

Langues, éducation et inégalités dans la République de Maurice

*Dr. Guilhem Florigny
Lecturer, Department of French Studies
Faculty of Social Sciences and Humanities
University of Mauritius*

Abstract

The Republic of Mauritius, independent for half a century today, is seen as a country where respect for the majority and diversity of its multicultural society prevails. Nevertheless, these past thirty years have seen numerous conflicts taking the form of inter-community tensions, denunciation of “malaise creole” by Father Roger Cerveaux in 1994, death of Creole singer Kaya in 1999, Truth and Justice Commission in 2009. A report on discrimination in Mauritius was submitted to the United Nations by the NGO *Positive Action* in 2018.

In this paper, we analyse the links between languages, education and social inequalities from a historical perspective. Since our PhD thesis on language acquisition by bilingual Mauritian pupils in primary schooling, we have been looking into the educational system prevailing in Mauritius, asking ourselves a number of questions on how the education system has evolved since colonial times concerning:

- How the subjects were chosen?
- How the structure of the education system was decided?
- How the Mauritian state chose the formulae for the primary and secondary examinations and why?

We postulate in this paper that discrimination starts from the beginning of socialisation in schools and that it deliberately promotes the elites of the country while forbidding the others from obtaining basic knowledge, which brings along social mobility.

Introduction

La République de Maurice, indépendante depuis un demi-siècle, véhicule l'image d'un pays habité par le respect de la diversité de sa société multiculturelle. Or, ces dernières vingt années ont été émaillées de bagarres et de scandales (affaire Kaya, rapport Justice et Vérité et plus récemment le rapport d'Action Positive sur la discrimination déposée aux Nations-Unies) ayant pour toile de fond des luttes intercommunautaires.

Dans cet article, nous souhaitons examiner les liens entre langues, éducation et inégalités sociales dans une perspective historique. En effet, depuis notre thèse de doctorat portant sur l'acquisition des langues par des enfants plurilingues mauriciens au primaire, nous nous sommes intéressé au système éducatif mauricien, nous posant un certain nombre de questions sur la façon dont il a été modelé, depuis l'ère coloniale à ce jour :

- Comment les matières ont-elles été choisies ?
- Comment la structure de l'éducation mauricienne a-t-elle été choisie ?
- Comment l'Etat a-t-il choisi les formules d'examen sanctionnant la fin du primaire et du secondaire et pourquoi ?

Nous postulons dans cet article que les inégalités commencent dès les débuts de la socialisation dans le cadre scolaire, qu'elles sont promues par un système éducatif qui, parce qu'il impose des langues secondes (le français et l'anglais) à une population majoritairement créolophone, accentue l'écart entre les classes sociales. Ainsi, alors que les élites se perpétuent au sommet de l'échelle sociale, les plus pauvres sont interdits d'accès aux savoirs de base qui leur permettraient une possible mobilité sociale.

Nous parlerons dans un premier temps des grandes mesures qui ont touché le système éducatif ces dernières cinquante années. Nous nous appesantirons ensuite sur les débats ayant régis l'avenir de l'éducation primaire dans les années 1990, notamment celui qui concernait les 50% réservés dans les écoles catholiques et celui portant sur la comptabilisation des langues orientales dans les résultats du primaire, et ouvrant donc l'accès aux meilleurs collèges. Ceci nous permettra de montrer comment les enjeux autour de l'école (et des langues à l'école) dépassent largement le cadre éducatif, et deviennent des instruments de luttes intercommunautaires.

Nous présenterons ensuite certaines données recueillies ces dernières années qui tendent toutes à montrer qu'une grande partie des enfants mauriciens sont scolarisés sans pour autant être alphabétisés. Ces données concernent également les attitudes des enseignants quant aux langues présentes dans l'éducation primaire, ce qui terminera notre présentation.

1. LES LANGUES DANS LE CONTEXTE EDUCATIF MAURICIEN	4
2. CHANGEMENTS DANS L'EDUCATION MAURICIENNE A L'AUBE DE L'INDEPENDANCE : POUVOIR POLITIQUE ET TENSIONS SOCIALES (1968-1992).....	8
3. L'EDUCATION MAURICIENNE A PARTIR DE LA PROCLAMATION DE LA REPUBLIQUE DE MAURICE (1992-2018).....	15
DEBAT AUTOUR DES LANGUES ORIENTALES	15
DEBAT AUTOUR DES 50% DANS LES COLLEGES CATHOLIQUES.....	16
AUTRES CHANGEMENTS DANS L'EDUCATION MAURICIENNE DE 1995 A 2010	17
LES ANNEES 2010, OU L'AVENEMENT DES LANGUES MATERNELLES.....	17
CONSTATS APRES 50 ANS D'INDEPENDANCE EN GUISE DE CONCLUSION	18

1. Les langues dans le contexte éducatif mauricien

Depuis l'indépendance du pays, l'Etat mauricien¹ a gardé le système éducatif britannique comme modèle. Ainsi, les examens sanctionnant les différents cycles de l'éducation sont corrigés (entièrement ou en partie) par l'Université de Cambridge. Historiquement, ces deux examens sont conçus comme des concours donnant accès, pour l'un, aux meilleures institutions secondaires et, pour l'autre, à des bourses d'études à l'étranger, offertes principalement par le Royaume-Uni et l'Australie. De plus, l'expertise de l'Université de Cambridge remplit deux fonctions : finir le cycle secondaire avec un diplôme reconnu internationalement et donner une forme de sécurité quant à l'impartialité dans la correction de ces épreuves.

Dans le cycle primaire, cinq matières sont obligatoires de la première à la sixième années : la langue anglaise, la langue française, les mathématiques, l'histoire-géographie et les sciences². En sus de cela, un certain nombre de langues, appelées « langues orientales », sont enseignées comme des matières optionnelles depuis l'indépendance, en raison de leur valeur identitaire et culturelle. La plupart de ces langues sont issues du sous-continent indien³ (hindi, ourdou, tamil, marathi, télégou), à l'exception de deux langues : l'arabe, appris par les musulmans mauriciens, et le mandarin, langue identitaire des Mauriciens d'origine chinoise⁴. De plus, depuis 2012, deux nouvelles langues optionnelles ont été intégrées à l'éducation primaire en tant que langues maternelles de la plupart des Mauriciens, le *kreol morisien* et le bhojpouri.

¹ L'Etat mauricien est composé des îles Maurice, Rodrigues, Agaléga, St. Brandon, Tromelin et l'archipel des Chagos, la suprématie pour les deux derniers territoires étant disputé avec la France pour Tromelin et le Royaume-Uni pour les Chagos. Même si notre recherche a été faite sur l'île Maurice (où résident plus de 95% des citoyens), lorsque nous nous référerons à « Maurice », dans la suite de cet article, nous parlerons de l'Etat mauricien, qui inclut Rodrigues et les îles éparses.

² Pendant plusieurs décennies, les deux dernières matières n'en formaient qu'une, appelée alors « Environmental Studies » (EVS).

³ Même s'il est souvent fait référence à ces langues comme des langues ancestrales, tel n'est pas le cas pour le hindi et l'ourdou, qui sont plus des langues identitaires et des langues de prestige du sous-continent indien. En effet, la plupart des ancêtres des Mauriciens d'origine indienne sont venus comme travailleurs engagés à partir de 1835 des Etats du nord de l'Inde, notamment le Bihar et l'Andra Pradesh, et parlaient le bhojpouri.

⁴ Il est à noter que le mandarin n'est pas la langue d'origine des Mauriciens d'origine chinoise, la grande majorité de leurs ancêtres étant venus du sud de la Chine, notamment des régions entourant Canton, où étaient et sont encore parlés le cantonais ainsi que divers dialectes hakka.

En ce qui concerne le secondaire, le français et l'anglais sont enseignés comme des matières obligatoires jusqu'à la cinquième année du secondaire, qui est sanctionné par un examen de Cambridge, le *School Certificate* (ou SC). Les autres langues peuvent continuer à être apprises jusqu'à la fin du cycle secondaire (sanctionné par l'examen de Cambridge appelé *Higher School Certificate* ou HSC), à l'exception à ce jour des deux langues maternelles que sont le *kreol morisien* et le bhojpouri, qui ne le sont que jusqu'à la troisième année du secondaire.

Si nous devons tenter d'expliquer la présence des différentes langues dans l'éducation mauricienne, il nous faut alors remonter à l'histoire coloniale du pays. En effet, les deux langues obligatoires dans le cursus mauricien sont les langues des deux puissance ayant colonisé le pays : la France de 1715 à 1810 et le Royaume-Uni de 1810 à l'indépendance en 1968. Lors de la prise de l'île de France en 1810, il était stipulé dans l'acte de capitulation que les colons français pouvaient garder leur langue, leurs coutumes, leur religion et leurs lois. Cependant, la signature du traité de Paris en 1814 qui officialisait la prise de possession de la colonie par les Britanniques, indiquait que la France cédait l'île « en toute souveraineté » à l'Angleterre (Toussaint 1969), rendant caduc l'acte de 1810. Comme le rappellent Toussaint (1967,1969) et Chan Low (n.d.), la préoccupation principale des Britanniques concernait l'économie de la colonie et faire en sorte qu'elle ne devienne pas déficitaire. Ainsi la langue française continua à être utilisée dans toutes les instances officielles de la colonie principalement pendant la première moitié du XIXème siècle, jusqu'à ce que l'anglais devienne progressivement la langue unique de toute l'administration, ceci commençant par les instances judiciaires à partir de 1841 et se terminant par la fin des versions françaises de tous les actes de l'administration en 1914 (Toussaint 1969). Cependant, le français demeurera une langue extrêmement utilisée dans l'île, notamment dans la presse, ce qui est encore aujourd'hui le cas, mais également dans les instances politiques (comme le Parlement où il est toléré) et éducatives, puisque son enseignement n'a jamais été interrompu depuis la période coloniale française.

Quant à l'anglais, il s'est progressivement imposé comme langue de l'administration coloniale. Ceci commença suite à l'action de certains gouverneurs britanniques (notamment les gouverneurs Nicolay, Smith, Gomm, Higginson et Stevenson de 1830 à 1862) qui étaient pour l'anglicisation de la colonie et qui travaillèrent surtout pour faire en sorte que l'anglais devienne la langue exclusive de la Cour suprême. Les autres instances dépendant de l'administration coloniale délaissèrent également le français au profit de l'anglais,

changement qui se termina au début du XX^{ème} siècle. Ainsi, lorsque le pays accéda à l'indépendance en 1968, l'anglais devint la langue officielle *de facto* du nouvel Etat et resta le médium d'enseignement, conformément à l'*Education Ordinance* de 1944, repris tel quel dans le rapport Ward de 1957⁵ (Tirvassen 1999, Florigny 2010). En ce qui concerne la langue anglaise, elle était et demeure encore aujourd'hui à la fois une matière enseignée et le médium d'enseignement de tout le système éducatif, celui dans lequel sont rédigés les manuels et les examens. Sur un plan pratique, nous nous rendons compte que l'enseignement ne se fait pas exclusivement en anglais, mais qu'il intègre deux langues support que sont le français et le *kreol morisien*, notamment dans toutes les explications orales des enseignants. Ainsi, l'enseignant explique généralement son propos en français et/ou en kreol, en insérant dans ces phrases les termes techniques anglais (Tirvassen 1999, Turenne 2017).

L'enseignement des langues orientales a, quant à lui, été introduit dans le pays sous l'ère britannique, suite à l'introduction massive de travailleurs engagés de l'Inde à partir de l'abolition de l'esclavage en 1835⁶. En effet, la plantocratie franco-mauricienne avait compris depuis l'annonce de l'abolition de l'esclavage dans toutes les colonies britanniques datant de 1825 qu'ils ne pourraient garder leurs esclaves. Il leur faudrait alors trouver une main-d'œuvre pour remplacer ces derniers dans les champs et ils commencèrent des démarches auprès du gouvernement britannique de l'Inde pour faire venir des travailleurs engagés indiens. C'est dans ce contexte de transition que les anciens esclaves durent s'engager comme apprentis suite à leur libération, ce qui permit l'arrivée des premiers travailleurs indiens. Cette immigration ne s'acheva que vers le début du XX^{ème} siècle. Ces derniers, contrairement aux esclaves, purent garder leurs structures familiales et sociales et s'organisèrent en communautés dans les régions rurales principalement, en continuant à transmettre leurs langues, cultures et traditions dans des *baitkas*, des centres socioculturels. Ils demandèrent à ce que leurs cultures et langues distinctes puissent être transmises et, afin de répondre à cette

⁵ Les recommandations de ce rapport font encore loi aujourd'hui.

⁶ Par ailleurs, il est également bon de signaler qu'il existe une présence indienne à l'île Maurice depuis la période française puisque des Tamouls et Gujratis étaient venus comme esclaves, petits artisans libres ou comme marins.

requête qui faisait partie du contrat d'engagement⁷, le gouvernement britannique de la colonie fit venir de nombreux enseignants de l'Inde (Hazareesingh 1976, Ramharai 2002, Kriegel 2017). En effet, les autorités avaient pris l'engagement que les travailleurs indiens puissent continuer garder leur mode de vie, donc à apprendre leurs langues d'origine, et pensaient également que l'éducation ferait d'eux de bons citoyens britanniques.

Il nous faut également signaler qu'il y eut à la même époque quelques tentatives pour faire venir des travailleurs engagés de la Chine. La plupart d'entre eux repartirent en Chine, étant donné les conditions désastreuses de travail mais certains restèrent en tant que petits commerçants. Ces travailleurs venaient du sud de la Chine, des régions de Canton et de Fujian et étaient locuteurs de cantonais et de hakka. Ces langues ancestrales ont été progressivement remplacées dans l'éducation par le mandarin, langue de prestige de leur pays d'origine.

Chan Low (n.d) nous rappelle que ces travailleurs indiens et chinois (et leurs descendants) ont souhaité conserver une éducation dans leurs langues d'origine jusqu'à la deuxième guerre mondiale mais qu'ils se sont tournés vers un enseignement en français et en anglais par la suite, afin de pouvoir s'assurer de meilleures opportunités professionnelles. C'est ainsi que les langues asiatiques ont été intégrées à l'éducation mauricienne, dans ce processus de transition de communautés traditionnelles et rurales axées autour des baitkas et d'écoles chinoises vers une intégration plus complète à la société mauricienne par la voie de l'éducation publique.

⁷ Il est à noter que les tous premiers travailleurs engagés indiens avaient fait état des conditions exécrables dans lesquelles ils vivaient depuis leur arrivée dans la colonie et que, suite à cela, le gouvernement britannique de l'Inde avait décidé d'interdire le déplacement de populations indiennes vers la colonie mauricienne comme travailleurs engagés. Les autorités de Maurice durent alors donner l'assurance que, si d'autres travailleurs indiens devaient s'engager, un certain nombre de conditions seraient respectées, sans quoi l'engagisme indien serait interdit à nouveau.

2. Changements dans l'éducation mauricienne à l'aube de l'indépendance : pouvoir politique et tensions sociales (1968-1992)

Lorsqu'on consulte les différents rapports sur l'éducation à l'île Maurice, on constate d'emblée qu'il existe deux types de rapports : le premier est la plupart du temps issu d'une commission constituée de personnalités extérieures au ministère de l'éducation, alors que le second est un produit interne des cadres du ministère. Ces deux types de rapports ont pourtant la même finalité : identifier les faiblesses du système éducatif mauricien ou d'un secteur particulier de ce système et proposer des solutions. Nous nous proposons d'organiser notre analyse de manière chronologique en reprenant les grandes mesures de la fin de l'ère coloniale (1940-1967), de la période post-indépendance (1968-1992), des premières années républicaines (1992-2000) et des années 2000 (2000-2018).

A notre connaissance, il n'existe que deux rapports sur l'éducation à Maurice entre 1920 et 1968, année de l'indépendance, à savoir le rapport Ward de 1957 et le rapport Richard de 1965⁸. Il apparaît que le rapport Ward proposait de revoir le système éducatif mauricien dans son intégralité à travers des changements importants (Ramharai 2002). Il proposait, entre autres choses, que les langues de l'éducation durant les trois premières années de scolarité seraient les langues maternelles des enfants mais que l'anglais devrait être l'unique médium d'instruction à partir de la quatrième année. Cette recommandation est la première qui imposait l'anglais comme médium d'instruction, puisqu'avant cela, le français et les langues indiennes étaient utilisées⁹. Par ailleurs, Ward ne considérait pas les langues indiennes comme des véhicules de cultures et, afin de contrer une forme d'assimilation à visée euro-centriste, proposera l'introduction de l'hindoustani comme médium d'enseignement, afin de ne pas avoir à choisir entre les différents idiomes utilisés par la population d'origine indienne (Ballgobin 2007).

Après l'indépendance de Maurice en 1968, l'Etat voulu mettre l'éducation à la portée de tous, comme l'indiquent les propositions suivantes extraites du Four-Year Plan (1971-1975) du

⁸ Nous ne parlerons pas ici du rapport de Meade de 1961, puisque ce rapport portait plus sur l'économie du pays que sur des mesures éducatives.

⁹ Toussaint 2007 parle par exemple de l'omniprésence du français au Collège Royal et de la pauvre qualité de l'apprentissage de l'anglais durant le XIX^{ème} siècle.

ministère du plan et du développement :

- (i) “free education for all children at the primary level; (...)
- (v) equality of education opportunity”.

Le rapport Ramphul de 1974 commence par rappeler que le gouvernement a beaucoup fait pour introduire l'éducation gratuite dans le primaire mais n'a pas connu la même réussite dans le secondaire : en effet, de nombreux enfants quittent le système éducatif à la fin du primaire à cause d'un manque de collèges d'État. Il mettra ensuite l'emphase sur les difficultés pour l'Etat à assumer entièrement la prise en charge de l'accès à l'éducation pour tous les enfants et le manque de formation des enseignants. Pour pallier cela, et suite à ce rapport, l'Etat mettra en place un système d'aide financière (sous forme de subsides) pour un certain nombre de collèges privés. Ceci mènera à la création de la Private Secondary Schools Authority (PSSA), qui régit encore aujourd'hui le fonctionnement des collèges privés (incluant les collèges confessionnels). L'Etat inaugurera également le Mauritius Institute of Education (MIE) en 1975 afin de pallier le manque de formation des enseignants.

Cependant, cette décennie est aussi marquée par des mutations sociales importantes :

- la nécessité de réorganiser le secteur public, alors que la majorité des cadres avaient quitté le pays dans le contexte de bagarres raciales entourant l'indépendance et
- le travail des syndicats en faveur des travailleurs, ce qui devait provoquer la naissance du Mouvement Militant Mauricien (MMM), parti de la gauche révolutionnaire, amené par un mouvement de masse populaire.

Afin d'éviter une défaite annoncée aux élections de 1977, le premier ministre d'alors, Sir Seewoosagur Ramgoolam, décida de rendre l'éducation gratuite pour tous. C'est suite à cette mesure que fut mise en place par le Gouverneur général par intérim une des premières commissions sur l'éducation, placée sous la présidence du juge Victor Glover. Cette commission présentera en 1978 un rapport intitulé : “*The Road Ahead. Post-Primary and Secondary Education in Mauritius*”. Les auteurs de ce document proposent de prendre en considération et/ou d'appliquer un certain nombre de mesures parmi lesquelles :

- la création d'un examen national à la fin de la Form III, troisième année de

secondaire¹⁰ ;

- puisque les élèves ne devraient pas rester trop longtemps à l'école, aucun ne pourrait passer plus de deux fois l'examen de la *Higher School Certificate* ;
- l'Etat devrait pourvoir pour tout élève qui ne serait pas apte à continuer ses études secondaires afin qu'il puisse obtenir un emploi ou occuper une fonction quelconque dans la société ;
- l'élimination des mauvais collèges et leur remplacement par des collèges ayant un bon niveau ;
- la régionalisation de l'éducation à travers la construction de collèges d'Etat à travers le pays.

Certaines autres recommandations concernent l'embauche des enseignants, leurs salaires, leurs conditions d'emploi, leur formation, le curriculum ainsi que la création du *Mauritius Examinations Syndicate* (MES). Les auteurs concluent ce rapport en préconisant la mise en place d'un *Master Plan* pour l'éducation et l'investissement massif de l'Etat dans l'éducation. Ainsi, nous pouvons constater que dès 1978 ce rapport avait mis le doigt sur les différents enjeux qui allaient se révéler cruciaux dans les débats sur l'éducation. En premier lieu, il est question du nombre de collèges d'Etat, et consécutivement du nombre de places disponibles au secondaire.

En 1979 fut publié par le ministère de l'éducation un fascicule "The Future is in our Hands. Mauritian Education Today and Tomorrow". Le ministre de l'éducation, Kher Jagatsing, rappelle avant tout que le défi que le système éducatif doit relever concerne essentiellement la construction et l'unité de la nation et que l'éducation gratuite est un nouveau pas dans la voie de la démocratisation du système éducatif mauricien "*in a spirit of equity, social justice and a greater realisation of the aspirations of the common man*" (p. 1), réaffirmant par là-même la volonté du gouvernement de pourvoir à l'égalité des chances pour chaque citoyen mauricien. Ce rapport recommandera en priorité l'harmonisation du cursus scolaire au pré-primaire et la mauricianisation de l'éducation primaire grâce, entre autres, au développement d'un curriculum approprié, l'élaboration du matériel pédagogique et la formation des enseignants. Il proposera également la création du *Certificate of Primary Education* (CPE) à partir de 1980

¹⁰ Cette mesure fut appliquée en 2016 avec l'introduction du Nine-Year Schooling.

afin de remplacer les deux examens de fin de cycle primaire. Le ministre Kher Jagatsingh écrit à ce propos que :

“We realised that the Junior Scholarship goes back to colonial times and this has built up tremendous pressure on administrators, parents, teachers and the children themselves. The historic decision we took to abolish the Junior Scholarship and to combine the Primary School Leaving Certificate and the Junior Scholarship examinations by 1980 (will ...) relieve the strain on the pupil having to take two examinations and this will streamline a lot of action” (p. 8).

Comme le rappelle Ramharai (2002), l'intention d'abolir cet examen était louable à ce moment-là à deux points de vue : d'une part, elle permettait de couper les liens avec un héritage du système colonial dans un contexte de création et de recherche de l'identité mauricienne ; d'autre part, elle permettait d'enlever aux élèves le poids de deux examens en l'espace d'un mois. L'Histoire montrera que l'objectif voulu lors de la création du CPE non seulement ne sera pas atteint mais, pire encore, se verra inversé. En effet, à partir de 1980, une compétition féroce et malsaine entourera les examens du CPE, et la volonté excessive des parents de voir réussir leurs enfants ne fera que grandir. De fait, ce n'est pas le passage à un examen unique qui en est la cause mais plutôt le manque de collèges et principalement de “bons” collèges.

Par ailleurs, l'éducation gratuite dans le secondaire entraîne la construction de collèges d'État additionnels puisque le nombre d'admissions en Form I (première année du secondaire) augmente sensiblement à partir de 1977. En effet, alors qu'en 1977 les collèges d'État ne pouvaient admettre que 700 élèves en Form I, ce nombre est passé à 2380 élèves en 1978, notamment grâce à la construction de nouveaux collèges.

En 1978 est nommée une autre commission pour analyser la situation de l'enseignement au niveau du pré-primaire et du primaire et cette dernière est placée sous la responsabilité de Frank Richard, directeur du MIE, qui produira l'année suivante le rapport *“Laying the Foundations”* (désormais LTF). Tandis que la première partie du rapport fait un bilan de la situation éducative, la deuxième partie consiste en une liste de recommandations concernant l'éducation pré-primaire et primaire. En ce qui concerne le pré-primaire, les auteurs soulignent principalement l'importance de la formation des enseignants de ces écoles mais aussi l'implication que doit avoir la communauté dans ce secteur. Au niveau du primaire, les

auteurs du rapport recommandent une refonte du curriculum, de ne pas lier l'enseignement des langues orientales à celui de la religion, de ne pas écarter les parents et la communauté des affaires de l'école, de revoir la formation initiale et continue des enseignants et l'administration des écoles et de ne pas occulter des problèmes de transport et de santé.

Suite à la victoire du MMM aux élections de 1982, le nouveau ministre de l'éducation demande un rapport sur la situation scolaire dans l'île. C'est à nouveau le juge Glover qui est chargé de diriger la rédaction de ce rapport qui paraîtra en 1983 sous le titre "*We have all been children*". Contrairement aux autres rapports précédemment rédigés, qui devaient dire au gouvernement quoi faire, le présent rapport n'a pas le même objectif : le nouveau gouvernement sait déjà ce qu'il veut et a commandé cette étude pour avoir des pistes sur la manière d'y parvenir.

Étant donné que les objectifs à atteindre ont déjà été définis par le gouvernement, les auteurs de ce rapport vont donc proposer une liste de recommandations qui devraient être appliquées dans toutes les écoles pré-primaires, primaires et secondaires. Par ailleurs, ils vont aussi s'exprimer sur l'enseignement des langues orientales et celui de la religion dans les écoles primaires.

L'année suivante, soit en 1984, paraîtra sous l'égide du ministère de l'éducation le *White Paper on Education*. Les auteurs y tentent de mettre en pratique les propositions et autres recommandations faites dans le rapport "*We have all been children*" de la commission Glover (1982-83). A partir de ce document, nous pouvons constater une légère nuance en contraste avec les précédents rapports, à savoir une plus grande importance accordée à la culture. Bien que ce terme reste volontairement flou (Martial 2002), nous noterons qu'il ne cessera de prendre de l'ampleur dans les discours des politiciens à partir de 1982. En effet, alors que le Mouvement Militant Mauricien (MMM) vient de gagner les élections cette année, il se scindera dû à des divergences politiques des dirigeants du parti. Alors que le MMM, toujours dirigé par son leader emblématique Paul Bérenger, quitte le gouvernement, se crée autour de sir Anerood Jugnauth le Mouvement Socialiste Mauricien (MSM), qui restera au pouvoir au gré de différentes alliances jusqu'en 1995. Cependant, alors que la devise du MMM était depuis les années 1970 "Enn sel lepep, enn sel nasyon" (un seul peuple, une seule nation), le MSM introduira sa notion de "l'unité dans la diversité".

Nous constaterons malheureusement que la promotion des cultures différenciées

(essentiellement asiatiques) aura pour effet de renforcer la scission existant entre les Mauriciens ayant des attaches culturelles indiennes ou chinoises et ceux ayant une culture plus “pro-occidentale”, à savoir les Blancs mauriciens, les “gens de couleur” et aussi les créoles par négation de leur propre identité consécutivement à l’esclavage (Fanon 1952, Périna 1997). Vouloir promouvoir “l’environnement culturel” est clairement exprimé dans les propos des auteurs de ce document, entre autres lorsqu’ils expriment la volonté “ offrir des facilités et rehausser la qualité de l’enseignement des langues orientales”¹¹.

Ce n’est que six ans plus tard, à savoir en 1990, qu’un nouveau rapport sera commandé par le ministère de l’éducation concernant d’éventuels changements structurels à apporter au système éducatif. La commission chargée de la rédaction de ce rapport est présidée par Ramesh Ramdoyal, alors président du MIE et proposera dans le courant de cette année “*Proposal for Structural Reform*” (PSR). Ce rapport montre les améliorations notables qui sont intervenues dans le domaine éducatif tout en réaffirmant la volonté du gouvernement de continuer de s’y investir et de proposer un enseignement de qualité pour tous. Ainsi, le gouvernement ne veut plus se contenter de chiffres montrant qu’un plus grand nombre d’enfants vont à l’école mais veut désormais se concentrer sur la qualité et la pertinence de l’enseignement proposé. Il est tout aussi intéressant de noter que les “life skills” sont mis à la même enseigne que la littéracie et la numéracie, outre le pourcentage d’enfants ayant acquis les minimaux que veut atteindre le gouvernement. La section 3.2 suivante met, quant à elle, principalement l’accent sur la démocratisation de l’éducation et l’égalité des chances en rappelant que le gouvernement s’est engagé à offrir l’éducation pour tous les enfants afin d’amener “*greater social, cultural, economic and political equality*”.

Bien que les auteurs admettent plus loin dans le rapport qu’il y a eu d’importants changements positifs en ce qui concerne l’égalité des chances en matière d’éducation pour tous les enfants, ils sont néanmoins conscients que le domaine éducatif ne donne pas les résultats escomptés et qu’à moins de prendre des mesures fermes, les changements voulus ne seront pas effectifs. C’est ainsi que les auteurs disent dans la conclusion du rapport :

“It is being increasingly realised that something must be done to help every child acquire basic learning skills, to improve standards in the low-achieving schools

¹¹ Nous reviendrons plus tard sur la délicate question des langues orientales dans notre sous-partie II.2c

and to reduce the glaring disparities among schools. The high rate of failure at CPE, the high percentage of children leaving the primary school without functional literacy and numeracy involve a great waste of talent in a fast industrializing economy. If the main resource of Mauritius "... is our people", then half of the resources is being under-utilised" (p. 17)

Le ministère de l'éducation publie en 1991, le *Master Plan for the Year 2000*, sous la direction d'Armoogum Parsuramen, ministre de l'éducation de l'époque. Alors que la première partie du rapport est un constat de l'amélioration des infrastructures et du nombre d'enseignants depuis 1978, ce rapport rappelle aussi la nécessité d'une certaine uniformisation ou systématisation des écoles ainsi que des compétences et capacités des enseignants. En effet, à partir du début des années 1980, le pays connaît une très forte croissance à différents niveaux (économie, finances, production industrielle - sucre et textile -, niveau de vie) et il apparaît que les attentes du monde du travail concernant la qualité de la main-d'œuvre requise n'est plus en adéquation avec la qualité et le nombre d'élèves quittant le secondaire ou l'université. En effet, la demande est beaucoup trop forte pour le niveau moyen des jeunes, formés dans un système éducatif "à l'ancienne", qui n'est plus à la hauteur de la nouvelle situation.

Les nouveautés apportées par ce document sont essentiellement la première mention du "nine-year schooling" et la promotion et la valorisation particulières de ceux qui réussissent, ce qui est une nouveauté par rapport aux précédents rapports qui mettaient plus l'accent sur l'accès à l'éducation pour tous que sur la réussite scolaire. Par ailleurs, les auteurs du Master Plan déplorent l'abandon des classes par les élèves et principalement par les adolescents notamment à cause du coût du transport (dû à l'absence de collèges en zones rurales), ce qui peut apparaître comme une forme d'injustice contre les élèves venant de familles à faibles revenus et provenant principalement de ces zones. Les conséquences de ce dernier rapport seront un investissement majeur dans la construction de collèges à travers le pays dans les années qui suivront afin de rapprocher les collèges des élèves et de leur permettre d'avoir accès à l'éducation secondaire à moindre coût. Il est cependant à déplorer que ce rapport ne met pas autant l'accent sur l'investissement dans la formation des enseignants qui intégreront ces collèges que sur la construction de ces établissements, la qualité de l'enseignement proposé apparaissant encore aujourd'hui comme étant un facteur essentiel de la réussite scolaire.

3. L'éducation mauricienne à partir de la proclamation de la République de Maurice (1992-2018)

A partir des années 1990, nous verrons apparaître de nouvelles tensions concernant la présence des langues dans l'éducation mauricienne, notamment en raison de préoccupations identitaires, socioculturelles et religieuses, ayant pour toile de fond, d'une part, la place à accorder aux langues orientales et, d'autre part, les 50% de places que l'Eglise catholique se réservait dans ses collèges. Les années 2000 seront ensuite caractérisées par l'émergence d'une valorisation de la langue créole.

Débat autour des langues orientales

Les langues orientales étaient depuis l'avènement du CPE une cinquième matière optionnelle, qui était prise en compte dans le "classement" national de ces enfants donnant accès aux (meilleurs) collèges. Pour ceux-ci, les 4 meilleures notes sont celles qui sont comptabilisées dans ce classement.

De ce fait, les parents d'enfants, principalement créoles et créolophones, ne préparant pas cette 5^{ème} matière se sentaient lésés par ce système, n'ayant pas de langue ancestrale à laquelle se rattacher et à transmettre à leurs enfants, et ayant l'impression d'être piégés par le fait de n'avoir pas l'alternative qu'avaient les familles d'origine asiatique.

Le 8 mai 1995, Jean-Yves Violette et Françoise Labelle, alors dirigeants du *Front Commun pour la justice au CPE* jurèrent un affidavit en Cour suprême contre la décision du gouvernement de comptabiliser les langues orientales au CPE. Ce combat légal prit fin lorsque la Cour d'Appel du Conseil privé de la Reine d'Angleterre renversa le 18 février 1998 le jugement de la Cour suprême mauricienne, qui avait déclaré anticonstitutionnelle la comptabilisation des langues orientales au CPE en octobre 1995.

Dev Virahsawmy (2003) rappelle avec justesse que, malgré les discours politiques, idéologiques ou affectifs, la plupart de ces langues orientales considérées comme ancestrales sont des langues étrangères à Maurice, parce qu'elles ne sont pratiquement jamais utilisées au quotidien par la plupart des Mauriciens. Il insiste pour que les autorités compétentes comprennent que :

“premie obzektif ledikasion primer se literesi e non pa aprann lang etranzer. Li osi inportan ki nou opte pou enn bilingism reel [Kreol] Morisien / Angle, lakle nou

devlopman, olie perdi letan ar bann lide vag ki anpes nou zanfan avanse.”¹²

Débat autour des 50% dans les collèges catholiques

Parallèlement à ce débat, de nombreuses personnes considéraient injuste que l’Eglise catholique se réserve 50% du droit d’admission dans ses établissements depuis la fin des années 1970. Le véritable enjeu concernait en réalité le fait que ces collèges étaient presque tous considérés comme des « Star Colleges », donc parmi les meilleurs du pays.

Dans sa lettre pastorale du 14 février 2004, Mgr Piat rappelait qu’en janvier 1977, il n’y avait que 4 collèges secondaires d’Etat. L’Etat demanda alors aux 12 collèges catholiques de collaborer pour accueillir les élèves et l’Eglise catholique mis donc presque 100% des places disponibles dans ses collèges à la disposition du gouvernement en attendant que celui-ci construise d’autres collèges. Or, en 1992, l’Eglise catholique se rendit compte que le pourcentage de catholiques dans ses collèges était parfois tombé à 20%, sachant que le nombre de collèges catholiques n’avait pas changé (12) tandis que le gouvernement avait construit plusieurs nouveaux collèges, totalisant désormais 23 collèges d’Etat.

Entre 1994 et 2002, cette politique d’admission dans les collèges catholiques fut attaquée en Cour en trois occasions. La troisième fois, M. Tengur déposa une plainte en mars 2002 pour discrimination de l’Eglise catholique dans l’admission sur une base religieuse. Au terme de ce combat juridique, la Cour d’appel du Conseil Privé de la reine d’Angleterre rendit son verdict le 18 décembre 2003 : elle déclara anticonstitutionnelle le droit que s’octroyait l’Eglise catholique de se réserver 50% des places disponibles dans ses collèges sur la base de critères religieux.

Entretemps, l’Eglise catholique avait effectué un synode à partir de 1999, c’est-à-dire une réflexion sur son rôle et sa place au cœur de la société. En 2004, suite au synode qui avait mis l’aide aux plus démunis au centre de la mission de l’Eglise catholique mauricienne et au jugement de la Cour d’appel britannique, Monseigneur Piat annonça que l’Eglise catholique

¹² Traduction: « Le premier objectif de l’éducation primaire est la littéracie et non l’apprentissage de langues étrangères. Il est également important que nous options pour un réel bilinguisme Kreol Morisien / anglais, la clé de notre développement, au lieu de perdre notre temps avec des idées vagues qui empêchent nos enfants d’avancer »

n'octroierait plus ces 50% de places dans ses collèges sur des critères religieux, mais plutôt sur la base de critères sociaux, mettant ainsi fin à une sélection jugée discriminatoire.

Autres changements dans l'éducation mauricienne de 1995 à 2010

En 1995 fut publié le rapport "The Structure of the Secondary School System" par le ministère de l'éducation. Les mesures principales de ce rapport concernaient le remplacement du "ranking" par un système de "grading", la systématisation de la régionalisation des admissions au niveau de la Form I, à l'instar de ce qui se pratique déjà dans le primaire (bien que les collèges urbains, notamment catholiques, aient une meilleure réputation), l'instauration de *Basic Secondary Schools* pour les recalés du CPE et celle des *Training Schools*. Commença ainsi la "remedial education", ainsi, même si le système éducatif est jugé comme n'étant pas idéal, faute de solution et de compromis, on pallie les problèmes comme on peut.

Plusieurs autres rapports furent publiés dans les années suivantes :

- En 1998, le ministère de l'éducation publia le rapport "Action Plan. For a New System in Education", sous la direction du ministre travailliste Pillay.
- En 2001, le ministère publia sous la direction du ministre MMM Obeegadoo "Ending the Rat Race in Primary Education and Breaking the Admission Bottleneck at Secondary Level. The way forward". Les objectifs majeurs de ce rapport concernaient la mise en action du remplacement du « Ranking » par le « Grading », la transformation des « Star Schools » en « Form VI schools » afin de ne plus associer ces collèges à la course effrénée pour y être admis, l'école obligatoire jusqu'à 16 ans (11 year schooling project) et la régionalisation de l'éducation secondaire.
- Sous le prochain gouvernement travailliste fut publié en 2005 « La réforme du système éducatif. Les collèges d'Etat à recrutement national et le mode d'admission », sous le ministre Gokhool qui n'avait qu'un seul but : abolir la « réforme » précédente et rendre le transport public gratuit pour les étudiants, ce qui était une promesse électorale de ce gouvernement.

Les années 2010, ou l'avènement des langues maternelles

En 2012, le gouvernement travailliste de l'époque décida d'introduire le Kreol Morisien (KM)

au titre de langue maternelle et comme matière optionnelle au primaire. Il avait pour cela créé en 2010 l'Akademi Kreol Morisien, sous l'égide du ministère de l'éducation qui avait quatre missions : standardiser la graphie du KM, rédiger une grammaire de référence, former les enseignants et créer un curriculum pour cette nouvelle matière. Ceci mit fin à 30 ans d'indécision quant à la place de cette langue et répondait, en outre, à une forte demande de la population créole. En sus de cela, nous pouvons également analyser cela comme une forme de mesure électoraliste, puisque le parti travailliste, alors au pouvoir, cherchait depuis les années 1950 à retrouver l'électorat créole.

Le KM n'a pas été introduit seul au titre de langue maternelle dans l'éducation primaire : en effet, le bhojpouri fut également ajouté au cursus primaire comme langue optionnelle. Cependant, et contrairement au KM, l'introduction de cette langue n'avait pas été réclamée par ses locuteurs d'origine (hindous et musulmans), qui se reconnaissent plus à travers les langues prestigieuses associées à leurs communautés : le hindi principalement pour le hindous et l'ourdou et l'arabe pour les musulmans. Cela répondait plus à une politique d'équilibre de la part du gouvernement, puisque demeure l'idée qu'on ne peut pas donner quelque chose à une partie de la population sans en faire de même pour sa contrepartie. Cela explique la très faible mobilisation pour le bhojpouri comme matière enseignée qui, au final, n'a même pas de plages horaires dans l'emploi du temps des étudiants et a été intégré aux classes de hindi. Par ailleurs, nous constaterons qu'alors que plus de 3000 enfants seront inscrits dans les classes de KM en 2012, seulement 300 le seront dans les classes de bhojpouri. Ces chiffres semblent assez constants d'année en année.

Enfin, en 2018, le Kreol Morisien fit son entrée au secondaire, suite à l'application du « 9-year schooling », c'est-à-dire l'éducation obligatoire jusqu'à 14 ans. Il est également à noter que l'entrée du KM dans les deux cycles scolaires marque la première mention du terme « créole » dans la sphère publique. En effet, l'Etat mauricien ne reconnaît pas officiellement de communauté créole, cette dernière s'étant dissoute dans le groupe passe-partout « population générale » depuis l'ère coloniale et en l'absence de recensement ethnique depuis 1972.

Constats après 50 ans d'indépendance en guise de conclusion

S'il nous faut résumer les 50 premières années d'indépendance du pays, nous devons avant tout apprécier les efforts faits par l'Etat mauricien pour améliorer le système éducatif dans un

contexte plurilingue et multiculturel. En effet, beaucoup d'investissements ont été fait dans la construction d'écoles et de collèges afin de démocratiser l'éducation primaire et secondaire, le véritable challenge se focalisant justement sur le passage entre ces deux cycles de l'éducation. Malheureusement, nous ne pouvons que déplorer le fait que bien moins d'investissement aient été fait dans la formation de ceux qui assureront l'enseignement.

Il est également fort dommageable qu'à ce jour, il n'y ait pas de structuration de l'enseignement pré-primaire, qui est la fondation de tout système éducatif. En effet, le pré-primaire est le socle de tout le système et certaines études faites par des étudiants de l'Université de Maurice tendent à montrer que les performances des élèves au primaire peuvent être corrélés avec l'école maternelle où ils ont été. Il serait peut-être temps que l'Etat mauricien se décide à ouvrir des écoles pré-primaires publiques, après avoir fait un état des lieux de la situation et investi dans la formation d'éducateurs spécialisés pour des enfants de ce groupe d'âge.

Par ailleurs, il apparaît que malgré tous les changements dans le mode d'admission dans les collèges, une solution acceptable n'a pas encore été trouvées. Les leçons (particulières) sont un business extrêmement lucratif pour certains enseignants, mais qui excluent les plus démunis et, ce, dès le cycle primaire, alors qu'une part important des enfants ne maîtrise pas encore les rudiments de la littéracie. En outre, les écoles ZEP, loin d'être de véritables zones d'éducation prioritaire, sont victimes de stigmatisation et les élèves de ces écoles sont ghettoïsés. Il apparaît également que le transfert vers ces écoles est vécu par une partie des enseignants comme une mesure punitive, ce qui explique aussi l'absentéisme de certains d'entre eux, dépassant parfois largement les 50%.

De façon beaucoup plus globale, il apparaît qu'un bon nombre de « réformes éducatives » n'en sont pas: elles sont souvent des remaniements ou corrections superficielles ou cosmétiques, au gré des changements de gouvernement. Nous ne pouvons que regretter le manque de cohérence sur le long terme à ce niveau. Par ailleurs, ceux qui décident de l'éducation dans la République de Maurice ne lui font plus confiance depuis près de 30 ans, puisque les élites politiques et économiques envoient leurs enfants dans des écoles privées hors du cadre de l'éducation nationale. L'école apparait, par contre, pour le reste de la population, comme un microcosme des tensions sociales régissant notre vivre-ensemble.

En sus de cela, nous pourrions également nous demander si l'école ne favoriserait pas les

élites urbaines et francophones, puisque la langue française demeure à ce jour une matière obligatoire jusqu'à la cinquième année du secondaire. En contrepartie, les créolophones, qui représentent près de 90% de la population mauricienne, se verraient alors exclus linguistiquement à travers un enseignement dont la langue médium est, pour eux, une langue étrangère, et dont l'une des deux langues support l'est également. Nous pourrions alors nous demander si l'introduction du *kreol morisien* en tant que matière obligatoire ne pourrait pas devenir une mesure dans les années à venir, afin que les enfants mauriciens aient accès à l'éducation dans une langue qu'ils maîtrisent, répondant également aux recommandations de l'UNESCO (1996).

A ce jour, l'école apparaît comme un lieu qui perpétuerait une séparation des classes sociales sur une base linguistique et économique et faillirait à sa mission d'« Equal opportunity for all », en favorisant principalement les francophones ou ceux ayant les moyens d'accéder au savoir. Nous assistons, au contraire, à une augmentation des inégalités, non seulement dans l'éducation mais très globalement dans la société mauricienne, comme le montrent les résultats de l'enquête menée par le World Bank Group (2018). Or, l'avancement d'un pays ne peut se faire avec une forte proportion de la population qui n'aurait pas eu accès à une éducation de base.

Nous pensons également que les chiffres officiels concernant les taux de réussite scolaire dans la République de Maurice seraient à observer avec beaucoup de recul. En effet, nous ne pensons pas que ces chiffres soient à corréler avec l'alphabétisation, puisque les chiffres officiels ne se reflètent pas dans les analyses qui sont faites sur le terrain. Il nous faudrait alors certainement essayer de définir très clairement ce que nous appelons réussite scolaire et voir si cela correspond à ce que l'UNESCO définit comme étant une littéracie de base. En effet, les barèmes pour déterminer la réussite ou l'échec aux examens est extrêmement bas (il ne faut par exemple qu'une note de 30% pour réussir au primaire), ce qui ne permet pas de définir précisément les problèmes linguistiques que ces enfants auront à gérer par la suite, ni leurs répercussions sur l'apprentissage des autres matières et, à terme, l'intégration dans la société de ces jeunes.

Dans cet article, nous avons aussi mis en avant l'inadéquation dans l'investissement fait dans la construction de bâtiments scolaires et la formation des enseignants. Nous avons pu constater lors des enquêtes que nous avons menées ces dernières années dans une cinquantaine d'établissements primaires qu'un bon nombre d'enseignants étaient eux-mêmes

en situation d'insécurité linguistique en français et en anglais. Nous pourrions alors nous interroger sur le possible rapport de causalité entre leurs propres difficultés de compréhension et d'expression dans ces deux langues et celles de leurs élèves.

De plus, à cause de la proximité lexicale entre le français et le *kreol morisien*, une forte proportion des enseignants utilisent le *kreol morisien* et sa présence dans la sphère éducative comme boucs émissaires expliquant les problèmes d'acquisition en français. Ainsi, au lieu de voir cette langue comme un moyen facilitant l'accès aux savoirs de base, il apparaît que la majorité des enseignants perçoivent plutôt cette langue comme un facteur aggravant les difficultés de leurs élèves dans leur processus d'appropriation de ces deux langues étrangères, notamment en français. Nous avons également constaté que les enseignants projettent souvent leurs propres difficultés à lire et écrire en *kreol morisien* et à maîtriser l'écart entre l'orthographe de cette matière et du français sur les enfants.

Il est à rappeler que les enquêtes faites à ce jour sur les productions des élèves de primaire ne semblent pas étayer l'impact supposé négatif que l'apprentissage du KM aurait sur celui des autres langues, dont le français. En effet, nous avons pu ces dernières années effectuer des enquêtes dans une cinquantaine d'écoles primaires à travers l'île Maurice¹³ et rien ne semble valider les discours généralement émis sur l'impact néfaste de l'apprentissage du KM sur les autres langues, qui n'apparaît statistiquement pas comme un facteur de variation des problèmes dans les productions écrites des enfants.

Ainsi, alors qu'il nous faut reconnaître les nombreuses améliorations qu'a connues l'éducation mauricienne depuis l'accès à l'indépendance, nous avons également montré les différents écueils qui se dressent encore sur la route des enfants mauriciens et des challenges qui restent à surmonter pour l'Etat mauricien, afin de permettre un meilleur accès aux savoirs de base. Ce n'est qu'à travers cela que l'Etat mauricien pourra permettre à ces enfants d'avoir la possibilité de lutter contre les inégalités, en leur donnant les moyens de pouvoir devenir des membres essentiels d'une société mauricienne pluriculturelle et linguistique, qui saura se reconstruire après 50 ans d'indépendance autour des valeurs d'unité, d'intégrité et de respect,

¹³ Les enquêtes ont été faites exclusivement à l'île Maurice avant tout parce que plus de 90% de la population mauricienne s'y trouve et également par facilité (le coût, le temps et les permis pour se rendre sur les autres îles, Rodrigues et Agaléga).

régissant le vivre-ensemble.

Bibliographie

AULEEAR-OWODALLY, A. M. (2010). “From home to school: bridging the language gap in Mauritian preschools”, *Language, Culture and Curriculum*, n° 23:1, 15-33, DOI: 10.1080/07908310903414358, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/07908310903414358>

BALLGOBIN, D. V. (2007). “Langues maternelles, politique éducative et curriculum”, in Carpooran, A. (dir), (2007). *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l’océan Indien*, Paris, Editions des archives contemporaines. 163-188.

CHAN LOW, J. (n.d.), “Maurice: Histoire politique de 1942 à 2005”, document en ligne sur le site du Centre de Recherches sur les Sociétés de l’Océan Indien (CRESOI). <http://www.cresoi.fr/IMG/pdf/mauricehistoiredepuis1942.pdf>

FANON, F. (1952), *Peau noire, Masques blancs*, Paris, Seuil, coll. Esprit.

FINODO, M. (2017). *Discours d’enseignants et difficultés dans le passage à l’écriture en français et en kreol morisien chez des élèves de quatre écoles primaires mauriciennes*, dissertation de licence de français, Université de Maurice.

FLORIGNY, G. (2010), *Acquisition du kreol mauricien et du français et construction du discours à travers l’analyse de productions orales d’enfants plurilingues mauriciens. La référence aux entités* (thèse de doctorat en Sciences du Langage). Université Paris Ouest – Nanterre – La Défense.

FLORIGNY, G. (2017), “Discours et attitudes d’enseignants sur les langues dans l’enseignement au primaire à l’île Maurice”, présentation au colloque « Plurilinguisme et réussite scolaire » de l’*Ofis Lalang Kreol La Réunion*, 9-10 Novembre 2017.

HAZAREESINGH, K. (1976), *Histoire des Indiens à l’île Maurice*, Paris, Librairie d’Amérique et d’Orient.

KRIEGEL, S. (2017), “La Réunion, Maurice et Seychelles”, in Reutner, Ursula, ed.: *Manuel des francophonies*, Berlin & Boston: De Gruyter, Manuals of Romance Linguistics, 686-703.

MARTIAL, D. (2002), *Identité et politique culturelle à l’île Maurice*, Paris, L’Harmattan.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (2001), *Ending the rat race in primary education and breaking the admission bottleneck at secondary level. The way forward*, Ile Maurice, Government of Mauritius Press.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DES RESSOURCES HUMAINES (2006), *La réforme de l'Education*, Ile Maurice, Government of Mauritius Press.

NAPAL, D. (1984), *British Mauritius 1810-1948*, Vacoas, Editions Le Printemps.

PAUL, V. (2017). *Enseigner le kreol mauricien affecte-t-il le niveau de français des élèves de primaire ?*, dissertation de licence de français, Université de Maurice.

PERINA, M. (1997), *Citoyenneté et sujétion aux Antilles francophones. Post-esclavage et aspiration démocratique*, Paris, L'Harmattan.

PRIME MINISTER'S OFFICE (2011), *Report of the Truth & Justice Commission*, volume 1, Mauritius Government Press.

RAJAH-CARRIM, A. (2007), "Mauritian Creole and Language Attitudes in the Education System of Multiethnic and Multilingual Mauritius", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 28, n°1. 51-71.

RAMHARAI, V. (2002), *La réforme de l'éducation dans un contexte laïque et républicain. Le cas de l'Ile Maurice*, Ile Maurice, Les Mascareignes.

SONCK, G. (2005), "Language of Instruction and Instructed Languages in Mauritius", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 26, n°1, 37-51.

TIRVASSEN, R. (1999), "La problématique du choix des langues d'enseignement dans des pays indépendants: l'anglais dans la politique de l'école mauricienne", in *DiversCité Langues*, Vol.IV, [en ligne], consultée le 15 juin 2010, URL : <http://www.uquebec.ca/diverscite>.

TOUSSAINT, A., (1967). "Le trafic commercial des Seychelles de 1773 à 1810", in *Journal of the Seychelles Society*, n° 4, 20-61.

TOUSSAINT, A. (1969). "La langue française à l'Ile Maurice", in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 56, n° 205, 4e trimestre, 398-427, URL : https://www.persee.fr/doc/outre_0300-9513_1969_num_56_205_1494.

TURENNE, S. (2017), *La place et la valeur du médium d'enseignement dans quatre établissements scolaires primaires de l'Île Maurice*, dissertation de licence de français, Université de Maurice.

UNESCO (1996), *Universal Declaration Of Linguistic Rights*, Barcelone.

VIRAHSAWMY, D. (2003) “Lang dan lekol”, consulté le 3 août 2004, URL : <http://pages.intnet.mu/develog/index.htm>.

WORLD BANK GROUP (2018), *Mauritius: Addressing Inequality through More Equitable Labor Markets*, consulté le 3 août 2018, URL: <http://www.worldbank.org/en/country/mauritius/publication/mauritius-addressing-inequality-through-more-equitable-labor-markets>