APPRENTISSAGE PRECOCE DES LANGUES A L'ECOLE MATERNELLE : ENTRE AMENAGEMENT LINGUISTIQUE ET CURRICULUM PRESCOLAIRE

Dehoutee Vina BALLGOBIN
v.ballgobin@uom.ac.mu
Université de Maurice (Maurice)

Abstract: *At the end of the 20th century, while many less developed countries chose to impose a language policy, the State of Mauritius opted for language planning. An analysis of the strategic multilingualism policy adopted over time highlights the existence of many debates on the status of languages and their use in the school environment, or even of a war of languages. Another observation is that elitism in the school context is a heritage of the colonial era, but knowledge of British English also enables social mobility and access to schooling to a greater number of children. Furthermore, Asians develop evening schools for their children to preserve the language and culture of each community. After gaining statal independence, access to schooling is open to children of all social classes. Successive governments maintain one policy: they advocate the use of English as the medium of instruction to reinforce national identity and to reduce the risks of migration to private schools where the medium of instruction is either English or French, and other foreign languages – European or Asian – are also taught. An analysis of the language policy in the preschool sector shows the will of the State to respect all languages and cultures, including the language and culture of one ethnic group, the Afro-Mauritians. The multidimensional and trans curricular curriculum is flexible enough for the pedagogical staff of each school to make autonomous choices about language use – language(s) of communication, medium of instruction, and support language(s) – considering the learners' bilingual or trilingual profiles; therefore, lifelong learning for educators is vital. There is also a need for more research in teaching and learning in a multilingual context to provide extensive pedagogical tools to educators and to promote intercultural education.*

Keywords: *Language policy, first language, language of identity, language planning, preschool level, early exposure, languages and cultures.*

Introduction

Lorsque le Conseil de l'Europe engage une réflexion et la confrontation d'expériences sur l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV), plusieurs pays les moins avancés (PMA) ont déjà enclenché des expériences, soit pour l'enseignement d'une

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

langue vivante étrangère (LVE) ou d'une langue ethnique, voire d'une langue nationale (LN) ou d'une langue première (L1). Dans plusieurs pays, la politique linguistique, « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale » (Calvet, 1987) s'est traduite par des directives gouvernementales que ne cadraient pas forcément avec les réalités du monde scolaire (Spaëth, 1998). A Madagascar, malgré l'imposition d'une LN en milieu scolaire, le malgache ne rencontre pas l'adhésion de la majorité des acteurs concernés (Ranaivo, 2013). Aux Seychelles, malgré l'abandon de la politique linguistique du bilinguisme équilibré anglais-français en faveur de la créolisation de l'enseignement en 1981, les enjeux, défis et contraintes demeurent nombreux (Mathiot, 2004). En revanche, l'Etat mauricien tient compte de la fragilité du tissu social en contexte multilingue et multiculturel en écartant toute velléité de politique politicienne et s'appuie sur l'aménagement linguistique :

> « un effort à moyen et long terme pour mieux tirer parti d'une ressource collective, la ou les langues, en fonction des besoins et des intérêts de la nation, selon un plan souple qui oriente l'évolution de la société sans la brusquer mais au contraire en réclamant son adhésion et sa participation ». (Corbeil, 1980)

État souverain et démocratique depuis 1968, située dans l'océan Indien, la République de Maurice est constituée de plusieurs dépendances (îles Rodrigues, Agaléga et Cargados Carajos ou archipel Saint Brandon, entre autres). Suite à deux colonisations successives, française (1710-1810) et britannique (1810-1968), l'île principale, l'île Maurice d'une superficie[1] de 1864 km², est constituée d'une population multiculturelle, héritage des mouvements migratoires de la France, de la Grande Bretagne, du continent africain et de Madagascar, et aussi de l'Inde et de la Chine. Si le créole mauricien (KM) se développe et devient une *lingua franca*, les langues identitaires demeurent omniprésentes dans le paysage linguistique. Chaque langue assume des fonctions spécifiques dans le contexte local, à l'écrit et/ou à l'oral (Tirvassen et Ramasawmy, 2017). Par conséquent, malgré des conflits linguistiques importants, la stabilité du système éducatif et la paix sociale sont garanties (Ballgobin, 2007).

Partant de ce constat, je propose de répondre à la question suivante dans cette étude : dans quelle mesure l'aménagement linguistique favorise-t-il l'apprentissage précoce des langues à l'île Maurice ? Je propose de décrire, dans la diachronie, la politique de multilinguisme stratégique[2] adoptée par les gouvernements successifs. Ensuite, j'expliciterai l'évolution de la politique linguistique-éducative en faveur de l'apprentissage précoce des langues en milieu préscolaire. Enfin, je présenterai quelques exemples de l'exposition aux langues-cultures par les enseignantes dans quelques établissements préscolaires mauriciens.

1. Politique de multilinguisme stratégique

Le français : Le premier système éducatif est fondé sur le modèle français (1710-1810). Seule l'élite politique et économique a accès à l'instruction scolaire. Le curriculum est proche de celui de l'Ancien Régime et deux langues étrangères y sont enseignées : l'italien et l'anglais (Duvivier, 1891). Les grands propriétaires terriens, d'origine franco-mauricienne, ayant un attachement profond pour la France, détiennent le pouvoir. En 1953, lorsque les autorités britanniques décident de limiter l'usage du français en milieu scolaire, le *Collège de l'Alliance française* ou le *Collège Labourdonnais* voit le jour et se fonde sur

[1] https://thecommonwealth.org/our-member-countries/mauritius. Consulté le 26.01.2020.
[2] https://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/polmultilinguisme.htm. Consulté le 26.01.2020.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

le modèle du ministère de l'Education français. En 1954, l'établissement reçoit des subsides de la *Direction des Relations Culturelles*. A la fin du 20e siècle, le français est une matière obligatoire au niveau primaire et perçue comme tel au niveau secondaire (OIF, 2014). Mais les Francophiles non-Franco-mauriciens se sentent menacés par les militants qui revendiquent l'utilisation du KM comme medium d'enseignement dans les établissements scolaires publics. Par ailleurs, plusieurs parents instruits sont à la recherche d'une alternative au système hyper-compétitif centré sur les contenus scolaires au niveau primaire, menant à l'ouverture de plusieurs établissements français[3]. Aujourd'hui, entre 70% à 80% des apprenants sont des citoyens mauriciens, incluant quelques bi-nationaux[4].

L'anglais : Lorsque les Britanniques prennent possession de l'île, l'enseignement du français est maintenu dans le système éducatif (Macquet Père, 1890) car l'Acte de Capitulation de 1810 garantit le respect et la préservation de la « religion, des lois et des coutumes » des habitants (Toussaint, 1969). Si la culture de la récompense des meilleurs élèves de l'élite existe depuis le règne de Napoléon (1803-1810), celle-ci est étroitement associée à l'accès aux postes importants et à la mobilité sociale sous les Britanniques : le lycéen ayant reçu la meilleure note en anglais rejoint le personnel du *Royal College*, d'autres deviennent petits fonctionnaires et trois sont choisis pour l'entraînement militaire (Ballgobin, 2010). Soucieux de démocratiser l'accès à l'éducation, le Code Farquhar No 159, proclamé le 27 janvier 1815, permet à une vingtaine de jeunes d'avoir droit à l'éducation gratuite : ils sont appelés *government pupils*. C'est aussi le début du système de compétition et de bourse d'études académiques en Grande Bretagne pour continuer les études totalement aux frais du gouvernement, nommée bourse d'Angleterre pour les meilleurs lycéens sur le plan académique. L'offre est limitée aux deux meilleurs étudiants annuellement (Goordyal, 1969 : 37-38) : ils poursuivent leurs études en Grande Bretagne ou à la Sorbonne en France. L'abolition légale du *colour bar* en 1829 marque une nouvelle étape du développement du système éducatif. Les boursiers forment une élite intellectuelle (médecins, hommes de loi, enseignants de langues et de sciences). Un Comité de l'Education[5] gère totalement le système éducatif.

Farquhar sponsorise une école primaire à Port Louis pour l'éducation de la masse, gérée par un enseignant africain formé en Ecosse et sous la direction d'un aumônier anglican (Report, 1901). Les Gens de Couleur et les esclaves apprennent ainsi l'anglais et les us et coutumes britanniques. Ils ont l'occasion de grimper les échelons en intégrant des postes tels que coursier, concierge ou péon (Prithipaul, 1976). De 1810 à 1900, des groupes de religieux, issus des maisons-mères en Grande Bretagne, s'installent à l'île Maurice pour enseigner l'anglais et propager la chrétienté[6], notamment parmi les esclaves et les Gens de couleur. L'enseignement inclut les connaissances religieuses et morales, ainsi que lire et compter. Malgré les protestations du clergé catholique, le Révérend Lebrun, prêtre non-conformiste, ouvre une école en 1815 pour développer l'éducation de la masse (Ramdoyal, 1977). Une partie des habitants parmi les descendants d'esclaves, les Gens de Couleur et les métis ont accès à l'instruction scolaire et connaissent subséquemment la mobilité sociale et économique.

[3] Quelques établissements : *Ecole du Nord* (1974), *Ecole du Centre Pierre Poivre* (1991), *Lycée des Mascareignes* (2001) et *Ecole Paul et Virginie* (2003).

[4] Entretien avec Mme D. Vaysse, attachée de coopération éducative à l'ambassade de France en juin 2019.

[5] Les membres du comité sont le Secrétaire colonial, le chef de l'Eglise catholique, le chef de l'Eglise protestante, le Procureur Général, trois membres choisis par le Gouverneur, six membres élus par le Conseil des notables.

[6] L'on y retrouve des missionnaires des groupes religieux suivants : les Méthodistes, les Anglicans et les Catholiques.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

L'article 49 de la Constitution du 12 mars 1968 stipule que la « langue officielle de l'Assemblée nationale est l'anglais, mais tout membre peut s'adresser à la présidence en français »[7]. L'anglais est de facto le médium officiel d'instruction scolaire malgré quelques tentatives de propulser le français comme médium d'enseignement à cause de sa proximité avec le KM, du prestige qui y est associé et son utilité pour la majorité de la population (Boodhun, 1940). Suite aux revendications militantes du KM, les Anglophiles se sentent menacés tandis que d'autres parents encouragent l'ouverture d'établissements privés préconisant l'anglais comme medium d'enseignement[8].

Les langues identitaires : De 1834 à 1920, environ 500,000 immigrants indiens sont recrutés pour travailler sur les propriétés sucrières[9], formant plus de deux-tiers de la population. Les Indiens proviennent de diverses régions de l'Inde et conservent leurs propres langues et cultures (Ballgobin & Naeck, 2013). 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 dégagent plusieurs plans pour assurer l'instruction scolaire des immigrants indiens et développer une colonie prospère. L'Ordonnance No. 21 de 1857 rend l'instruction scolaire obligatoire pour les garçons de 6 à 10 ans. En 1862, il y a sept écoles privées de type *Grant-in-Aid*, subventionnées par l'Etat colonial, pour les Indiens, 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 vernaculaires 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).

Les Indiens décident d'ouvrir des associations socio-religieuses pour éduquer leurs enfants et préserver les langues-cultures écrites indiennes - hindi, marathi, tamoul, télougou et ourdou (Ramyead, 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. L'Arya Samaj se développe rapidement à partir de 1910 pour favoriser l'épanouissement des langues asiatiques. Grâce à l'*Education Ordinance* de 1944 et l'*Education Ordinance* de 1957, les Indo-Mauriciens sont exposés, dès l'école primaire, aux deux langues européennes, anglais et français, et à quatre langues identitaires asiatiques : chinois, hindi, ourdou et tamoul. Le medium d'explication est essentiellement le KM et une langue asiatique en classe de langue asiatique. L'instruction religieuse demeure facultative, ne dépassant pas 20 heures par semaine (Ward, 1941 : 13, 34). Malheureusement, la qualité de l'enseignement et la performance des apprenants sont mauvaises.

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 oeuvrent pour l'éducation de la masse indienne à travers les *baitkas* (Moheeputh, 1984 : 317). Grâce aux changements constitutionnels en 1947, le droit de

[7] https://mjp.univ-perp.fr/constit/mu1968.htm. Consulté le 26.01.2020.

[8] Quelques établissements : *International Preparatory School* (1989), *Clavis International Primary School* (1991), *Le Bocage International School* (1993), *St Nicholas Grammar School* (1994), *Northfields International High School* (2002), *Lighthouse Primary and Secondary School* (2009), *Westcoast International Secondary School* (2014).

[9] https://whc.unesco.org/en/list/1227. Consulté le 26.01.2020.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

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 – oeuvrent pour la mise en place d'une politique d'« Education pour Tous » (EPT) pour augmenter le taux de littératie au niveau national, sans oublier les groupes vulnérables. La majorité indo-mauricienne fait une requête auprès des autorités pour étendre les subsides du gouvernement aux églises chrétiennes aux autres groupes linguistiques et religieux du pays. L'Ordonnance No. 39 de 1957 modifie la structure du système éducatif qui passe sous contrôle d'un ministère de l'Education.

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. Celles-ci sont enseignées dans les établissements secondaires publics uniquement après l'ouverture du Mahatma Gandhi Institute (MGI)[10]. Malgré les progrès dans l'enseignement des langues écrites asiatiques, celles-ci sont subordonnées aux deux langues européennes, conservant le statut de langues identitaires. Le début du 21e 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. Quant au bhojpouri, elle est introduite en même temps que le KM 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 (Ballgobin, 2012 : 1). 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).

Le créole mauricien : Le créole mauricien (KM) est la *lingua franca* depuis l'époque coloniale. Le militantisme des années 60 et 70[11] est suivi dans les années 80 par le *sega angaze* œuvrant pour l'unité nationale à travers une langue unificatrice ou une LN (Ballgobin, 2015). En revanche, dans les années 90s, un prêtre catholique soulève la problématique du malaise créole : c'est la reconnaissance d'un groupe fortement métissé désigné comme les *ti-Créoles* ou *Créoles afro-mauriciens*, formant la majorité des groupes vulnérables, exclus du pouvoir politique et économique[12]. L'expression de ce malaise et « le recours à la « mémoire » pour justifier une demande de réparation » émanent d'une communauté « enrôlée dans un système hautement ethnicisé afin de sortir d'une situation de marginalisation et d'exclusion dans un contexte de mondialisation » (Chan Low, 2004). Fanchette salue « la reconnaissance de l'identité et de la personnalité créole au sein de la société mauricienne », ce qui favorise « un véritable dialogue interculturel dans un pays pluriel » ; au cas contraire, on « ne peut être intégré si on n'est pas soi-même »[13]. L'avènement d'un nouveau groupe ethnique mène implicitement à l'acceptation de la langue-culture des Créoles et à la standardisation du KM.

Cependant, la décision de comptabiliser les langues orientales à la fin des examens sommatifs de fin de cycle primaire déclenche la « guerre des langues » et engendre des

[10] Implémentation suite à une loi votée au Parlement le 23 décembre 1970. Le MGI dont la philosophie est fondée sur les enseignements de Gandhi est considéré comme un espace de rencontre de différentes cultures.
[11] Dans les années 60 et 70, les militants les plus connus sont Dev Virahsawmy, linguiste, et les membres de l'association œuvrant dans le cadre de la lutte des classes, Ledykasyon pu Travayer (LPT). Cette association publie régulièrement des livres pour le milieu préscolaire en KM mais ne rencontre aucun succès pour leur diffusion en milieu préscolaire.
[12] Ryan, S. "Blacks Out in the Cold", *5-Plus*, 8 juin 1994.
[13] Interview de Philippe Fanchette, *Week-end*, 2 février 1997

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

confrontations ethno-politiques[14]. Subséquemment, deux études sont commanditées par le ministère de l'Education pour l'introduction du KM en milieu scolaire.[15] Si *l'akademi kreol morisien* continue d'exister pour travailler sur la langue, le comité pour l'éducation est transformé en comité pour la langue maternelle. Une autre étude est commanditée par le Bureau de l'Education catholique. Il ressort que les enfants mauriciens n'entretiennent pas les mêmes rapports avec les langues en présence. Certains ont besoin d'un éveil aux langues tandis que d'autres devraient étudier au moins trois ans dans leur langue première (le KM) avant de passer à l'apprentissage de l'anglais et du français (BEC, 2009). Subséquemment, en 2012, le KM est introduit comme une langue ancestrale en milieu scolaire (UNESCO, 2015), satisfaisant ainsi la revendication des mouvements identitaires *kreol*.

2. Politique des langues en milieu pré-scolaire

Bref historique : Durant la période coloniale, il y a peu d'écoles maternelles dans l'île. Même si en 1870, le Conseil de l'Education exprime le besoin d'établissements préscolaires pour désengorger les écoles primaires (Report, 1979), le nombre d'établissements privés augmente uniquement à partir de 1954. L'accent est sur la préparation pour l'entrée à l'école primaire. L'industrialisation entraîne la demande pour une main d'œuvre féminine, avec comme corollaire, une pression sociale pour la scolarisation des tout jeunes. En 1977, il y a 1,000 écoles maternelles nommées *petite école*, *crèche* ou *kindergarten* avec un total de 12,000 enfants. Seulement 50% des établissements sont officiellement enregistrés. Environ 60% des parents envoient leurs enfants directement à l'école primaire. La commission d'enquête de 1978 (Report, 1979) a trois objectifs : (i) examiner l'étendue et les fonctions de l'éducation au niveau primaire, incluant le niveau préscolaire (ii) évaluer les besoins pour des réformes sur le plan curriculaire et administratif, et la formation des enseignants (iii) considérer les problématiques associées aux transformations sociales, culturelles et économiques du pays, et les conséquences sur les apprenants, les enseignants et la société.

L'enregistrement des écoles démarre en 1993 afin de procéder à leur standardisation en termes de qualité des infrastructures, d'équipement et d'enseignants. En 1996, un subside de Rs200 est alloué aux parents pour encourager l'envoi des tout jeunes âgés de 4 à 5 ans au *kindergarten*. Etant donné la chute du taux de natalité, le nombre de crèches et d'écoles maternelles décroît pour les 0 à 5 ans à la fin du 20e siècle. Le tableau ci-dessous indique le ratio enseignant-apprenants.

Tableau 1 – Statistiques pour le milieu préscolaire (2007-2019)[16]

Année	2007	2011	2015	2019
Nombre d'établissements	1,076	1,018	939	851
Effectif	36,467	33,901	29,832	25,479
Nombre d'enseignants	2,513	-	2,284	2,314
Rapport Apprenants : Enseignant	15	13	13	11

[14] https://www.lexpress.mu/article/langues-orientales-obeegadoo-sexplique. Consulté le 26.01.2020.

[15] Le ministre de l'Education, Steeven Obeegadoo crée une cellule de recherche pour la standardisation de la langue et un comité pour l'introduction du KM en milieu scolaire sous la présidence de Rada Tirvassen du Mauritius Institute of Education (MIE) – Institut de Formation des Enseignants. D'autres membres sont issus de l'université de Maurice (D. V. Ballgobin) et des établissements privés. Plusieurs débats ont lieu dans les médias à propos des langues identitaires. Tout comme la population avait rejeté la proposition de Farquhar qui souhaitait créer une chaire de Malagasy à cause des préjugés contre les esclaves malgaches, les Mauriciens refusent le malgache et le swahili comme langues identitaires/ancestrales.

[16] Source : *Education Statistics*. Consulté le 26.01.2020.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

L'Etat ne pouvant assumer la charge financière des établissements préscolaires, la majorité est gérée par les institutions privées laïques. Certains *kindergarten* sont dirigés par les églises ou les propriétés sucrières[17] et d'autres sont sous tutelle du gouvernement local - conseils de villages et municipalités urbaines[18]. En 2018, il y a 846 écoles maternelles (812 à l'île Maurice et 34 à l'île Rodrigues). 70% sont privées, 22% se trouvent dans l'enceinte des écoles primaires, et 63% sont gérées par des religieux catholiques ou hindous, et le gouvernement local[19].

Depuis 2008, le ministère du Droit de la Femme, du développement de l'enfant et du bien-être de la Famille est responsable des enfants de 0 à 3 ans. La *Early Childhood Care and Education Authority* (ECCEA)[20] opère sous l'égide du ministère de l'Education pour les enfants de 3 à 5 ans. L'Etat souhaite promouvoir l'éducation inclusive, la centration sur l'apprenant, l'enseignement par les jeux et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. Cet organisme est aussi responsable pour la liaison avec les établissements préscolaires du secteur privé. Etant donné les difficultés scolaires des enfants dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), les organisations de Parents-Elèves sont sollicitées pour l'enregistrement des enfants et un centre de ressources est créé[21]. Les parents des milieux vulnérables sont encouragés à scolariser leur enfant à deux ans à la crèche se trouvant dans l'enceinte de l'école primaire, sensibilisant ainsi les parents et les enfants à la culture scolaire (Naeck, 2011). Des normes sont définies pour la cour de récréation avec un minimum d'équipements, l'espace scolaire – la luminosité et l'aération avec des facilités pour chauffer les repas, l'accès aux toilettes adaptées avec eau courante, l'ameublement et les supports pédagogiques. Toutefois, la majorité des écoles procurant un encadrement de qualité se situent en milieu urbain et sont plus demandées, comparées aux écoles des villages[22]. En 2013, le gouvernement accorde un don de Rs100 000 aux *kindergarten* des milieux défavorisés et les liens avec le secteur privé sont privilégiés pour améliorer le niveau général des établissements. Une allocation de Rs750 est accordée aux parents des milieux vulnérables mais, en retour, la présence des enfants à l'école doit être de 90% ou plus. Les résultats sont positifs avec une nette amélioration des résultats scolaires en milieu ZEP (UNESCO, 2015).

Les premières enseignantes du niveau préscolaire ne reçoivent aucune formation[23]. Grâce à l'avènement d'études comme le *Joint Child Health Education Project* (JCHEP)[24] et d'organisations comme l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP) en 1972 et les *Playgroup Associations*[25], les parents et les enseignantes sont sensibilisés sur les

[17] *Sugar Industry Labour Welfare Fund* (SILWF),

[18] En 2004, il y avait 1,070 écoles maternelles réparties comme suit : 825 privées, 178 attachées aux écoles primaires du gouvernement, 8 RCEA (Eglise catholique) et 59 du gouvernement local. (MOWRCDFWCP, 2006 : 32).

[19] *Education Statistics*. Consulté le 26.01.2020.

[20] Nommé *Pre School Trust Fund* (PSTF) – Fonds d'affectation spéciale pour l'enseignement pré-scolaire – à l'origine, l'institution est rebaptisée ECCEA – l'Autorité d'accueil et d'éducation de la petite enfance – en 2008. La *Early Childhood Care and Education Authority Act* 2007 est proclamée le 16 juin 2008.

[21] https://prb.govmu.org/Documents/PRB2016/edu.pdf Consulté le 26.01.2020.

[22] Equipements et outils tels que plasticine, crayon, stylos, feutres, ciseaux, ficelle, carton, livres…

[23] En général, elles ouvrent une école pour assurer un revenu mensuel stable au foyer. En 1979, 42.4% ont complété l'école primaire. 54.9% ont suivi le cycle secondaire mais 1.9% et 0.8% ont le *School Certificate* et le *Higher School Certificate* respectivement (équivalent du Brevet et du Baccalauréat en France).

[24] https://dornsife.usc.edu/labs/susan-luczak/mauritius-joint-child-health-project/ Consulté le 26.01.2020.

[25] La Fédération existe depuis 1974 et regroupe 15 écoles maternelles. Celle-ci prône l'apprentissage par les jeux et l'utilisation des deux langues orales, le KM et le bhojpouri.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

besoins des petits. L'OMEP forme la masse des enseignantes en collaboration avec le ministère de l'Education en 1974 en vue de professionnaliser le secteur (Hazareesing, 1979 : 110-112). Le JCHEP propose une formation au sein des *kindergarten*. L'aide de l'UNESCO et de l'UNICEF est aussi sollicitée (Jagatsingh, 1979 : 4-5). Des formateurs de divers pays offrent régulièrement des formations ciblées aux enseignantes. En 1990, le Mauritius Institute of Education[26] (MIE) forme les enseignantes et leur délivre un certificat de fin d'études primaires. En 1997, la formation continue est proposée avec l'intégration des cours à distance[27] afin de rehausser le niveau général et les compétences langagières en particulier.

Politique linguistique-éducative : La Commission d'enquête (Report, 1979) préconise que tout enfant soit exposé à une langue qui n'est pas une LE à son entrée à l'école maternelle, et après quelques temps, à une deuxième langue à l'oral. Les comptines, les chansons et les poèmes doivent aider l'enfant à découvrir toutes les langues-cultures de son pays. Les excursions sont aussi encouragées afin que l'enfant s'exprime spontanément et donne libre cours à l'expression de ses idées et de ses émotions. Les autorités commanditent plusieurs autres études pour améliorer la qualité de l'éducation dans le secteur préscolaire[28]. La formation des enseignantes repose sur les principes de l'UNESCO (1994) : centration sur les apprenants et le processus d'apprentissage, curriculum et évaluation, cadre approprié et formation continue des enseignantes. Le Cadre d'Action de Dakar (2000) favorise l'existence d'un curriculum approprié, et l'enseignement et les interactions orales dans une langue locale. La participation active des enseignantes est soulignée pour la construction des apprentissages de qualité. En 2005, un débat consultatif national sur les réformes curriculaires a lieu avec deux objectifs : centration sur les apprenants avec l'optimisation de leurs talents innés, le développement de la citoyenneté et de la culture du travail, et ce, pour assurer un développement social, culturel, technologique et économique de qualité. L'approche doit être inclusive, intégrée, holistique et compréhensive (MOECHR, 2008).

Un Cadre curriculaire national pour l'enseignement pré-primaire est élaboré par les acteurs du système éducatif. Les domaines d'apprentissage sont explicités, soulignant l'importance du développement global de l'enfant à travers diverses activités ludiques et l'apprentissage expérientiel (MOESR, 2003). Les enseignantes sont invitées à considérer les pratiques langagières des enfants et à les exposer d'abord à la L1, ensuite aux autres langues utilisées à l'école primaire (p. 8). Elles sont invitées à développer (i) un esprit d'ouverture, de compréhension et de respect envers autrui en proposant des situations de rencontres avec des cultures différentes au moyen des arts – chansons, danses, musiques, pièces de théâtre –, des plats cuisinés et des livres (ii) l'appréciation de la diversité culturelle (iii) la valorisation de sa propre langue-culture (iv) les salutations dans des langues différentes (v) un sens de responsabilité pour assurer la non-violence en proscrivant les préjugés (p. 5-6). La curiosité naturelle de l'enfant doit le pousser à échanger avec les autres. Il doit être capable de (i) écouter/inventer des histoires et des contes (ii) jouer avec les mots et faire des jeux de mots (iii) exprimer ses besoins, ses émotions, ses idées (iii) relater ses expériences (iv) décrire, analyser, interroger et émettre des hypothèses (iv) donner son

[26] Institut de Formation des Enseignants mis en place en 1973.

[27] Entre autres, *Certificate of Proficiency in Early Childhood Education* (2012), *Teachers' Certificate in Early Childhood Education* (2013), *Teachers' Diploma in Early Childhood Education* (2012-2013)

[28] Entre autres, *Glover Report* (1983), *Master Plan for the Year 2000* (1992), *White Paper - Pre-primary, Primary and Secondary Education* (1997), *Action Plan for a New Education System in Mauritius* (1998), *Education Sector Master Plan – ESMP* (1993-1998).

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

opinion avec des arguments à l'appui (v) interpréter des instructions (vi) expérimenter avec des sons, des mots, des formulettes (vii) faire le lien entre l'oral et l'écrit/les supports visuels (viii) toucher et aimer les livres (pp. 10, 29) L'enfant doit comprendre les valeurs et les droits des enfants, avoir confiance en soi, et ne pas éprouver d'insécurité linguistique lors de n'importe quelle activité engagée (pp. 31, 36). Un autre document (NCF, 2010) favorise le multilinguisme mais reconnaît que la tâche des enseignantes est difficile pour introduire progressivement les langues autres que la L1 au moyen d'activités communicatives et constructives telles que le jeu, la narration et la simulation (p. 42). Un enfant doit (i) savoir communiquer (ii) savoir écouter (iii) savoir interagir (iv) construire et augmenter son vocabulaire tout en développant un intérêt pour les mots nouveaux (v) savoir parler clairement et avec confiance et (vi) être créatif (pp. 44-47).

En 2008, les dépenses de l'Etat pour l'éducation représentent 12,7% des dépenses globales avec 1% alloué au secteur préscolaire (MOFED, 2018). En 2007, 94% des enfants sont enregistrés et les autorités proposent un programme de responsabilisation des parents dans les ZEP. Mais comme en 1990, la maîtrise de l'anglais n'est pas acquise par tous (Rapport, 1990). Il s'agit ainsi de combattre l'abandon scolaire au niveau primaire en misant sur les pratiques pédagogiques des enseignants tout en continuant à se fonder sur la formation des enseignants, les apports des chercheurs nationaux et internationaux, et les représentants de plusieurs associations pour améliorer les compétences des apprenants multilingues.

3. Exposition précoce aux langues-cultures en milieu préscolaire

Méthodologie : Deux établissements ont été observées pendant trois jours chacun. Afin de ne pas déranger la vie scolaire, il n'y a eu ni prise de notes ni enregistrement. Les moments importants ont été rédigés à la fin de la journée. Un codage a été employé pour conserver l'anonymat.

***Contexte* 1 :** L'école est située dans un village avec un effectif de 10 enfants âgés de 4 et 5 ans provenant d'un milieu social modeste. L'enseignante et directrice du *kindergarten*, a 26 ans d'expérience professionnelle. L'emploi du temps est découpé en tranches de 30 minutes. Les enfants sont toujours libres de communiquer avec les autres et/ou avec l'enseignante sauf au moment des repas et des explications. La L1 et la langue des interactions de l'enseignante et des apprenants sont le KM.

***Chants/danses et poèmes* :** La session de 9h30 à 10h00 est allouée au chant et à la danse. Les chansons et les danses sont apprises en vue de la présentation d'un spectacle de fin d'année. Les enfants sont exposés à deux chansons pendant les répétitions : *Jungle des animaux* de Bébé Lili (3:26) et *Chiquitas* de Ilona Mitrecy (3:06) en français. La session continue avec au moins deux courts poèmes (0:45 chacun) : *Le petit lapin* et *Le papillon* en français, et/ou *Baa baa black sheep* et *Jack and Jill* en anglais.

Objectifs de l'enseignante : Ecouter une chanson/ un poème. Expliquer les mots et le sens de la chanson/ du poème. Reconnaître la langue de la chanson/ du poème. Répéter la chanson/ le poème. Effectuer des gestuels et des mouvements en synchronisant avec la musique et le rythme. Articuler correctement et chanter/réciter en français et en anglais. Développer une certaine aisance dans chaque langue. Chanter/Réciter à haute voix.

Déroulement des séances : L'enseignante branche une radio-cassette avec un CD-Rom et demande à tous les enfants d'écouter la chanson. L'enseignante explique la chorégraphie en faisant les gestuels ou les mimes à quatre reprises. Elle positionne les enfants qui doivent l'imiter mais ils sont aussi libres d'improviser. Après une pause, l'enseignante lit le poème à deux reprises. Elle demande de répéter chaque ligne avec elle.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

Elle enseigne la mise en scène aux enfants. Pour les poèmes, elle pose des questions en français pour vérifier leur compréhension.

Observations : Un corpus est transcrit ci-dessous pour la séance de questions-réponses afin d'illustrer les interactions.

Tour de parole
E_1 > Alors les enfants, aimez-vous les lapins ?
A_7 > *Non miss, mo pa kontan.*[29]
A_1 > *Moi, mo trouv papiyon plu joli*[30].
A_4 > Le joli papillon, le joli lapin.
E_1 > Qu'est-ce que le papillon et le lapin mangent ?
[Quelques minutes de silence]
A_6 > Feuille.
A_7 > *Miss, mo kouzin ena enn lapin, li mange feuille bred chouchou.*[31]
A_{10} > *Moi, mo ti fer cheval mangé. Li ti kav mange mo lamain.*[32]
[Les rires fusent dans la salle.]

Les apprenants comprennent parfaitement la question. Tous les enfants participent à cette activité, incluant les plus timides. Sept apprenants sur 10 sont à l'aise en classe. Tous font l'effort de chanter en articulant correctement les mots et en faisant les gestes appropriés. Les apprenants éprouvent des difficultés pour répondre en français : ils répondent ou donnent leurs opinions en KM. Certains mots comme « joli », « mange », « feuille », « cheval » et « main » sont prononcés en français. Un enfant répète uniquement les structures apprises en français. Pour les questions qui nécessitent une réflexion préalable, les enfants prennent le temps nécessaire avant de répondre, soit en monosyllabes ou en KM en faisant une phrase complète. Pour les poèmes en anglais, c'est uniquement une séance d'écoute et de répétition des mots et des structures. L'enseignante utilise ce moment pour développer leur intelligence verbo-linguistique et spatiale, et intrapersonnelle et interpersonnelle. Les enfants sont épanouis.

***Contexte* 2 :** L'école est située en milieu urbain avec un effectif de 150 enfants âgés de 3 à 5 ans provenant de la classe moyenne et aisée et 17 enseignantes ayant chacune des tâches précises. L'emploi du temps est découpé en tranches de 30 minutes. L'établissement propose un enseignement bilingue : l'anglais est le medium d'enseignement et le français est la langue de communication. Les enfants sont libres de communiquer entre eux en français et ils signalent immédiatement leur enseignante si quelqu'un ne respecte pas le code. La langue de communication avec l'enseignante varie en fonction des situations de communication. Les apprenants et les enseignantes sont bilingues ou trilingues.

***Conte/Histoire* :** L'enseignante raconte un conte par jour à la fin de la journée de 13:40 à13:50. Elle s'occupe uniquement de 10 enfants en grande section par séance afin de mieux interagir avec eux. Il y a une grande complicité entre les enfants. Ils tutoient leur enseignante. Quatre contes sont proposés aux enfants : (i) *Adeline n'a peur de rien* (ii) *Le Petit poucet* (iii) *Anjali et la rivière des Galets* (iv) *La princesse de Cascavelle.* Ils connaissent bien les premiers contes. Les deux autres contes sont mauriciens et nouveaux pour eux.

[29] Non Madame, je n'aime pas.
[30] Moi, je trouve que les papillons sont plus jolis.
[31] Madame, mon cousin a un lapin. Il mange des feuilles des brèdes christophines.
[32] Moi, j'ai déjà donné à manger à un cheval. Il aurait pu dévorer ma main.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

Objectifs de l'enseignante : Ecouter un conte. Se relaxer dans une atmosphère détendue. Enrichir son vocabulaire. Expliquer des mots nouveaux. Associer le mot à un objet concret. Différencier les codes linguistiques. Décrire une illustration. Articuler correctement en français et en anglais. Attendre son tour de parole. Relier le conte à son vécu et exprimer ses émotions. Engager la conversation à partir de certains éléments du conte. Développer une certaine aisance. Relier le conte à d'autres activités de la classe. Distinguer entre la réalité et la fiction. Emettre des hypothèses.

Déroulement des séances : L'enseignante demande aux enfants de s'installer sur des chaises en demi-cercle autour d'elle sous un manguier dans la cour. Elle s'installe à leur niveau de sorte qu'ils puissent tous observer les images du livre. Elle commence par donner le titre du conte et leur montre la couverture. Elle leur demande s'ils connaissent ce conte et les laisse parler. Elle reprend certaines phrases pour vérifier la compréhension du groupe. Ensuite, elle lit le conte. Elle s'arrête après chaque phrase pour leur expliquer les mots difficiles ou nouveaux. Elle leur montre et leur explique les illustrations de chaque page. Les enfants peuvent l'interrompre pour rapprocher le thème à leur vécu. A la fin de l'histoire, elle pose des questions et les enfants répondent librement. Elle insiste sur la morale de l'histoire et les valeurs. Chaque conte est raconté dans les deux langues en alternance. Les enfants apprécient les contes mauriciens remplis de formulettes et de référents socioculturels locaux.

Observations : Je me suis intéressée à cinq enfants en particulier.

Tour de parole
E_2 > *Now, we are going to do letter formation*. Maintenant, on va faire la formation des lettres de l'alphabet. Tout le monde a compris ?
A_{11} > *Can I have some juice please?*[33]
A_{12} > *May I go to the toilet, please?*[34]

Pour la consigne, l'enseignante la formule d'abord en anglais. Puis, elle passe à la traduction en français et vérifie la compréhension des apprenants en annulant toute insécurité linguistique. Pour formuler une requête simple, les apprenants utilisent eux aussi l'anglais. Ils souhaitent aussi la bienvenue en anglais : *"Good morning. How are you?"*

Tour de parole
E_2 > Est-ce que les monstres existent vraiment ?
A_{13} > *J'ai prend mon fusil et je le touye. [Je prendrai mon fusil et je le tuerai.]
E_2 > Tu prends ton fusil et tu le tues ?
A_{13} > Oui, je prends mon fusil et je le tue.
E_2 > Et toi, A_{14}, que penses-tu des monstres ?
[Silence.]
E_2 > *Faut pas avoir peur, monstres, ça n'existe pas. [Il ne faut pas avoir peur des monstres, ils n'existent pas.]
A_{15} > E, je veux te dire quelque chose, je peux ?
E_2 > Oui, tu peux parler A_{15}.
A_{15} > Mon papa vient toujours me dire bonne nuit et joue un peu avec moi avant que je m'endorme.
E_2 > Qui a déjà entendu le mot « sorcière » ?

[33] Pourrais-je boire un peu de jus s'il vous plaît ?
[34] Pourrais-je aller aux toilettes s'il vous plaît ?

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

A_{16} > Je connais les sorcières ; elles passent à la télé tous les dimanches. Elles ne sont pas méchantes, elles sauvent des personnes chaque semaine et tuent les méchants.

A_{13} > *Moi aussi, j'ai trouvé la sorcière dans télévision. [Moi aussi, j'ai vu le film avec la sorcière à la télévision.]

Bilinguisme précoce simultané en milieu familial et trilinguisme précoce successif : A_{13} est en situation de bilingualité dominante avec le KM comme langue dominante. Il participe activement aux interactions en employant une interlangue français-KM. Il est capable de s'auto-corriger quand l'enseignante reprend certains termes sans le brusquer. Il répète toujours les mots nouveaux après l'enseignante afin de mieux les assimiler. Il essaie de suivre attentivement les interactions et s'exprime quand l'enseignante reprend les structures de ses phrases en français et l'aide à prononcer correctement certains mots. Il fait des efforts pour comprendre l'anglais.

A_{15} et A_{17} ont deux L1 : le français et le KM. Après trois ans de scolarisation, A_{15} est trilingue : elle comprend et s'exprime correctement en anglais et en français. Elle est capable d'expliciter ses idées. Elle est bavarde mais respecte la norme scolaire. Elle demande la permission avant de parler. Elle est capable de raconter un conte seul en face du groupe dans les deux langues. A_{17} a un vocabulaire étendu, ce qui lui permet d'expliquer des mots nouveaux. Son manque de discipline et ses intrusions verbales répétées montrent qu'elle s'ennuie un peu.

Bilinguisme précoce simultané en milieu familial et trilinguisme passif : A_{14} a deux L1 : le KM et le bhojpouri. Il est fortement exposé à l'hindoustani (hindi) par les chansons et les films. Il prend du temps pour comprendre l'anglais et le français. Lorsqu'il est sollicité pour participer à une conversation, soit il répond par monosyllabes ou il devient mutique. L'enseignante le rassure en utilisant une traduction littérale du KM en français. Il aime regarder les images du livre afin de mieux donner du sens à ce qu'il entend. Il répète facilement les formulettes.

Discussion et Conclusion

L'aménagement linguistique sous-entend le respect d'un sentiment d'identité plurilinguistique, et la cohabitation pacifique des diverses composantes linguistiques et culturelles en présence sur le territoire mauricien. Le principe d'identité est établi fondamentalement dans la diversité, avec comme corollaire des représentations complexes. Par exemple, Owodally et Unjore (2013) explorent l'utilisation du KM par les musulmans dans une nation polyglossique, faisant ressortir la complexité des attitudes ambivalentes entretenues avec cette langue considérée comme LN mais n'ayant toutefois pas sa place dans le milieu scolaire formel comme médium d'enseignement mais uniquement comme langue support. Ballgobin (2007) dégage trois dimensions du concept LM en contexte multilingue : langue/culture mère, langue/culture nourrice et langue/culture adventice. L'instabilité de la LM serait associée à une forte volonté de se libérer de la langue/culture nourrice après une imposition historico-politico-sociale. Si la langue/culture nourrice reste très utilisée par les communautés asiatiques, sa spécificité réside dans le fait que les locuteurs n'y accordent pas un attachement affectif profond. Par ailleurs, l'idée que la gestion concertée du multilinguisme enrichit la nation met en perspective la volonté d'exister d'une communauté ethnique, les descendants d'esclaves, avec l'acceptation de leur langue-culture ancestrale, sans aucun sentiment d'être menacés dans leur existence.

L'aménagement linguistique programme l'enseignement-apprentissage des langues en contexte scolaire sur les moyen et longs termes. La gestion des langues a lieu de manière

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

flexible sans que les établissements scolaires soient prisonniers des alternances politiques et politiciennes. Au contraire, les multiples rencontres – proposées par le ministère de l'Education ou les hautes instances de l'Etat avec la mise en place de commissions d'enquête – encouragent la concertation et la participation active de tous les acteurs de la société pour améliorer le système éducatif de manière holistique. Cette tradition, héritée de l'époque coloniale, permet de questionner les fondements élitistes du système éducatif, d'embrasser la vision de l'Etat tout en sensibilisant les parents aux transformations du monde et aux nouveaux besoins socio-économiques. Ils font confiance aux liens établis par l'Etat avec les organismes internationaux et régionaux, véhiculant les idées éducatives émanant des connaissances scientifiques contemporaines. Ainsi, aujourd'hui, après l'EPT, la qualité dans la formation des enseignantes est ciblée (Ankiah-Gungadeen, 2013).

Malgré le fait que l'enseignement des deux langues européennes, l'anglais et le français, soit associé à un contexte historique de développement d'une élite, les autorités considèrent les expériences antérieures pour le maintien d'un équilibre langues-cultures dans le système éducatif, et éviter l'exode de la bourgeoisie vers les établissements privés. Les différentes réformes aboutissent à l'acceptation du multilinguisme et au maintien de toutes les langues dans le milieu scolaire formel malgré les coûts exorbitants associés à cette décision. Il est aussi vrai que conformément au principe de la personnalité et de la liberté d'usage des langues, chaque citoyen emploie librement un code linguistique dans le milieu familial. Cela entraîne une difficulté supplémentaire au sein de la classe. Non seulement il y a le degré de proximité avec la culture scolaire en fonction des classes sociales, mais il existe plusieurs niveaux sur le plan des pratiques langagières des apprenants. Se pose aussi l'importance d'une réflexion approfondie sur le rôle des écoles du soir, gérées par chaque groupe ethnique, pour favoriser l'entrée dans le monde académique. Dans ce sillage, il est aussi possible de s'interroger sur l'absence d'études sur les étapes d'acquisition d'une L3 ou L4 chez les tout petits, et des études comparées entre enfants bilingues et multilingues, alors que le monde préscolaire vise ambitieusement une acquisition rapide des compétences langagières, à savoir de 3 à 5 ans, avant l'enregistrement obligatoire au niveau primaire.

D'une part, les curricula - multidimensionnel et transcurriculaire - pour le secteur préscolaire insistent sur la planification souple d'une politique des langues en tenant compte des réalités culturelles des apprenants de chaque groupe-classe. D'autre part, les autorités mauriciennes maintiennent une ligne de conduite et préconisent l'utilisation de l'anglais comme medium d'enseignement afin de renforcer l'identité nationale. Comme il n'existe aucun règlement officiel pour l'usage des langues en milieu pré-scolaire, la classe enseignante est sollicitée pour faciliter le passage de la L1 – langue support – aux langues enseignées, spécialement pour les enfants des milieux vulnérables : ces derniers doivent comprendre et apprendre dans les langues scolaires[35]. Force est de constater qu'un curriculum, seul, est insuffisant pour guider les enseignantes du préscolaire. Aujourd'hui, une enseignante dispose de moyens pour aider les apprenants aux niveaux phonétique (sons et intonations étrangers au répertoire existant), morpho-syntaxiques (grammaire, syntaxe), lexico-sémantique (similitudes et parentés, signifiant-signifié), et graphique (pré-écriture, lien entre oral et écrit). Mais qu'en est-il de ceux qui ne sont pas capables d'apprendre à apprendre correctement une L2 ou une L3 pendant les trois ans passés à l'école maternelle ? De plus, les supports pédagogiques appropriés sont limités. Plus que jamais, la formation des enseignantes devrait reposer sur une didactique du plurilinguisme qui considère les besoins fondamentaux des

[35] https://education.govmu.org/Documents/educationsector/Documents/primary-curr-framework.pdf, p. 9. Consulté le 26.01.2020.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

tout petits, et les paramètres biophysiologiques et neuropsychologiques, en vue de l'élaboration des méthodologies appropriées, du matériel pédagogique, des modalités d'évaluation, et aussi de la gestion de la classe hétérogène et de chaque apprenant du groupe-classe en contexte multilingue et multiculturel.

Bibliographie :

ALLADIN, M. I., (1990), *Education and Neocolonialism. A Study of educational development and policies in Mauritius*, University of Alberta Printing, Canada.

ANKIAH-GUNGADEEN A., (2013), *Biographies, experiences and language practices: Teachers of Early Childhood Education in Mauritius*, Thesis, University of KwaZulu Natal.

AULEEAR OWODALLY A. M. & UNJORE S., (2013), "Kreol at school: A case study of Mauritius Muslims' language and literacy ideologicies", in *Journal of Multilingual and multicultural development*, pp. 1-18.

BALLGOBIN, D. V., (2007), « Langues maternelles, Politique éducative et Curriculum », en CARPOORAN A. (dir), « Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan indien », en Actes des Journées d'animation régionale du réseau *Observation du français et des langues nationales*, Agence Universitaire de la Francophonie & Editions des Archives contemporaines, Paris, pp. 163-188.

BALLGOBIN D. V., (2010), « Rivalité et consensus à l'Ile Maurice : Etablissements scolaires publics du Collège National au Royal College », en *Revue Historique de l'océan Indien*, 7, pp. 232-246.

BALLGOBIN, V., (2012), "Teaching and learning of French language: Educational & Literacy issues in contemporary Mauritius", en *Recherches et pratiques de littératie dans l'océan Indien*, In LATCHOUMANIN L. (dir.), Ile de la Réunion, Université de la Réunion, Océan Editions, France, pp. 121-133.

BALLGOBIN D. V. & NAECK V., (2013), « Littératie et langues asiatiques : Vers une dynamique partenariale CERLI et enseignants », en *Travaux et Documents Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines*, 43, pp. 13-24.

BALLGOBIN D. V., (2015), « Patrimoine musical mauricien : La musique des Créoles du 18e siècle au 20e siècle », en *Revue Historique de l'Océan Indien*, No 13, pp. 460-478.

BENETT, Y., (2012), *A Short History of Education in Mauritius (1779-1966)*, Yves Benett Education Publications, United Kingdom.

BOODHUN R.K., (1941), *Language and Nationality*, M.I. Rawat, Port-Louis.

BUREAU D'EDUCATION CATHOLIQUE, (2009), *Rapport sociolinguistique et sociologique. Plurilinguisme à l'école mauricienne : Représentations, Pratique, Enseignements,* BEC, Ile Maurice.

CALVET L-J., (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris.

CHAN LOW L. J, (2004), « Les enjeux actuels des débats sur la mémoire et la réparation pour l'esclavage à l'île Maurice », en *Cahiers d'études africaines*, pp. 173-174.

CORBEIL J. C., (1980), *L'aménagement linguistique du Québec*, Langue et Société, Montréal, Guérin.

GOORDYAL B. R., (1969), *The Historical Basis of Mauritian Education,* P. Delaitre, Mauritius.

HAZAREESINGH, K., (1979), *Selected Speeches of Sir Seewoosagur Ramgoolam*, Macmillan, Hong Kong.

JAGATSINGH, K., (1979), *The Future in Our Hands. Mauritian Education for today and tomorrow,* Book Production Unit. MIE, Mauritius.

JAIN, R.K., (2011), « Anthropology and Diaspora Studies: An Indian Perspective », en *Asian Anthropology*, 10:1, pp. 45-60.

MACQUET PERE A., (1890), *Revue Historique et Littéraire*. 08 février 1890, no 34, p. 377.

MATHIOT A-M., (2004), « Le système éducatif seychellois : histoire, réalité et perspectives », en LATCHOUMANIN M., (dir), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*, Karthala, Paris.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

MATHUR, R., (1984), "Indians and Politics. 1834-1934", en *Indians Overseas the Mauritian Experience*. Mahatma Gandhi Institute, Mauritius, pp. 320-339.

MOFED, (2018), *Education Statistics*, Ministry of Finance and Economic Development, Mauritius.

MOECHR, (2008), *The Development of Education. National Report of Mauritius, Ministry of Education, Culture and Human Resources.*

MOEHR, (2009), *National Curriculum Framework-Secondary*, Ministry of Education.and Human Resources, Mauritius.

MOEHR, (2010), *National Curriculum Framework Pre-primary*, Ministry of Education and Human Resources, Mauritius.

MOESHR, (2003), *Early Childhood Education, Pre-school programme guidelines 3-5 years*, MOESR, MIE & UNICEF.

MOFED, (2018), *Education Statistics*, Ministry of Finance and Economic Development, Mauritius.

MOHEEPUTH, A., (1984), "The Political Emancipation of the Indo-Mauritians", en *Indians Overseas the Mauritian Experience*, Mahatma Gandhi Institute, Mauritius, pp. 310-319.

MOWRCDFWCP, (2006), *Mauritius National Progress Report of the Special Session of the General Assembly on Children – "A World Fit for Children*", Ministry of Women's Rights, Child Development, Family Welfare and Consumer Protection.

NAECK V., (2011), « Repérer, dépister et traiter dès l'école maternelle pour prévenir l'illettrisme », en *Travaux & documents*, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, *Illettrisme à Maurice et à La Réunion : état des lieux et perspectives*, pp.29–41.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, (2014), *La langue française dans le monde*, Nathan, Paris.

PRITHIPAUL D., (1976), *A Comparative Analysis of the French and British Colonial Policies of Education in Mauritius, 1735-1889*, Imprimerie Idéale, Mauritius.

RAMDOYAL R., (1977), *The Development in Education in Mauritius. 1710-1976*, MIE Reduit, Mauritius.

RAMSURRUN, P., (1984), "The Mauritius Arya Samaj", in *Indians Overseas the Mauritian Experience*, Mahatma Gandhi Institute, Mauritius, pp. 95-108.

RAMYEAD, L. P., (1984), "Indian Languages in Mauritius: A Perspective", in *Indians Overseas the Mauritian Experience*, Mahatma Gandhi Institute, Mauritius, pp. 138-177.

RANAIVO V., (2013), *Plurilinguisme, francophonie et formation des élites à Madagascar (1795-2012), De la mixité des langues*, Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris.

SPAËTH V., (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère, L'enjeu africain*, Canada, Langues et Développement, CIRELFA – Agence de la Francophonie.

TIRVASSEN R. & RAMASAWMY S.J., (2017), "Deconstructing and reinventing the concept of multilingualism: A case study of the Mauritian sociolinguistic landscape", in *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 51, pp. 41-59.

TOUSSAINT A., (1969), « La langue française à l'Ile Maurice », en *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 56, 205, pp. 398-427.

UNESCO, (1994), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thailand, 5-9 Mars 1990, Paris.

UNESCO, (2000), *Cadre d'action de Dakar – Education pour Tous : tenir nos engagements collectifs*, adopté par le Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris.

UNESCO, (2015), *Education for All 2015. National Review Report,* Mauritius.

WARD, W.E.F., (1941), *Report on Education in Mauritius,* Government printer, Colony of Mauritius.

*** (1901), *Board of Education Report*, Vol 13, Mauritius, pp. 207-208.

*** (1979), *Report of the Commission of Enquiry set up by His Excellency The Governor General. Pre-primary and primary Education in Mauritius, Laying the Foundations*, Mauritius.

*** (1990), *Report of the High-Level Committee on a Proposed Nine-Year Schooling System. Proposal for Structural Reform*, Mauritius.

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)

BDD-A31921 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:17:34 UTC)