



Littératie et langues asiatiques : vers une dynamique partenariale CERLI et enseignants

Dehoutee Vina Ballgobin, Vassen Naeck

► To cite this version:

Dehoutee Vina Ballgobin, Vassen Naeck. Littératie et langues asiatiques : vers une dynamique partenariale CERLI et enseignants. Travaux & documents, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2013, La littératie dans l’océan Indien : politiques, pratiques et perspectives, pp.25–35. hal-02186022

HAL Id: hal-02186022

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02186022>

Submitted on 13 Feb 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.

Littératie et langues asiatiques : vers une dynamique partenariale CERLI et enseignants

DEHOUTEE VINA BALLGOBIN,
LECTURER, UNIVERSITÉ DE MAURICE
VASSEN NAECK,
PROFESSEUR, MIE DE MAURICE

INTRODUCTION

Située dans l’océan Indien, l’île Maurice est une colonie française au XVIII^e siècle. Le peuplement de l’île est étroitement associé à une main-d’œuvre servile et, au début du XIX^e siècle, il y a 6 000 Indiens sur une population de 60 000 esclaves (Milbert, 1812). Ensuite, en 1810, l’île devient une colonie britannique jusqu’en 1968. Le gouvernement colonial assure une politique de transition souple : les us et coutumes des habitants sont respectés. L’abolition de l’esclavage, suivie de la *Grande Expérience*, apporte une transformation démographique : désormais, l’île est multilingue et multiculturelle. A partir de 1834, la population augmente annuellement avec l’arrivée régulière d’immigrants de l’Inde (Nagapen, 2010 : 84). Vers 1860, la majorité provient du Bihar et environ 20%, de l’Uttar Pradesh. A la fin de l’immigration indienne, ils forment plus de deux-tiers de la population, soit 268 649 sur 393 238 habitants (CSO). Les Indiens proviennent de diverses régions de l’Inde et conservent leurs propres langues et cultures, notamment le bhojpouri, le bengali, le marathi, le tamoul, le télougou, et quelques-uns parlent le punjabi et l’oriya (Ramyead, 1984 : 141). Par leur attitude, ils véhiculent leurs idéaux asiatiques du respect et de la coexistence pacifique de plusieurs groupes ethniques tout en s’intégrant progressivement dans le tissu social, économique et politique de l’île (Jain, 2011). Les autorités britanniques, eux, dégagent plusieurs plans pour assurer l’instruction scolaire des immigrants indiens et développer une colonie prospère.

Dans quelle mesure les politiques scolaires coloniale et post-coloniale assurent-elles le respect des langues-cultures asiatiques ? Quel est le niveau de littératie en langues asiatiques au XXI^e siècle ? Quel rôle pourrait jouer une organisation non-gouvernementale (ONG) telle que le Centre d’Etudes et de Recherches en Littératie (CERLI) par rapport au niveau de littératie dans une République multilingue et multiculturelle ? L’hypothèse est la suivante : Les langues asiatiques sont ethniquement marquées en milieu scolaire formel, mais le CERLI pourrait

assurer la formation-accompagnement des enseignants pour améliorer la littératie dans le respect des identités culturelles et le souci de promouvoir l'éducation interculturelle.

BREF HISTORIQUE DU DÉVELOPPEMENT DES LANGUES ASIATIQUES À MAURICE

Au début de l'immigration indienne, le gouverneur Higginson améliore le système éducatif afin d'accueillir un nombre grandissant d'enfants indiens qui habitent dans les camps sucriers. En 1854, environ 5 500 enfants indiens ne sont pas scolarisés et sont livrés à eux-mêmes sur les propriétés sucrières dans un état « sauvage » (Ramdoyal 1977 : 71, 82). Grâce à l'Ordonnance No. 6 de 1856, les institutions scolaires sont subventionnées par les fonds de l'Etat, encourageant l'ouverture d'établissements religieux. L'Ordonnance No. 21 de 1857 rend l'instruction scolaire obligatoire pour les garçons de 6 à 10 ans. L'Eglise catholique et les missionnaires anglais reçoivent 65% et 11% des fonds respectivement. Le nombre d'écoles privées de type « Grant-in-Aid », subventionnées par l'Etat colonial, augmente et il y en a sept pour les Indiens en 1862, dispensant l'enseignement en tamoul, bengali et kaithi hindi (Bennett, 2012 : 26). Par la suite, en 1876, Sir Arthur Phayre ouvre quelques écoles expérimentales dans les langues vernaculaires¹ (Alladin 1990 : 75) et la performance des écoliers indiens est satisfaisante.

Néanmoins, en 1880, pour renforcer les liens entre populations créoles et indiennes, les autorités britanniques convertissent les *vernacular schools* en *Anglo-vernacular schools*, écoles bilingues. Mais, à cause de la pauvreté et aussi de plusieurs tentatives de christianisation, peu d'enfants indiens sont scolarisés (Alladin 1990 : 80). A la fin du XIX^e siècle, le niveau des futurs enseignants en milieu formel est en amélioration et, en 1882, les examens pour les futurs enseignants sont aussi bilingues (Bennett 2012 : 27, 36). Les Indiens décident d'ouvrir des associations socio-religieuses pour éduquer leurs enfants² et préserver leurs cultures et les langues écrites indiennes – hindi, marathi, tamoul, télougou et ourdou (Ramyeard, 1984 : 143-144). Hindous et Musulmans suivent des cours du soir dans les *baïtkas* et les *maktabs* respectivement, et sont alphabétisés dans leurs langues ancestrales.

¹ Entre autres, une à Savanne, en hindi (Beejadhur 2004 : 38) ; deux à Port-Louis, en tamoul et dans un dialecte de Calcutta ; et cinq à Grand-Port (Ramdoyal 1977 : 83, 87).

² Quelques exemples : Andhra Maha Sabha, Arya Sabha, Hindu Maha Sabha, Hindi Pracharini Sabha, Marathi Mandali Federation, Sanatam Dharma Temples Federation, et Tamil Temples Federation.

L'Arya Samaj se développe rapidement à partir de 1910 pour favoriser l'épanouissement des langues asiatiques³. Quant à l'école primaire, elle est régie par l'*Education Ordinance* de 1944 et l'*Education Ordinance* de 1957. Les Indiens sont exposés aux langues européennes, anglais et français et quatre langues asiatiques – chinois, hindi, ourdou et tamoul. Le medium d'explication est essentiellement le créole ou une langue asiatique si nécessaire⁴ ; et l'instruction religieuse est facultative, ne dépassant pas 20 heures par semaine (Ward, 1941 : 13, 34). Malheureusement la qualité de l'enseignement et la performance des apprenants sont mauvaises⁵. Entretemps, l'Arya Samaj assure l'alphabétisation des Indiens dans les langues écrites indiennes et vise la littératie pour tous (Ramsurrun, 1984 : 97). Les frères Bissoondoyal œuvrent pour l'éducation de la masse indienne à travers les *baikhas*⁶ (Moheeputh, 1984 : 317). Grâce aux changements constitutionnels en 1947, le droit de vote est acquis pour tous ceux qui sont capables de lire ou d'écrire des phrases simples dans une des langues de la colonie : anglais, français, goujerati, hindi, marathi, ourdou ou télougou (Mathur, 1984 : 339). Suite à leur entrée en politique en 1948, les élus indiens en collaboration avec les Créoles, œuvrent pour la mise en place d'une politique d'« Education pour Tous » en vue d'augmenter le taux de littératie au niveau national, notamment parmi les groupes vulnérables. La majorité indienne fait une requête auprès des autorités pour étendre les subsides du gouvernement aux églises chrétiennes et aux autres groupes linguistiques et religieux du pays⁷. L'Ordonnance No. 39 de 1957 modifie la structure du système éducatif qui passe sous contrôle d'un ministère de l'Education.

Après l'indépendance, en 1968, plusieurs tentatives visent à promouvoir le créole en milieu scolaire. Toutefois, les autorités mauriciennes maintiennent une ligne de conduite et préconisent l'utilisation de l'anglais comme medium d'enseignement afin de renforcer l'identité nationale⁸. Dans les années 1980s, les mêmes facilités sont offertes pour l'enseignement des langues – hindi, marathi, ourdou, tamoul et télougou, et aussi l'arabe dans la majorité des collèges d'Etat.

³ Gandhi visite l'île en 1901 et il demande à Manilal Doctor de s'occuper des Indiens. Ce dernier fonde l'Arya Samaj en 1910.

⁴ Il n'y a aucun consensus sur l'usage d'une langue asiatique en milieu scolaire. Les enseignants ne maîtrisent pas les langues asiatiques, provenant essentiellement de la Population générale. Les autorités britanniques souhaitent employer le créole en tant que langue unificatrice ou lingua franca de la population.

⁵ *Annual Report* 1946.

⁶ Ces écoles proposent plusieurs activités sociales, religieuses, culturelles et éducatives.

⁷ Les langues asiatiques sont : bhojpouri, goujerati, hindi, marathi, tamoul, télougou, ourdou. Le cantonnais, hakka et mandarin sont parlés par la communauté chinoise.

⁸ L'article 49 de la Constitution de 1992 stipule que la langue officielle de l'Assemblée est l'anglais. C'est le medium officiel d'enseignement de facto.

Celles-ci sont enseignées dans les établissements secondaires publics uniquement après l'ouverture du Mahatma Gandhi Institute⁹. Malgré les progrès dans l'enseignement des langues écrites asiatiques, celles-ci sont subordonnées aux deux langues européennes, ayant le statut de langues identitaires. Quelques langues, telles que le bengali, disparaissent du système faute de locuteurs (Ramyeard, 1984 : 145). L'enseignement/apprentissage des langues asiatiques à et hors de l'école primaire devient moins important dans un contexte où les parents favorisent les leçons particulières pour leurs enfants afin qu'ils accèdent aux meilleurs collèges de l'île (MOESR, 2001). Toutefois, les associations tentent de préserver les langues et cultures indiennes. 672 établissements accueillent les apprenants en langues asiatiques en 1995.

Tableau 1 : Nombre d'apprenants des associations socio-culturelles en 1995

Langue	Nombre d'établissements	Nombre d'enseignants	Officiers visiteurs	Nombre d'apprenants
Hindi & Sanskrit	330	640	8	19 000
Ourdou & Arabe	205	365	5	14 000
Tamoul	78	106	3	3 100
Télougou	31	50	1	1 008
Marathi	25	38	1	950
Mandarin	3	15	-	470
	672	1 214	18	38 628

Le début du XXI^e siècle marque une étape importante dans la reconnaissance des langues asiatiques puisqu'elles ont le même statut que les autres matières pour les examens de fin de cycle primaire (Ballgobin, 2012 : 123). Quant au bhojpouri, elle est introduite en même temps que le créole mauricien à l'école primaire en 2012 dans le cadre de la reconnaissance de toutes les langues en milieu multilingue et la préservation des langues orales. Les autorités mauriciennes reconnaissent les bienfaits du multilinguisme et du multiculturalisme sur le plan social, culturel, interculturel et cognitif, et aussi l'importance du hindi et du mandarin sur le plan économique et politique (MOEHR, 2009).

⁹ Cette institution s'occupe de la formation des enseignants en hindi, sanskrit, ourdou, marathi, tamoul, télougou et mandarin. L'arabe y est aussi enseigné (Ramyeard, 1984 : 160-161).

LANGUES ASIATIQUES ET PERFORMANCES EN LECTURE-ÉCRITURE

La définition de « littératie » pour la République de Maurice est l'« aptitude à lire et écrire des phrases simples » (UNESCO/EFA, 2006). En 2007, l'Education Primaire Universelle est réussie avec un taux de 98% (MOECHR 2008 : 15). La scolarisation au niveau primaire dure six ans (à partir de l'âge de cinq ans jusqu'à l'âge de dix ans). Un examen est organisé chaque année par le *Mauritius Examinations Syndicate* (MES), donnant lieu à une certification de fin de parcours, nommée *Certificate of Primary Education* (CPE)¹⁰. Depuis 2003, pour obtenir le CPE, le candidat doit obtenir au minimum un *Grade E* (30 ou > 30 ; < 40 points) dans chacune des matières suivantes : anglais, français et mathématiques, et un total de 35% des points dans les matières suivantes : soit anglais, français et mathématiques, science, histoire & géographie, ou les six matières et, aussi une des six langues asiatiques ou l'arabe¹¹.

Afin d'évaluer le niveau global en littératie des apprenants en langues asiatiques et en arabe, j'ai effectué une étude longitudinale de huit rapports d'évaluation du MES de 2004 à 2011¹². Premièrement, j'ai comparé les résultats sur le plan quantitatif. Deuxièmement, j'ai procédé à une analyse détaillée des rapports par item et par langue étudiée¹³. Troisièmement, j'ai comparé ces résultats avec ceux de l'anglais et du français (Ballgobin, 2012).

Tableau 2 : Taux de réussite annuelle en langues asiatiques et arabe (%)

	Arabe	Chinois moderne	Hindi	Marathi	Oourdou	Tamoul	Télougou
2005	65.10	69.26	68.14	71.47	69.62	67.97	75.16
2006	72.10	73.60	68.10	69.70	70.70	72.00	70.50
2007	69.20	67.90	65.90	68.70	68.90	71.20	76.80
2008	70.10	69.90	67.40	74.90	69.20	71.20	74.10
2009	72.30	68.60	75.10	70.10	69.20	71.20	85.10
2010	71.05	73.48	68.59	75.17	72.00	74.86	80.95
2011	71.08	74.40	70.41	71.22	70.16	76.28	80.46

Source : (MES, 2011 : 1)

¹⁰ Un jeune a le droit de rester à l'école primaire jusqu'à l'âge de douze ans.

¹¹ *Regulations and Syllabuses, CPE Examination* (1999, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008).

¹² MES Reports (1) *Reports on CPE Examination Core Subjects* (1994-2010) ; *Subject Reports, Asian Languages/Arabic* (2005, 2007, 2009, 2011).

¹³ Un questionnaire-type pour les langues dure 1H45 et les items sont divisés en deux sections. La section A compte pour 60% des points et mesure l'acquisition des capacités et habiletés de base (*Essential Learning Competencies – ELC*) tandis que la section B compte pour 40% des points et mesure l'acquisition des capacités et habiletés de niveau plus élevé (*Desirable Learning Competencies – DLC*).

Une analyse comparative de la performance générale des apprenants montre que le taux de réussite varie globalement entre 65% et 75%. Sur le plan quantitatif, les résultats s'améliorent d'année en année. En 2011, les résultats sont excellents pour le télougou et le taux de réussite le moins élevé concerne l'ourdou. Les résultats de 2009 et 2011 montrent l'existence d'un problème de genre, avec un écart significatif entre les deux sexes, en faveur des filles.

Tableau 3 : Taux de réussite par genre et par langue (%)

Langue 2009	Arabe	Chinois moderne	Hindi	Marathi	Oourdou	Tamoul	Télougou
Garçons	61.20	73.10	62.90	57.70	54.10	60.40	77.30
Filles	84.30	65.20	87.10	80.00	85.00	80.70	91.50
2011							
Garçons	59.90	72.31	58.03	62.10	57.88	66.53	73.33
Filles	82.88	76.67	83.16	78.91	83.11	84.92	88.10

Source : (MES, 2011 : 1)

Les résultats de l'analyse détaillée sont présentés par item, en allant du plus simple au plus complexe. Les items de la section A du questionnaire permettent de vérifier l'acquisition des connaissances de base (*ELC*), entre autres, les conjonctions, les adjectifs, les noms, les pronoms, la conjugaison des verbes simples, les synonymes et les antonymes, et la transformation des mots simples. Pour la section B, un exercice de transformation des mots permet d'évaluer les connaissances grammaticales et aussi la capacité à orthographier correctement un mot. Les autres items, d'un niveau plus élevé (*DLC*), mesurent le savoir-lire et le savoir-écrire (Fijalkow, 1995).

Les « exercices de grammaire » en *ELC* indiquent que les apprenants ont les compétences requises en ourdou. La transformation des mots, par exemple, est extrêmement facile dans cette langue. Environ 50% réussissent les exercices en chinois moderne et télougou. En hindi et marathi, ils éprouvent quelques difficultés pour l'accord en genre et en nombre. 65%-70% effectuent la transformation d'un adjectif en nom commun, par exemple, *aasaan* en *aasani* en hindi, et entre 30%-55% trouvent le synonyme ou l'antonyme d'un mot. Les apprenants n'arrivent pas à conjuguer un verbe simple au présent de l'indicatif en marathi et en hindi, et au passé composé en tamoul. En arabe, les apprenants ont plusieurs problèmes. Pour les mêmes types d'exercices en *DLC*, les difficultés existent pour toutes les langues et les mots sont mal orthographiés. En chinois moderne, la majorité peut transformer un mot ou trouver le mot juste tandis qu'en ourdou, quelques-uns n'y arrivent pas. Par exemple, au lieu de *namkeen*, ils proposent *namakdar* ou

kbatarnak. Pour le télougou, ils réussissent l'exercice mais les erreurs d'orthographe sont nombreuses. En marathi, ils ne lisent pas les consignes.

Le « Cloze test » permet de vérifier le savoir-lire, la reconnaissance des mots simples et les capacités de compréhension d'un texte simple. Les apprenants éprouvent quelques problèmes en marathi et sont confus à propos de certains mots simples tels que *dukhi* et *kaalji*, et aussi en chinois moderne pour des mots comme *ling wai* et *zhao kan*. Cet exercice représente un défi presque insurmontable en arabe et tamoul. La majorité d'entre eux ne reconnaissent pas certains mots simples en télougou et ils confondent le sens des mots tels que *annaya*, *mitrudu*, *pikku*. En ourdou, cet item est facile, et aussi pour 55% en hindi et 16% en chinois moderne.

Une « lecture-compréhension » est proposée dans la section *ELC* et teste les capacités à lire en accédant à la compréhension de ce qui est lu. En arabe, chinois moderne et ourdou, la plupart des jeunes, incluant les apprenants moyens, réussissent cet item pour les questions directes mais la tâche est difficile pour les questions indirectes. Ils sont capables d'écrire de longues réponses avec des détails en ourdou. Pour le hindi, peu d'apprenants sont capables de répondre correctement. Pour le marathi, le tamoul et le télougou, très peu de jeunes comprennent ce qu'ils lisent et, par conséquent, sont capables de répondre aux questions simples. En *DLC* pour toutes les langues, un nombre infime de jeunes réussissent correctement cette épreuve, par exemple, environ 12% en chinois moderne.

« L'écriture d'une phrase simple à partir de deux mots » mesure le savoir-écrire, notamment la capacité à écrire une phrase qui soit grammaticale, correcte et interprétable. Les apprenants en ourdou réussissent bien cette épreuve et ils n'écrivent pas ou peu de phrases mémorisées. Certains utilisent des stratégies pour contourner un manque de vocabulaire. Par exemple, **Mein sarak aur bbeer se jumla banata houn* ; **Kheit aur pawdha Urdu ki kitab main hain*¹⁴. Depuis 2009, les apprenants sont en progrès pour le télougou, pouvant écrire une phrase sans faire d'erreurs, sauf pour quelques phrases mémorisées et reproduites. En chinois moderne, 57% réussissent à écrire une phrase simple. Cette épreuve est difficile pour les candidats en arabe et en hindi, et très difficile, en marathi et tamoul. En hindi, certaines structures de phrases sont reproduites mécaniquement, sans aucune vérification du sens : **haani mein toofan hein* ; **phool mein Aangan hein* ; **bili mein raat hein*¹⁵.

L'épreuve consistant à « ordonner des phrases » vérifie le savoir-lire et l'organisation cohérente des phrases. Pour l'ourdou, uniquement les *slow learners* ont des difficultés. Cet item est extrêmement difficile pour l'arabe. 20% et 50% des

¹⁴ Le champ et la plante figurent dans le manuel d'ourdou.

¹⁵ Il y a un *cyclone* dans la perte ; il y a un *jardin* dans la fleur ; il y a une *nuit* dans le chat.

apprenants réussissent en chinois moderne et hindi respectivement. Les apprenants sont en progrès en marathi et télougou¹⁶.

« L'écriture d'un texte court de 120 mots » vérifie si les apprenants sont capables de rédiger plusieurs phrases simples, puis les assembler en paragraphes cohérents pour former un texte. En ourdou, la majorité des apprenants sont capables d'écrire correctement et certains travaux sont équivalant à ceux du niveau secondaire depuis 2005. En 2009, beaucoup d'apprenants ont obtenu un score de 20/20. Des progrès sont notés en télougou depuis 2009 mais les apprenants ont tendance à rédiger un texte mémorisé. La même tendance existe en arabe avec quelques excellentes copies, appartenant majoritairement aux filles. En chinois moderne, 50% éprouvent de grandes difficultés à rédiger un paragraphe cohérent. L'exercice est extrêmement difficile pour les apprenants en tamoul où seule une minorité tente l'exercice. Quant au hindi, 12% des apprenants réussissent cette épreuve en faisant preuve de créativité. Par ailleurs, l'on constate l'existence d'interférences avec le bhojpouri. En marathi, peu d'apprenants réussissent l'épreuve.

Compte tenu de la définition du terme littératie, une comparaison des analyses ci-dessus avec celles des langues européennes (anglais et français) sur huit ans démontre qu'à l'île Maurice, à la fin des examens du cycle primaire, les apprenants les plus lettrés sont en ourdou. Les difficultés en savoir-lire et savoir-écrire demeurent importantes pour toutes les autres langues étudiées.

LA LITTÉRATIE : QUELLES DYNAMIQUES PARTENARIALES ?

Compte tenu des résultats mitigés en littératie sur le plan qualitatif à la fin du CPE, les membres du CERLI pourraient développer une synergie partenariale avec les acteurs, praticiens et chercheurs pour améliorer le niveau de littératie dans une perspective pluraliste (Au, 2006). Quelques pistes de réflexion sont proposées ci-dessous.

Premièrement, dans le monde moderne, la République de Maurice est appelée à faire face à des défis mondiaux de plus en plus complexes. Par conséquent, il est important de redéfinir le concept « littératie » sur le plan national dans la mesure où tout Mauricien doit non seulement acquérir des compétences cognitives de base, mais aussi les utiliser en vue du développement socio-économique, de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale (UNESCO, 2006, 2012).

Deuxièmement, il s'agit de mener des ateliers de travail et/ou des séminaires avec les enseignants afin de dépasser le cadre de fonctionnement routinier du système éducatif et tendre vers un niveau de littératie plus en phase avec les

¹⁶ Aucune information n'est disponible pour le tamoul.

besoins du XXI^e siècle, d'une part, et aussi de combler le fossé entre la culture statique du terrain et les attentes des jeunes évoluant en milieu multilingue et multiculturel dans leur propre réalité quotidienne et virtuelle. Les propositions de thèmes à aborder sont : le postulat psychologique pour l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes (Puren, 2005), les représentations linguistiques, culturelles et didactiques ; les problèmes historiques et systémiques, leurs impacts en classe de langue et la discrimination intentionnelle ou non-intentionnelle face aux langues européennes et asiatiques ou arabe ; l'existence de plusieurs cultures dans une classe – celle de l'enseignant et de chaque apprenant –, le choc culturel et la distanciation réciproque entre enseignants et certains apprenants/collègues de travail et les moyens à déployer pour la combattre.

Troisièmement, le CERLI pourrait favoriser le développement de la culture de l'évaluation des enseignants afin de bousculer les idées reçues sur la compétition en milieu scolaire et encourager la littératie en tant que pratique culturelle. Ce faisant, l'interculturalité prendrait une place à part entière dans le système éducatif, et deviendrait éventuellement, une thématique principale du discours scolaire dominant. La problématique du statut des langues en présence sur le sol mauricien au XXI^e siècle ; l'insécurité linguistique et didactique ; la promotion de la coexistence pacifique de deux mondes, asiatique et occidental, dans chaque institution scolaire et le système éducatif, en général ; la redéfinition du concept de langue première et/ou de langue maternelle dans le contexte multilingue et multiculturel mauricien serait abordée, sachant qu'au sein du groupe hindou, il existe une forte volonté de se libérer de la « langue/culture nourrice » après une imposition historico-politico-sociale (Ballgobin, 2007) ; et la construction identitaire à travers la décolonisation de l'esprit et des idées. Par ailleurs, le CERLI pourrait œuvrer pour l'évaluation au service de la pédagogie de la réussite. A ce jour, il n'existe aucune étude comparative du niveau en littératie des jeunes de l'océan Indien. Une telle évaluation, menée par le CERLI sous l'égide de l'UNESCO (2012) aiderait à mieux situer le niveau des apprenants.

Quatrièmement, le CERLI pourrait étendre l'action de recherche-accompagnement menée en ZEP (Naeck, 2012) aux enseignants de langues asiatiques et aux parents volontaires afin de mieux comprendre la didactique du kréol mis en place pour l'accès à la compréhension dans les *maktabs*, sans crainte d'une volonté dissimulée d'ourdouisation. Outre les bonnes pratiques des enseignants, la manière de faire le lien avec la culture de l'apprenant/sa culture/son identité et l'absence de freins à l'apprentissage sur le plan culturel seraient aussi considérées. Dans ce sillage, un site-web commun aux pays de la zone indo-océane pourrait faire l'objet de séances de travaux interactifs afin de mettre à la disposition des enseignants des méthodes et des outils pédagogiques en plusieurs langues (entre autres, la gestion de l'espace-texte pour un système d'écriture éloigné de ce qui est connu et appris

en milieu scolaire ; la proposition de démarches et de matériels pour développer le savoir-lire et le savoir-écrire ; le travail collaboratif et la centration sur l'apprenant ; et le dépistage des difficultés à chaque étape pré-définie).

Certains ateliers de travail pourraient prendre la forme d'une recherche-action menant à une certification reconnue par la *Mauritius Qualifications Authority* (MQA) à Maurice, et aussi dans la zone indo-océane. Dans ce cadre, l'apprentissage d'une langue asiatique ou l'arabe serait préconisé pour le développement des compétences linguistiques et culturelles. L'éducation parentale devrait fournir des aides spécifiques en termes de responsabilisation (discipline, définition d'un plan de travail et de révisions à la maison). Les rencontres avec les parents pourraient aussi aider à mieux identifier la/les causes des écarts entre les genres sur le plan académique.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLADIN, M. I. (1990), *Education and Neocolonialism. A Study of educational development and policies in Mauritius*, Canada : University of Alberta Printing.
- AU, K. (2008), *Multicultural Issues and Literacy Achievement*, New York : Routledge.
- BALLGOBIN, V. (2012), « Teaching and learning of French language : Educational & Literacy issues in contemporary Mauritius », *Recherches et pratiques de littératie dans l'océan Indien*, LATCHOUMANIN L. (dir.), Université de La Réunion : Océan Editions, p. 121-133.
- BALLGOBIN, D. (2007), 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*, Paris : Agence Universitaire de la Francophonie, p. 163-188.
- BEEJADHUR, A. (2004), *Les Indiens à l'île Maurice*, Nouvelle Delhi : Maison Publication Nationale.
- BENETT, Y. (2012), *A Short History of Education in Mauritius (1779-1966)*, United Kingdom : Yves Benett Education Publications.
- COLONY OF MAURITIUS (1947), *Annual Report of the Education Department for the Year ending 30th June, 1946*, Port Louis : Government Printer.
- FIJALKOW, J. (1995), « SPIRALE », *Revue de Recherches en Éducation*, 15, p. 121-146.
- JAIN, R.K. (2011), « Anthropology and Diaspora Studies : An Indian Perspective », *Asian Anthropology*, 10:1, p. 45-60.
- MATHUR, R. (1984), « Indians and Politics, 1834-1934 », *Indians Overseas the Mauritian Experience*, Mauritius : Mahatma Gandhi Institute, p. 320-339.
- MILBERT, J.G. (1812), *Voyage Pittoresque à l'île de France, au Cap de Bonne Esperance et à l'île de Teneriffe*, 2 Vols. Paris : A. Nepveu.
- MOECHR. (2008), *The Development of Education, National Report of Mauritius*, Mauritius : Ministry of Education, Culture and Human Resources.
- MOEHR. (2009), *National Curriculum Framework-Secondary*, Mauritius : Ministry of Education and Human Resources.
- MOESR. (2001), *Ending the Rat Race in Primary Education and breaking the admission bottleneck at secondary Level : The way forward*, Mauritius : Ministry of Education and Scientific Research.
- MOHEEPUTH, A. (1984), « The Political Emancipation of the Indo-Mauritians », *Indians Overseas the Mauritian Experience*, Mauritius : Mahatma Gandhi Institute, p. 310-319.

- NAECK, V. (2012), « Recherche-accompagnement et formation des enseignants des écoles sises en ZEP à l'île Maurice », *Recherches et pratiques de littérature dans l'océan Indien*, (dir.) LATCHOUMANIN L. (dir.), Université de La Réunion : Océan Editions, p. 33-40.
- NAGAPEN, A. (2010), *Histoire de la Colonie, Ile de France – Ile Maurice 1721-1968*, Maurice : Editions de l'Océan Indien.
- RAMDOYAL, R.D. (1977), *The Development of Education in Mauritius, 1710-1976*. Port-Louis : Imprimerie commerciale.
- RAMSURRUN, P. (1984), « The Mauritius Arya Samaj », *Indians Overseas the Mauritian Experience*. Mauritius : Mahatma Gandhi Institute, p. 95-108.
- RAMYEAD, L. P. (1984), « Indian Languages in Mauritius : A Perspective », *Indians Overseas the Mauritian Experience*, Mauritius : Mahatma Gandhi Institute, p. 138-177.
- UNESCO. (2012), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2006), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, Paris : UNESCO.
- WARD, W.E.F. (1941), *Report on Education in Mauritius*, Colony of Mauritius : Government printer.

GLOSSAIRE

CERLI	Centre d'Etudes et de Recherche en Littérature
CPE	Certificate of Primary Education
CSO	Central Statistical Office
DLC	Desirable Learning Competencies
EFA	Education For All
ELC	Essential Learning Competencies
MES	Mauritius Examination Syndicate
MOECHR	Ministry of Education, Culture and Human Resources
MOEHR	Ministry of Education and Human Resources
MQA	Mauritius Qualifications Authority
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
ZEP	Zone d'Education Prioritaire