'Île Maurice", *Études créoles*, XII, 1, 117-135
- Robillard D de. 1992 : *Facteurs extra-scolaires de l'enseignement du français à l'île Maurice*, à paraître.
- Robillard D de/Tirvassen R. 1991 : "Mauricianisation et pédagogie du français" in *Journal of the Mauritius Institute of Education*, No. 11, pp. 32-39.
- Sing P. 1984 : *Evaluation of Secondary Curriculum materials*, Unesco, Paris, 75 pp.
- Tirvassen R. 1992 : *Les erreurs de français des élèves mauriciens de première année du secondaire*, reprographié.
- Tirvassen R. 1993 : "Le bilinguisme créole-français des enfants à l'île Maurice : Étude des compétences linguistique et communicationnelle en créole et en français d'enfants mauriciens en début de scolarisation" in F. Lumwamu, M. Missakiri, C. NTsadi, R. Tirvassen, *Les enfants, les écoles et les langues : les cas du Congo et de Maurice*, Coll. Langues et développement, Montmagny, Québec, pp. 75-152.
- Valdman A. 1983 : "Normes locales et francophonie" in *La norme linguistique*, Bédard E. et Maurais J. édés, Conseil de la langue française, pp. 667-706.
- World Bank, 1980 : *Education Sector Policy Paper*, Washington, 143 pp.

EXTRAITS DES DISCUSSIONS

Véronique Garrioch,

Les décideurs politiques montrent une volonté de changement en faveur de la promotion du français. Mais il faudrait qu'il y ait des changements dans les modes d'évaluation. Ainsi, au niveau de la "forme 5" (classe de seconde), il y a une épreuve sanctionnée par l'Université de Cambridge. Le questionnaire de français correspond à celui de "langue étrangère". Ne faudrait-il pas en fait changer les modes d'évaluation afin de stimuler l'apprentissage tout en rehaussant le niveau de l'enseignement ? Tant qu'il n'y a pas de volonté politique en ce sens, toute étude semble problématique, du moins dans son application.

Rada Tirvassen

On se demande à quoi sert la recherche à Maurice. À préparer des réformes ? À essayer de convaincre les décideurs politiques ?

Iqbal Kalla,

L'équation "rehausser le niveau d'évaluation = rehausser le niveau d'apprentissage" paraît dangereuse car elle implique une certaine pratique empirique qui en fin de compte ne règle nullement les problèmes.

Didier de Robillard,

Il me semble que la façon la plus importante, pour le moment, pour des travaux de description, d'influencer la situation est tout simplement, en diffusant ses travaux, de vérifier la pertinence de catégories telles que "français mauricien", "français régional", etc., avant d'envisager la possibilité d'évoquer l'éventualité de réfléchir à une intervention directe dans l'arène sociolinguistique.

Rada Tirvassen

Mieux vaut travailler en dehors de ce qui dépend de l'État. Il faudrait voir aussi si la question du français est problématisée par les Mauriciens eux-mêmes, avant de songer à une utilisation des travaux FROI. Une étape intermédiaire est souhaitable.

Iqbal Kalla,

Il semblerait que s'attendre à ce que les autorités à Maurice puissent utiliser les travaux du FROI est utopique. La solution consisterait peut-être à utiliser ces travaux pour une certaine sensibilisation de la communauté mauricienne sur les variétés de français. Cela pourrait déboucher, comme c'est souvent le cas à Maurice, sur une prise en charge de la gestion des langues par des instances parallèles.

Paule Fioux

Mon intervention porte sur le problème du "filtrage" du lexique de français régional intégré dans les réformes de l'approche communicative : quels sont les critères du filtrage ?

Peut-on les envisager pour le français régional à la Réunion quand une très grande partie du lexique du créole peut être "francisée" ? Peut-on accepter aussi la syntaxe ? C'est la question que posent des enseignants par rapport à une plus grande intégration du français régional en cours.