



L'enseignement de la littérature de langue française au collège à l'île Maurice : obstacles et perspectives

Wesley Marie

► **To cite this version:**

Wesley Marie. L'enseignement de la littérature de langue française au collège à l'île Maurice : obstacles et perspectives. 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.103–114. hal-02186027

HAL Id: hal-02186027

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02186027>

Submitted on 17 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.

L'enseignement de la littérature de langue française au collège à l'île Maurice : obstacles et perspectives

WESLEY MARIE,
DOCTORANT, UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

INTRODUCTION

Doté d'un paysage linguistique riche de treize langues, l'île Maurice se caractérise par une situation sociolinguistique dont la complexité est à l'image du métissage ethnique issu des vagues migratoires successives qui ont marqué l'histoire de son peuplement de l'époque de sa découverte à nos jours.

Représentatives au départ des différentes communautés de destin qui se sont retrouvées par contrainte ou par nécessité sur ce territoire insulaire de l'océan Indien, objet de convoitise des grandes puissances de l'époque, les diverses langues en présence n'occupent pas le même espace, n'ont pas les mêmes utilités pratiques et ne jouissent pas d'un statut comparable. Trois langues se distinguent des autres de par leur degré de véhicularité transcommunautaire. Il s'agit de l'anglais, du français et du créole mauricien. Dans la pratique, le créole mauricien est la langue orale la plus usitée au quotidien par la quasi-totalité de la population. Il est suivi du français ou plutôt d'une certaine variété de français très prisée des médias qu'ils soient écrits ou audiovisuels et enfin l'anglais, langue officielle de la République qui arrive paradoxalement en troisième position (Police-Michel, 2007).

Les autres langues en présence sont le plus souvent en usage au sein de communautés bien distinctes. A titre d'exemple, la population d'origine indienne recourt notamment au bhojpuri (31,4%) à l'hindi (2,8%), à l'ourdou (2,7%) au marathi (1,3%), au gujarati (0,1%), au tamoul (3,5%) ou au télougou (1,5%). On notera que les cinq premières sont des langues indo-iraniennes alors que les deux dernières font partie des langues dravidiennes. La communauté chinoise, en sus du créole mauricien, parle des langues sino-tibétaines, soit le chinois mandarin (1,5%), le chinois wu (1,4%) ou le chinois hakka (0,2%)¹.

¹ Maurice (île) - Trésor de la langue.

Les pourcentages avancés sont à prendre avec beaucoup de précaution car il est difficile de déterminer avec précision le nombre de locuteurs d'une langue, la plupart des mauriciens étant bilingues, sinon trilingues, voire polyglottes.

C'est dans ce contexte multiculturel et plurilingue que le système éducatif développe un enseignement des langues européennes (anglais et français) dans le secondaire dont la littérature de langue française dès la première année (*Form I*). Cependant, il est important de noter au regard du curriculum national pour le secondaire que l'enseignement de la littérature est intégré dans le programme de français pour les classes de *Form I* à III. De ce fait, n'ayant pas un statut propre de discipline d'enseignement, elle ne peut s'affirmer comme une matière à part entière. D'ailleurs, la manière dont elle est enseignée et le peu de temps qu'on y consacre en dit long. Ce n'est donc pas surprenant que les apprenants s'en désintéressent.

Dans une première partie, nous présenterons le contexte de l'étude en mettant l'accent sur la population scolaire accueillie. Nous mettrons ensuite en lumière la manière dont cette matière est enseignée et préciserons les causes liées au désintérêt des apprenants. Nous ouvrirons enfin la réflexion sur quelques perspectives susceptibles de dépasser le constat précédent.

CONTEXTE ET OBSTACLES

De nos jours, les enfants à l'île Maurice ne lisent plus pour le plaisir. Cette pratique, autrefois très prisée, tend à être délaissée et plus spécifiquement en contexte scolaire. Ce constat s'oppose d'emblée à l'idée largement partagée à Maurice comme ailleurs que la lecture représente l'exercice fondamental de l'éducation globale et du maintien d'un niveau de lettrisme au sein de la population.

Ce désintérêt pour la lecture est à mettre en rapport avec l'organisation du système éducatif référé à une culture de la performance où l'enfant est transposé dans un monde surcompétitif dès l'école primaire (Cunniah, 2010) et où la finalité repose sur une réussite qui se mesure à l'issue du primaire aux résultats du CPE (équivalent du certificat de fin d'études primaire dans le système français), passeport indispensable qui lui garantit l'accès au collège. Les performances au CPE sont décisives pour l'avenir scolaire de l'élève puisque les « meilleurs éléments » vont pouvoir accéder aux collèges nationaux très cotés, alors que les moins performants se retrouveront dans d'autres établissements (collèges d'Etat régionaux, certains établissements confessionnels et privés).

Dans un tel contexte, il n'est pas dès lors étonnant que tous les acteurs (parents et formateurs) du système conjuguent leurs efforts pour garantir le maximum de chance aux enfants dont ils ont la charge afin qu'ils accèdent aux meilleurs collèges de l'île. Cette focalisation sur le résultat favorise, d'une part, la mise en

place des leçons particulières et d'autre part, pousse les apprenants à adopter une pédagogie du conditionnement notamment l'apprentissage par cœur, au détriment de l'expérimentation, la réflexion et l'analyse.

Pour en revenir à l'objet de cet article, rappelons qu'à leur entrée au collège, les apprenants mauriciens sont confrontés à plusieurs langues dont les langues européennes des anciens pays colonisateurs telles que le français, langue semi-officielle, et l'anglais, langue officielle, (Carpooran, 2007). Dans la réalité scolaire de l'île Maurice, une telle situation linguistique relève de la complexité et enseigner la littérature de langue française dans les classes de *Form I* à *III* à un groupe-classe hétérogène devient assez problématique. En effet, les apprenants accueillis, créolophones pour la plupart, proviennent de divers milieux et ne disposent pas d'un capital comparable en langue française. Pour certains le français est une langue maternelle ou une langue première et pour d'autres, le français est une langue seconde ou carrément une langue étrangère.

Confrontés à l'enseignement de la littérature dès la *Form I*, les élèves, en sus de leur manque d'exposition à la culture française n'ont pas les pré-requis nécessaires. Souvent leur difficulté à comprendre un texte se traduit par un désintérêt, voire même un rejet total de la matière, qui les condamne à l'incapacité de développer un esprit critique, créatif et analytique.

Afin d'éprouver la validité de ces constats, nous avons mené une recherche-action lors d'une pratique de classe de *Form II* auprès de 40 apprenants (sexe masculin) de niveaux hétérogènes dans un collège régional de la ville de Phoenix. Ces derniers sont âgés de 12-13 ans et comptent déjà une année d'expérience dans l'apprentissage de la littérature (*Form I*). Nous voulions ainsi observer comment ils allaient consolider leurs acquis (cf. Tableau ci-dessous) dans une situation expérimentale élaborée pour les besoins de l'enquête. Nous avons donc proposé aux élèves un texte de Guy de Maupassant, inscrit au programme, plus précisément, la nouvelle : « *Le papa de Simon* », qui est à la fois court et très riche.

Le cours a été échelonné sur deux sessions de 35 minutes chacune. Lors de la première session, les élèves ont été exposés à l'œuvre par le biais de l'enseignant qui a fait un bref rappel des facteurs essentiels à la compréhension de cette nouvelle pour ensuite définir les paramètres concernant le travail à accomplir et la deuxième session a été consacrée à la pratique pédagogique (cf. Annexe I).

Nous avons jugé utile de consulter les résultats des élèves de notre échantillon lors des épreuves de fin d'année de *Form I* consacrées à la littérature de langue française. Le tableau 1 nous donne un aperçu de leurs performances.

Tableau 1

Points	Nombre d'apprenants	Total
90-100	0	8
80-89	0	
70-79	1	
60-69	7	
56-59	8	27
50-55	9	
46-49	4	
40-45	6	
0-39	5	5

A la lecture de ce tableau, il est aisé de constater que le plus fort pourcentage d'élèves se situe à un niveau moyen, voire plutôt en dessous de la moyenne pour un certain nombre.

Pour en revenir à l'expérience, la découverte du texte était suivie d'un questionnaire autoadministré qui visait à savoir :

- comment les apprenants de la *Form II* perçoivent la littérature en tant que matière ;
- si leurs pratiques langagières et leurs préférences pour une ou des langues ont une incidence sur leur niveau de performance dans cette matière et
- les différents obstacles qu'ils rencontrent lors de son apprentissage au collège.

Composé de 15 items, le questionnaire a été distribué en classe et récupéré une semaine plus tard. Les questions qui visaient des objectifs bien ciblés, notamment les pratiques langagières des apprenants, leurs préférences en termes de langues et leurs perceptions à propos de la littérature, ont été adaptées au niveau de compréhension présumé des apprenants et elles ont été remplies dans leur intégralité, avec beaucoup de sérieux et d'attention (cf. Annexe II).

Dans un second temps, nous avons interrogé un échantillon d'enseignants du secondaire (*Form II*) pour appréhender leurs représentations de l'usage de la littérature de langue française à Maurice ainsi que leurs propres pratiques d'enseignement de cette matière au quotidien. Nous les avons également questionné sur ce qu'ils considéraient comme les obstacles les plus récurrents à l'apprentissage de la littérature au regard des quatre compétences attendues (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite).

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'enquête menée en 2011 (cf. Annexe II) a révélé un certain nombre d'obstacles. Il en ressort que, quel que soit le cadre social des sujets, le créole mauricien apparaît clairement comme la première langue de communication. Cette pratique est suivie, loin derrière du français et de l'anglais. Dans certains cas, les situations communicationnelles font état d'une pratique bilingue FCM et CMLO et dans une infime mesure une pratique des langues FACM, ACM, FA et LO.

Même si la majorité des apprenants préfèrent parler le créole mauricien, plusieurs d'entre eux ont montré une attirance pour la langue française (notamment pour regarder des films et lire). Cette appréciation est en corrélation avec son emploi comme langue d'éducation parentale lors de la petite enfance, notamment par la maman (Police-Michel, 2007).

Cependant, tout en reconnaissant l'importance de se familiariser à la langue française, les apprenants confirment leur manque d'intérêt pour la littérature. Outre le fait que la grande majorité ne trouve pas cette matière intéressante, ils sont nombreux à considérer son enseignement inutile. Ils ne voient pas comment la littérature pourrait les aider dans leur vie quotidienne. S'ils sont plusieurs à avoir eu le sentiment d'avoir compris le texte, pratiquement tous les élèves affirment ne pas l'avoir compris pour sa nature proprement littéraire. D'ailleurs, cette particularité littéraire ne leur a même pas effleuré l'esprit vu qu'un tel enseignement ne se pratique pas en situation de classe.

L'analyse des résultats a donc soulevé une faille du système. Il a été retenu que le texte littéraire est enseigné comme un exercice de lecture-compréhension, pour les classes de *Form I* à III. D'ailleurs, les apprenants avouent ne pas faire de différence entre une classe de lecture-compréhension traditionnelle et une classe de littérature. Ils déclarent adopter les mêmes principes de base, d'où une habitude de s'attarder uniquement sur les contenus linguistiques, omettant ainsi tout l'aspect culturel qui englobe l'œuvre littéraire.

Or, que nous disent les enseignants au regard de cette affirmation. Emprisonné par leur programme, ils avouent ne pas avoir le choix :

Nous sommes appelés à respecter un programme pré-établi par le Ministère et à se servir souvent d'un manuel décontextualisé. Nous ne pouvons nous permettre de le modifier. La littérature, s'intègre dans le programme établi pour le français pour les petites classes « Form I à III » et ne compte que pour 20% de la notation finale et le temps alloué pour cette partie, « dite littéraire », est de 35 minutes par semaine. Donc, limité par un horaire restreint, nous faisons en sorte que les élèves puissent comprendre l'histoire dans sa globalité pour pouvoir réussir aux examens. C'est malheureusement une contrainte à laquelle il faut faire face.

En nous référant aux travaux de Carrell (1984), nous pouvons affirmer que des difficultés de compréhension peuvent se présenter quand il y a une disparité entre les schémas formels représentés dans le texte en langue seconde et ceux présents chez le lecteur provenant d'une autre culture. Nous voyons ainsi que l'inégalité est donc bien présente dans la réalité scolaire de Maurice. De plus, vu que les élèves accueillis proviennent des milieux socioculturels différents, cette distance à laquelle ils se situent de la pratique institutionnelle risque fort de les pousser à se sentir en insécurité linguistique.

PERSPECTIVES

Il est clair dans ce qui précède que l'école a une part de responsabilité dans ce qu'elle n'a pas su, et dans ce qu'elle ne sait toujours pas faire pour mener tout le monde à la réussite. Ce qui ne veut pas dire que les enseignants ne font pas leur travail. Les classes étant hétérogènes, un enseignant de littérature de langue française ne peut oublier que, dans les faits, la population scolaire mauricienne est certes francophone, mais réalise des performances orales et écrites variables induites par la variété du parler français observée en fonction du contexte familial et local.

Si on se réfère à la théorie du déterminisme de Sapir/Whorf², nous voyons clairement que l'apprenant mauricien se retrouve au carrefour de plusieurs cultures lors de son entrée à l'école secondaire. Dans une telle situation, il n'y a que ceux issus d'un milieu culturellement proche de la culture française qui arrivent à tirer bénéfice des enseignements. La littératie de type scolaire avantage, en ce sens, les enfants qui sont déjà familiarisés avec la langue de scolarisation et en même temps représente un handicap pour ceux qui n'y sont pas exposés (Anglejan et Masny, 1987).

² Nous nous référons ici à la théorie du déterminisme linguistique de Sapir-Whorf, où une langue X représente une culture X.

Ajoutées à cela, les pratiques pédagogiques observées en classe de langue ne favorisent pas l'accès à une étude purement littéraire. L'enseignement littéraire semble se limiter en effet à une simple paraphrase ou encore à une étude purement lexicale.

Il est notoirement connu qu'aucun texte ne se réduit à une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions et qu'il ne peut être abordé de la même manière qu'on aborde une phrase. Il y a des facteurs qui construisent son unité, tels que : la connexité, la cohésion et la cohérence. D'ailleurs, selon Adam (1990), en dehors de l'activité d'interaction, le texte n'existe pas. Un texte a une structure hiérarchique, englobant la phrase, les propositions, les paragraphes et le contexte et ce qui fait son unité, c'est non seulement le côté syntaxique mais surtout le côté pragmatique, car le niveau de compréhension est fortement influencé par le contenu du texte.

Le cours de littérature de langue française devrait être pour les apprenants mauriciens un moment privilégié qui les met en contact, non seulement avec la langue française, linguistiquement parlant, mais surtout avec cette autre réalité culturelle. A ce sujet, Galisson (1999) souligne que :

La culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au cœur de la formation de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires.

En effet, l'intérêt d'apprendre la littérature est réduite si cette dernière est décontextualisée. Chaque phrase, voire chaque mot, ne peuvent être analysés hors de leur contexte culturel. Dans une telle perspective, la classe de littérature devrait être un véritable laboratoire d'échanges interculturels, permettant ainsi à l'apprenant de développer sa personnalité.

Enfin, l'enseignement de la littérature peut être considéré comme une activité d'éveil de la curiosité des apprenants pour l'univers littéraire qui, selon la langue, véhicule systématiquement un implicite culturel. La classe de littérature devrait être un moment d'instruction, de socialisation et de qualification, avec pour objectif de former l'apprenant dans sa globalité.

CONCLUSION

En rassemblant les données obtenues, il apparaît que le texte littéraire semble privé d'un statut propre, ce qui explique sans doute le peu d'intérêt qui lui est accordé. Ainsi, pour diverses raisons évoquées supra, les apprenants mauriciens s'en désintéressent et au final, la plupart d'entre eux n'arrivent pas à s'en approprier de manière satisfaisante.

Pour redynamiser l'enseignement de la littérature au collège, il serait peut-être temps de remonter à la source du problème et de revoir tout le système. Les principaux concernés (administrateurs et formateurs) devraient travailler de concert en vue d'une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement qui pourrait d'ailleurs constituer une ressource sur le choix de la didactique à employer.

Il serait peut-être temps de se pencher sur une didactique de la littérature en milieu plurilingue, qui conduirait à une approche plus adaptée aux apprenants accueillis au sein des divers établissements scolaires à Maurice. Une telle entreprise offrirait aux apprenants l'occasion de mettre à jour leurs propres expériences langagières, de développer des aptitudes et des attitudes interculturelles, qui contribueraient à les amener vers la culture littéraire dans la langue cible. En somme, une telle approche devrait permettre de susciter chez les apprenants mauriciens le goût et le plaisir de lire tout en leur permettant de se forger des outils de lecture propres aux textes littéraires et d'être capables, hors de la classe, de s'engager de façon autonome dans ce type de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. (1990), *Eléments de Linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- ANGLEJAN ET MASNY. (1987), « Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire : vers un cadre théorique intégré », in *revue québécoise de linguistique, Volume 16, numéro 2*, 145-161. Accessible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/602597ar> [Consulté le 5 avril 2013].
- CARRELL, P. (1984), in ANGLEJAN ET MASNY (1987), « Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire : vers un cadre théorique intégré », in *revue québécoise de linguistique, Volume 16, numéro 2*, 145-161. Accessible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/602597ar> [Consulté le 10 avril 2013].
- CARPOORAN, A. (2007), « Diglossie et pédagogie convergente à Maurice : Une cohabitation difficile ? », in *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*, France : Editions des archives contemporaines, 147-160.
- CUNNIAH, B. (2010), « La nouvelle réalité sexuelle à l'île Maurice : entre libéralisme économique et postmodernisme », *Études Océan Indien*, 45 | 2010, 133-147. Accessible en ligne : <http://oceanindien.revues.org/927> ; DOI : 10.4000/oceanindien.927 [Consulté le 18 janvier 2013].
- GALISSON, R. (1999), « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique. Études de Linguistique Appliqué », in *revue de Didactologie des langues-cultures*, 116, Paris : Didier Érudition. Accessible en ligne : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_146&ID_ARTICLE=ELA_146_0133 [Consulté le 10 Mars 2013].
- MAURICE (île) - Trésor de la langue - Présentation du pays et données démolinguistiques proposées par l'université canadienne de Laval. Accessible en ligne : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maurice.htm> [Consulté le 14 avril 2013].

POLICE-MICHEL, D. (2007), « Pour un partenariat cohérent français/anglais/créole dans le cursus du secondaire à Maurice », in *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans L'océan Indien*, Editions des archives contemporaines, France : 203-221.

GLOSSAIRE

F	Français
A	Anglais
CM	Créole mauricien
LO	Langue orientale
FA	Français/anglais
FCM	Français/créole mauricien
FLO	Français/langue orientale
ACM	Anglais/créole mauricien
ALO	Anglais/langue orientale
CMLO	Créole mauricien/langue orientale
FACM	Français/anglais/créole mauricien
FALO	Français/anglais/langue orientale

ANNEXE I

Tableau 2 : Pratique pédagogique

Trimestre	1 ^{er}
Mois/année	Janvier 2011
Séances/durée	Deuxième session : 35 minutes
Texte	<i>Le papa de Simon</i> de Maupassant
Thématique	A identifier le thème de la tristesse
Objectifs du cours	Analyser les causes et les conséquences de la tristesse de Simon
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Présentation orale

ANNEXE II**Tableau 3** : Grille d'évaluation pour les pratiques langagières

PRATIQUES LANGAGIERES												
Opinions Questions	F	A	CM	LO	FA	FCM	FLO	ACM	ALO	CMLO	FACM	FALO
Quelles langues parles-tu à la maison à tes parents ?	2	1	24	-	-	8	1	1	-	2	1	-
Quelles langues parles-tu à la maison à tes frères et sœurs ?	2	1	26	-	-	9	-	-	-	1	1	-
En quelles langues tes parents te parlent-ils ?	2	1	20	-	1	8	-	1	-	6	1	-
Dans quelles langues communiquent tes parents entre eux ?	2	1	28	-	-	4	-	1	-	2	2	-

Tableau 4 : Grille d'évaluation pour les préférences

PREFERENCES												
Opinions Questions	F	A	CM	LO	FA	FCM	FLO	ACM	ALO	CMLO	FACM	FALO
Quelle(s) langue(s) préfères-tu parler ?	7	1	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dans quelles langues préfères-tu regarder les films ?	25	4	-	3	5	-	3	-	-	-	-	-
Fais-tu de la lecture ? Si oui, dans quelles langues ?	8	2	-	3	11	-	2	-	1	-	-	2

Tableau 5 : Grille d'évaluation pour les perceptions

PERCEPTIONS						
Questions \ Opinions	Oui	Non	Très Intéressant	Intéressant	Assez intéressant	Pas intéressant
Comment qualifies-tu la littérature française en tant que matière ?	-	-	-	4	17	19
Trouves-tu son enseignement utile ?	9	31	-	-	-	-
Le texte choisi t'a-t-il semblé difficile ?	19	21	-	-	-	-
As-tu le sentiment d'avoir compris le texte de Maupassant ?	21	19	-	-	-	-
As-tu rencontré des obstacles en lisant le texte ?	22	18	-	-	-	-
Comment as-tu trouvé le cours de littérature ?	-	-	-	8	15	17
As-tu eu une meilleure compréhension de l'univers culturel présent dans les nouvelles de Maupassant ?	1	39	-	-	-	-
L'enseignant t'a-t-il aidé à comprendre l'univers culturel qui entoure le texte de Maupassant ?	-	40	-	-	-	-