

► Afrique subsaharienne et océan Indien

| Le français est la seule langue officielle. ¹ | Préscolaire | Primaire | Secondaire | Supérieur |
|--|-------------|------------|-------------|-------------|
| Bénin | 111 621 | 1 987 182 | 723 727 (a) | 120 000 |
| Burkina Faso | 59 533 | 2 344 031 | 676 337 | 68 894 |
| Congo | 53 920 | 734 493 | 339 250 | 39 303 |
| Congo RD | 274 189 | 12 004 804 | 3 894 024 | 511 251 |
| Côte d'Ivoire | 91 393 | 2 920 791 | 851 257 (b) | 144 270 (c) |
| Gabon | 17 565 | 273 410 | 165 795 | n. c. |
| Guinée | 151 512 (a) | 1 599 839 | 657 383 | 101 173 |
| Mali | 71 216 (a) | 2 113 857 | 963 128 | 92 278 |
| Niger (d) | 110 175 | 2 050 656 | 374 908 | 21 764 |
| Sénégal (d) | 174 855 | 1 895 593 | 845 241 | 145 000 |
| Togo (e) | 66 018 | 1 368 074 | 524 750 | 65 617 |
| Le français n'est pas la seule langue officielle. ² | Préscolaire | Primaire | Secondaire | Supérieur |
| Burundi | 46 742 | 1 956 289 | 432 538 | 30 000 (f) |
| Cameroun (g) | 263 104 | 3 014 637 | n. c. | 183 000 (h) |
| Centrafrique | n. c. | 753 129 | 122 057 | 12 522 |
| Comores | n. c. | 133 023 | 75 158 | 7 054 |
| Djibouti | n. c. | 55 718 | 51 586 | 2 765 |
| Madagascar | 207 000 | 4 402 722 | 1 050 000 | n. c. |
| Rwanda | 210 | 300 | n. c. | n. c. |
| Tchad | 7 031 | 1 723 242 | 234 031 | 17 479 |

États et gouvernements membres ou associés de l'OIF

(a) UNESCO 2011.

(b) UNESCO 2008.

(c) UNESCO 2010.

(d) 2011-2012.

(e) 2011-2012 (préscolaire, primaire, secondaire).

(f) 2013.

(g) Dont enseignement « bilingue » : 405 en préscolaire et 713 en primaire.

(h) En 2012, y compris les étudiants en FLE.

1 Sauf mention contraire, les chiffres proviennent de la base de données de l'UNESCO pour l'année 2012.

2 Les effectifs ne concernent que les établissements nationaux et sont donnés pour l'année scolaire 2012-2013, sauf pour Burundi, Cameroun, Comores (2011-2012), Madagascar (2010-2011) et Djibouti (2008-2009).

Afrique subsaharienne

Si le français n'est globalement pas remis en cause dans les systèmes éducatifs de ces pays, où il est langue officielle, une relative baisse de niveau est constatée et tient en particulier à des facteurs économiques. Les secteurs éducatifs d'Afrique subsaharienne pâtissent du **manque de moyens financiers et humains** des États, qui ne peuvent mettre à la disposition des enfants en âge scolaire suffisamment d'écoles, de matériel et d'enseignants. Ces difficultés existent par exemple au Niger, où l'analphabétisme dépasse les 70 %. Au Sénégal, la scolarisation obligatoire à 10 ans fait subir au système une explosion des effectifs au collège. Cette massification se heurte à de nombreuses résistances : infrastructures défectueuses et trop limitées, insuffisance des équipements et de manuels dans les classes, effectifs chargés, etc.

L'image du français restant très bonne, les gouvernements de la région prennent acte de ces carences et placent l'éducation parmi leurs priorités. Outre sa place centrale dans l'administration, les médias ou la culture, le français fait en effet souvent office de *lingua franca* entre les ethnies (plus

de 60 en Côte d'Ivoire, une quarantaine au Togo). Plusieurs initiatives ont été prises ces dernières années, en particulier dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants. Au Sénégal, de nouveaux centres régionaux de formation des personnels de l'éducation sont mis en place depuis 2011. Le niveau académique des enseignants, après avoir connu d'importantes fluctuations, notamment avec le recrutement pendant plusieurs années de volontaires de l'Éducation nationale possédant seulement le brevet de fin d'études moyennes, est stabilisé depuis deux ans au niveau du baccalauréat. Le système éprouve aussi une difficulté à accompagner les enseignants dans le changement de paradigme que suppose le passage du modèle de « sélection des élites » à celui de « acquisition des compétences de base » par tous les élèves.

C'est pourquoi **les contenus enseignés font l'objet d'adaptations**. Au Burkina Faso, la sous-commission chargée de la discipline « français » (composée d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques de français, de professeurs de français et d'enseignants spécialistes universitaires) a réécrit en 2010 les programmes des classes de 6^e, 5^e,

Expression
Orale & écrite

2 **J'équilibre mon alimentation**
Voici un texte extrait d'un manuel scolaire de sciences.

Aliments énergétiques :
- Ils fournissent l'énergie.
Aliments protéiques :
- Ils servent de brique.
Aliments protecteurs :
- Ils protègent contre les maladies.

Je m'entraîne

1. Ton petit frère vient de recevoir de la part de votre oncle une papaye mûre. Imagine que tu es avec lui, et donne-lui oralement des conseils pour qu'il ne tombe pas malade après avoir consommé cette papaye.
2. Oralement, utilise les expressions « Tu dois », « Il faut », pour donner des conseils à ton ami qui veut préparer son café pour son petit déjeuner.
3. À partir de ce texte, donne des conseils à ta mère qui veut préparer une bonne alimentation pour bébé. Tu utiliseras des expressions variées, en aidant de l'encadré « J'apprends à donner des conseils ».
4. Écris la question à laquelle répond chacune de ces phrases.
 - L'eau est la boisson la plus recommandée.
 - Ce sont les fruits et les légumes qui apportent le plus de vitamines.
 - Pour grandir, un enfant a besoin de manger de la viande, du poisson et des œufs.
 - Vous ne devez pas trop sauter vos aliments.
 - Un travailleur de force doit manger des pâtes.
 - Le lait est indispensable car il aide le corps à se construire.
5. Réécrit cette recette en utilisant l'infinitif.

Mélanges
Mélange le sucre et la poudre d'amandes. Bats les blancs en neige, ajoute les ingrédients secs et bats jusqu'à ce que cela soit ferme.
Laisse reposer 5 minutes, puis dispose des cuillères à café du mélange sur une plaque à pâtisserie.
6. Tu as assisté à une séance de cuisine à la télévision, présentant une recette typique de ton pays. Rédige cette recette pour ta mère qui n'a pas suivi l'émission. Pour présenter ta recette, tu peux t'aider de l'exemple donné dans les pages « lecture », page 62.

J'apprends à donner des conseils.
Pour donner des conseils, tu peux utiliser :
- Des expressions comme « Tu dois », « Il faut... ». Exemples : Tu dois laver les fruits avant de les manger. Il faut éviter de manger trop gras.
- D'autres expressions moins autoritaires comme « Je te conseille de... », « Il est recommandé de... », « Tu devrais... ». Exemple : Je te conseille de consommer des légumes et des fruits.
- L'impératif. Exemple : Épluche ce fruit pour ne pas tomber malade.
- L'interdit. Exemple : Ajoute un peu de sucre à l'eau avant de la remuer.

Séquence 3 **Notre santé**
Compétence (français) : Communiquer sa santé et celle de son corps.
Compétence disciplinaire : Lire et écrire un texte principal et explicite.

Étape 3
Oral

La vaccination

• Savoir lire et faire explicite.
• Savoir faire : Je sais lire et faire explicite.

Je sais faire
- Je sais donner des conseils.

Le savais-tu ?
L'immunité protège des maladies. Elle est héritée de ses parents. Elle peut être acquise par un vaccin. Edward Jenner, son découvreur, a fait découvrir dans les pays développés une méthode contre la variole. Le vaccin de l'indigène, le préventif, la vaccination, permet la maîtrise des maladies, sans celles qui tuent le plus. Il existe des vaccins obligatoires et des autres recommandés. Pour recevoir le vaccin contre la fièvre jaune obligatoire, il est exigé d'être en contact de personnes indigènes.

J'observe l'image

1. Dans quels pays se déroulent les scènes présentées par les photos ?
2. Qu'évoquent ces deux photos ?
3. Quel moyen est utilisé pour faire la vaccination ?
4. Qui sont les personnes concernées par la vaccination sur ces images ?
5. Que penses-tu des mères qui font vacciner leurs enfants sur l'image de gauche ?
6. Selon toi, pourquoi doit-on faire vacciner les enfants ?

Vaccination au Mali
Vaccination en Côte d'Ivoire

4^e et 3^e selon une démarche d'enseignement-apprentissage « décloisonnée » et y a inséré des thèmes émergents (droits de l'enfant, éducation environnementale, art et culture, éducation à la prévention contre les infections sexuellement transmissibles et le VIH).

Au **Sénégal**, un nouveau programme d'enseignement reposant sur l'approche par compétences a été développé et implanté dans les écoles.

Cependant, en dépit de ces efforts indéniables, la qualité de l'éducation demeure préoccupante. En **République démocratique du Congo**, des tests de langue type DELF B2 ont démontré qu'un étudiant sur deux seulement a le niveau B2 alors que le français est langue d'enseignement. On note les mêmes difficultés au **Bénin**, où le niveau de maîtrise du français recule. En **Côte d'Ivoire**, dans les pratiques quotidiennes, il tend à être supplanté chez les jeunes par le nouchi, qui mélange le français, d'autres langues européennes et des langues nationales.

Maîtriser ou non le français est en effet un marqueur social, et recourir à d'autres langues répond parfois à un besoin d'affirmation identitaire. Ainsi, la langue arabe est également langue d'enseignement dans certains pays d'Afrique subsaharienne. Au **Sénégal**, dans le secteur privé ou informel, le nombre de daaras et d'écoles arabo-islamiques utilisant uniquement l'arabe comme langue d'enseignement est relativement élevé. Dans le but de capter les publics fréquentant ces établissements, le ministère de l'Éducation nationale s'est employé à établir des passerelles entre l'enseignement arabe religieux et le système classique. Les écoles franco-arabes publiques (450 en 2012) fonctionnent à parité : 50 % en français (mathématiques, éveil, langue française), 50 % en arabe (Coran, valeurs et culture arabo-islamiques, langue arabe). Les daaras ont été modernisées, avec l'introduction de l'enseignement du français notamment. Au **Niger**, l'arabe est une langue d'enseignement dans les écoles franco-arabes bien qu'il ne s'agisse pas d'une langue nationale.

Autre initiative en faveur de la prise en compte des réalités de terrain : **des expérimentations en langues nationales** ont été également mises en place. 2012 est marqué par la mise en place d'ELAN-

Afrique : « École et langues nationales en Afrique », une nouvelle offre francophone en matière d'enseignement bilingue, signée en septembre 2011 au siège de l'OIF³ (cf. p. 363). Ce programme est déployé dans huit pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo et Sénégal. Dans ce dernier, elle concernait trente classes publiques à la rentrée 2013 avec le recours aux langues maternelles comme langues d'enseignement (wolof, diola, malinké, pulaar, serer, soninké) pendant les trois premières années de l'élémentaire. Le français reste alors une discipline : il est appris à l'oral puis à l'écrit. Des classes bilingues avaient été développées avant cette date par l'ONG ARED. Au Niger, le bilinguisme est introduit à l'école, à titre encore expérimental mais avec des résultats intéressants : on note en effet une meilleure maîtrise des concepts formulés en français s'ils sont parallèlement appris dans la langue maternelle locale.

Le plurilinguisme est en effet une caractéristique centrale en Afrique subsaharienne, où vivent ensemble langues locales, véhiculaires et officielles, certaines pouvant être en situation de complémentarité ou de conflit.

Océan Indien

Aux **Comores**, les langues d'enseignement sont l'arabe et le français. Le comorien est introduit progressivement depuis 2010. Le français est la principale langue d'enseignement (à l'université, tous les enseignements sont en français), mais une baisse généralisée du niveau de français des élèves, des étudiants et de certains enseignants est constatée.

À **Madagascar**, au niveau primaire, l'enseignement est bilingue français-malgache. Le malgache est employé dès les premières années de scolarisation. Le français sert de langue d'enseignement pour les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre et la géographie. Pour les classes secondaires et les universités, la langue d'enseignement est le français sauf dans les départements de langues.

3 Voir <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/OIF-ELAN-DEF.pdf>.

Dans le cadre de l'élaboration par la Fédération internationale des professeurs de français d'un *Livre blanc de l'enseignement du français dans le monde*, prévu pour 2016, sa Commission océan Indien (COI) a synthétisé et analysé les réponses à un questionnaire⁴ diffusé auprès des associations des professeurs de français de la région.

Place et rôle de la langue française

La zone francophone de l'océan Indien où a été conduite cette étude comprend l'archipel des **Comores, Madagascar, Maurice, la Réunion** et les **Seychelles**. Elle présente un paysage plurilingue au sein duquel le français occupe une place significative. L'implantation de cette langue remonte à l'installation des Français à l'île de la Réunion en 1665 (connue comme l'île Bourbon) avant que Maurice (alors île de

⁴ D'après une synthèse et les analyses de Rada Tirvassen, professeur au Mauritius Institute of Education.

France), les Seychelles, les Comores et Madagascar ne soient, à leur tour, colonisés. La Réunion est demeurée française, de même que Mayotte qui a choisi de se détacher du territoire comorien pour négocier un statut de TOM en 1958 avant de devenir collectivité départementale. En revanche, Madagascar, annexé par la France en 1896, et les Comores, colonisées en 1841, ont obtenu, de même que Maurice et les Seychelles, leur indépendance dans les années 1960 et 1970. Maurice et les Seychelles présentent une particularité majeure : elles ont obtenu leur indépendance des Britanniques puisque la conquête de ces deux îles par les Anglais, en 1810, met fin à l'hégémonie de la France dans cette région. Dès lors, le français n'est plus la seule langue de grande communication de la région puisqu'il est concurrencé dans ces deux États par l'anglais et par l'arabe aux Comores qui, elles, ont été sous l'autorité de sultans arabes dès le x^e siècle.

► Statut et usage réel des langues

| | Langue officielle | Les langues utilisées dans l'administration |
|----------------------------|--|--|
| Comores | Le français, l'arabe | Le français pour l'écrit, le shikomore (comorien) et, plus rarement, le français pour l'oral |
| Madagascar | Le malgache, le français et l'anglais | Majoritairement le français mais aussi le malgache ⁵ |
| Maurice | Aucun dispositif dans la Constitution | L'anglais pour les communications écrites et le créole pour les communications orales ⁶ |
| La Réunion (France) | Loi constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992 : « La langue de la République est le français. » | Le français uniquement pour l'écrit, le créole et le français à l'oral |
| Seychelles | L'anglais, le français et le créole | L'anglais pour l'ensemble des textes écrits et le créole pour l'oral ⁷ |

Dans les pratiques linguistiques réelles, l'arabe aux Comores et l'anglais (troisième langue officielle depuis la révision constitutionnelle d'avril 2007) à Madagascar

⁵ Dans le judiciaire, le malgache prédomine ; dans l'administration, le français est le plus utilisé.

⁶ Le français peut être utilisé par des francophones ou dans des contextes où l'on veut marquer la hiérarchie institutionnelle.

⁷ Le français est cependant utilisé, certes très peu, dans l'administration seychelloise.

ne sont pas véritablement employés dans les institutions : leur place relève d'un choix politique à valeur symbolique. Dans le cas des Seychelles, la place du français est assez réduite dans les communications officielles. Globalement, ce plurilinguisme est géré sur le mode d'une répartition relativement simple entre les langues des communications orales et celles des textes écrits. L'écrit est assuré par les

langues coloniales sauf à Madagascar où, par exemple, les lois sont promulguées en français et en malgache. Par ailleurs, cette complémentarité fonctionnelle est légèrement aménagée dès lors qu'il s'agit des communications à des fins de vulgarisation : par exemple, à Maurice, quand on veut atteindre la population lors des campagnes de sensibilisation sur des problèmes de société, on opte souvent pour le créole.

La place du français dans l'éducation

Les langues européennes occupent une place centrale dans tous ces systèmes éducatifs : si l'histoire coloniale explique leur présence, c'est leur valeur instrumentale qui justifie

l'attachement que le commun des mortels témoigne à leur égard. La présence des autres langues est liée à celle des populations résidentes : Maurice accorde une importance majeure aux langues des immigrants asiatiques ; les Comores marquent leur attachement à l'arabe classique, la langue du Coran, alors que Madagascar et les Seychelles privilégient les langues nationales. Toutefois, les États hiérarchisent leurs priorités. En effet, si l'on passe à une analyse plus « qualitative » de la place occupée par les langues comme disciplines, on peut dire que les langues européennes sont incontournables voire obligatoires alors que les langues qui assurent la transmission des valeurs culturelles sont, le plus souvent, optionnelles.

► Les langues de l'école

| | Fonction de la langue dite nationale | Langue d'enseignement |
|-----------------------|--|--|
| Les Comores | Accueil des enfants en maternelle | Le français |
| Madagascar | Langue d'enseignement au primaire | Le français (à partir du secondaire) |
| Maurice | Accueil des enfants en maternelle | L'anglais |
| La Réunion | Accueil des enfants en maternelle | Le français |
| Les Seychelles | Langue d'enseignement au primaire (au moins pour partie) | L'anglais à partir de la fin du cycle primaire |

Le français est la langue centrale de l'instruction publique dès le primaire aux **Comores** où la langue nationale se limite à l'accueil des enfants en maternelle. Mis à part cet enseignement intensif du français, l'arabe (écriture, apprentissage du Coran) est introduit au primaire et poursuivi au secondaire. Cet enseignement s'effectue aussi et surtout dans les écoles coraniques, mais l'arabe classique peut être étudié dans le secondaire et faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat.

À la **Réunion**, le français joue le même rôle et la langue locale est la langue de socialisation et du développement des aptitudes de communication formelle ; elle sert (comme aux Comores et à Maurice) de langue de soutien pédagogique dans l'enseignement primaire et secondaire.

Aux **Seychelles**, le créole est la langue d'enseignement des deux premières années. L'anglais, langue seconde, prend

progressivement la place du créole dès la deuxième année pour la compréhension orale. À la troisième année, l'anglais devient une langue d'enseignement pour toutes les matières de base. Il est maintenu comme matière obligatoire tout au long de la scolarité jusqu'à la fin du secondaire. Autrement dit, dès que l'élève a appris à lire et à écrire en créole, il passe à l'anglais⁸. Dans le cycle primaire, l'anglais compte pour 42 % de l'emploi du temps hebdomadaire des langues (celles-ci comptent pour 32 % de l'ensemble de l'emploi du temps), le français, 23 % et le créole 34 %. Dans le secondaire, l'anglais passe à 53 % du temps hebdomadaire accordé aux langues et le français à 47 %.

À **Maurice**, l'anglais est la langue d'enseignement dès la première année du primaire même si les enseignants ont recours au créole comme langue de soutien. Au total,

⁸ Ces informations ont été obtenues du site <http://www.axl.cefau.ulaval.ca/afrique/seychel.htm>.

on enseigne deux langues européennes en tant que langues obligatoires au primaire et au secondaire (le français étant perçu comme une langue obligatoire au secondaire) et les langues asiatiques sont offertes en option au primaire. Par ailleurs, dans le secondaire, le français est perçu comme une langue obligatoire aux examens de *School Certificate* (Brevet) et optionnelle aux examens de *Higher School Certificate* (baccalauréat) : en fait le français n'est guère obligatoire dans le secondaire alors que l'échec en anglais est éliminatoire. Outre les langues européennes, les langues orientales sont aussi enseignées dans le cycle primaire. Selon les statistiques officielles, 70 % des élèves mauriciens apprennent une langue orientale : toutefois, non seulement ces langues ne sont pas offertes de manière systématique dans toutes les écoles secondaires mais elles sont optionnelles au primaire.

À **Madagascar**, le français devient la langue d'enseignement à partir du cycle secondaire tandis que le malgache est la langue d'enseignement dans le cycle primaire. Le français est introduit comme langue seconde dès la deuxième année du primaire et, dans le second cycle, il devient une langue d'enseignement, alors que le malgache reste une matière d'enseignement. Par ailleurs, une seconde langue étrangère, en général l'anglais, est obligatoire à partir de la sixième année du primaire.

Aux **Comores** et à **Madagascar**, dans la communication quotidienne, l'essentiel des échanges s'effectue dans les langues nationales même si le français se retrouve

ponctuellement dans cet espace de communication (ce qui n'est le cas ni de l'anglais ni de l'arabe). Néanmoins, les taux de scolarisation sont encore trop faibles pour que le niveau de compétence en français soit très élevé.

La situation est totalement différente à la **Réunion** et à **Maurice** puisqu'on assiste à ce phénomène majeur que certains linguistes

nomment « vernacularisation » (fait de devenir une langue locale) du français.

Il est toutefois nécessaire de signaler une différence majeure entre ces deux communautés linguistiques : l'ensemble

des communications de la vie quotidienne peut se dérouler en créole à Maurice alors que le français est plus incontournable à la Réunion, département français d'outre-mer. Ces constats soulignent l'ampleur de la « localisation » du français dans les deux îles aux destins politiques peu semblables. Selon les enquêtes réalisées par l'INSEE que nous avons déjà évoquées, les classes moyennes choisissent dans une très large majorité la transmission du français. Mais le plus important, à la Réunion comme à Maurice, est le **sentiment dominant chez les parents soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants** : dans leurs représentations, c'est le français qui garantit cette réussite. Des observations conduites par les sociolinguistes ainsi que des chercheurs en didactique des langues⁹ montrent que Maurice est le pays où la progression de la langue française est la plus importante, tant sur le plan quantitatif (nombre de néo-francophones enregistrés) que sur le plan qualitatif, puisque les familles qui obtiennent une mobilité sociale passent du monolinguisme créole à un bilinguisme créole/français.

En résumé, partout les langues de grande communication sont, pour l'essentiel, les langues des anciennes puissances coloniales sauf dans le cas de l'arabe aux Comores. S'agissant des tendances évolutives, on peut avancer que dans la zone du sud-ouest de l'océan Indien, les **langues nationales sont au centre des dynamiques constatées**. La situation à la Réunion, totalement différente de celle des autres îles, a fait l'objet de nombreuses réflexions. On peut, à cet égard, renvoyer aux travaux des linguistes qui montrent que le contact entre le créole et le français est si avancé qu'il faut des concepts nouveaux (continuum franco-créole, interlecte, plurilinguismes nouveaux) pour décrire cette situation originale. Si l'on prend les cas des Seychelles et de Madagascar, on peut noter des tentatives visant à promouvoir la variété officielle du malgache et du créole seychellois. Madagascar tente, dans les textes du moins, d'équilibrer les statuts du français et de la variété officielle du malgache même si tel n'est pas vraiment le cas dans les faits. En 1992, le malgache a été désigné langue



À Maurice, on peut estimer le taux de la population qui possède une certaine maîtrise du français à plus de 70% (avec une majorité de francophones dont ce n'est pas la langue première donc) dans une communauté linguistique où la langue officielle et la langue de la communication pédagogique à l'école est l'anglais.



⁹ R. Tirvassen (éd.), 2012, *L'Entrée dans le bilinguisme*, L'Harmattan.

officielle, ce qui constitue la suite logique des décisions qui visaient, dès les années 1980, à promouvoir le malgache dans les institutions officielles de l'île, notamment à l'école. On peut faire la même remarque au sujet du créole seychellois. Toutefois, dans ces deux États, les deux anciennes langues coloniales maintiennent une certaine suprématie sur les langues nationales dans les communications formelles. On assiste, à des degrés moindres, au même phénomène aux Comores, mais les initiatives prises dans cet État demeurent timides. Quant à Maurice et à la Réunion, elles connaissent des types différents de plurilinguisme dit « à langue dominante minoritaire » : le français à la Réunion (même si l'école ainsi que les médias assurent une si forte diffusion du français qu'il n'est ou ne sera bientôt plus minoritaire) et l'anglais et le français à Maurice.

Les dispositifs institutionnels pour l'enseignement du français

Dans un contexte de compression des budgets nationaux et surtout de ceux de la coopération bi et multilatérale en matière d'éducation, les associations de professeurs de français sont menacées dans leurs ressources financières mais, dans le même temps, elles se voient offrir une opportunité, dont l'importance était peu perceptible il y a à peine quelques années, dans le domaine de la formation continue des enseignants de français. En effet, les budgets des ministères pour la formation continue – quand existe la formation initiale – des enseignants connaissent des difficultés et les associations de professeurs pourraient être appelées à devenir un rouage essentiel dans ce créneau traditionnellement réservé à l'école normale et aux instituts de formation des maîtres. Le préalable de ces nouvelles responsabilités réside dans la capacité à montrer qu'ils disposent non seulement des compétences nécessaires à la réalisation de telles tâches mais qu'ils projettent l'image d'organisations responsables et dynamiques.

Les Seychelles

Aux Seychelles, l'essentiel des activités de formation pédagogique était confié, jusqu'en 2010, au *National Institute of Education* (NIE). Ceux qui optent pour le cycle primaire peuvent accéder à la formation après les examens nationaux qui sanctionnent cinq

années d'études dans le cycle secondaire alors que ceux qui postulent pour l'enseignement secondaire doivent détenir l'équivalent du baccalauréat. **La formation pour les futurs instituteurs est d'une durée de quatre ans** : elle est plus réduite et est surtout spécialisée pour les enseignants qui veulent exercer dans le secondaire. Il est sans doute utile de signaler que le NIE offrait également des formations à temps partiel et par enseignement à distance menant à des diplômes de Master : pour l'essentiel, ces enseignements étaient conduits en anglais puisqu'ils étaient offerts dans le cadre d'un partenariat avec l'université de Warwick au Royaume-Uni. Avec la création en 2009 de l'université des Seychelles, les autorités ont décidé de confier la formation des enseignants à cette institution et de placer le NIE sous sa tutelle sous la nouvelle dénomination de *School of Education* (la faculté des sciences de l'éducation).

Indirectement, cela a contribué à réduire le nombre d'enseignants destinés au primaire, qui se sont vus dans l'obligation de passer une véritable licence en sciences de l'éducation (alors qu'existe aussi le « diploma », qui est délivré après deux années d'études mais que la nouvelle université avait des réticences à proposer, soucieuse d'établir sa réputation le plus rapidement possible). Il est maintenant question que le ministère reprenne la responsabilité de la formation des enseignants en créant une nouvelle institution qui sera désormais connue comme le SITE (*Seychelles Institute of Teacher Education*).

S'agissant des cursus spécialisés post-licence, il existe une formation intitulée le *Post Graduate Course in Education*. Toutefois, en raison du nombre peu important d'enseignants du secondaire, l'essentiel des enseignements porte sur la pédagogie générale. De plus, il n'existe pas encore de ressources humaines pouvant assurer une formation avancée en didactique du français qui est, de fait, assurée essentiellement par les consultants du Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France.

Madagascar

La formation des enseignants à Madagascar, pour ce qui relève du primaire et du collège, incombe à l'**Institut national de formation des professeurs** qui dépend du ministère de l'Éducation nationale.

Cet organisme a mis en place un processus de décentralisation de la formation des enseignants à partir de 25 centres régionaux de l'Institut de formation pédagogique (CRINFP) dans les 22 Régions de Madagascar. En dehors du ministère de l'Éducation nationale, différents organismes soutiennent le programme d'activité de l'INFP relatif à la formation des enseignants, en particulier l'Agence française de développement (AFD) par l'intermédiaire du projet Amélioration de la qualité de l'éducation à Madagascar (AQUEM). Elle est soutenue par d'autres partenaires comme la Banque mondiale, l'Union européenne, l'UNICEF, la Norvège, etc. Ils contribuent tous à la mise en œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation (PIE) couvrant la période 2013-2015.

« J'ai voulu et choisi le métier d'enseignant de français », Mme Rava Ohantamalala, professeur de français à Madagascar

« Après le baccalauréat, série A, j'avais le choix entre faire des études de lettres françaises à la faculté et passer un concours d'entrée en lettres françaises à l'École normale Niveau III (actuellement, École normale supérieure). J'ai choisi la deuxième solution et [j'ai] passé les épreuves écrites et orales avec succès et me voilà enseignante de français !

À mon avis, la formation que j'ai suivie [à l'École normale] durant ces 5 années était complète pour faire face au métier d'enseignant, étant donné que j'y ai reçu des formations sur la pédagogie, la littérature française, la linguistique, la didactique, la psychologie, la civilisation française, l'administration et la sociologie.

Les stages de formation ne sont pas très fréquents mais il en existe quand même de temps en temps. Dernièrement (novembre 2012 – janvier 2013), les enseignants de français du secondaire des grandes villes ont bénéficié d'une formation didactique à l'utilisation des documents sonores avec « J'enseigne le français avec RFI », un projet de la coopération franco-malgache mené conjointement par le ministère de l'Éducation nationale malgache et l'ambassade de France.

J'aime beaucoup mon métier, c'est une vocation. J'aime partager et enseigner incite toujours à faire des recherches, à se surpasser. Mais ce que j'apprécie surtout dans le métier d'enseignant, c'est le contact avec les jeunes qui donne l'impression de ne pas changer d'âge. Ma plus grande joie c'est de lire les noms de mes élèves inscrits sur la liste des admis à l'examen du baccalauréat.

Pour l'amélioration de l'enseignement du français, je suggère des stages de formation et de recyclage systématiques pour les enseignants. Par ailleurs, l'enseignement serait plus efficace si les établissements étaient dotés de documents et de matériels pédagogiques (sonores, audiovisuels) suffisants. »

Grâce à cette collaboration, l'INFP est actuellement en mesure de contribuer aux objectifs fixés par l'Éducation pour tous (EPT) et de répondre aux besoins en matière de formation des enseignants.

Un autre acteur majeur de la formation des enseignants est l'École normale supérieure d'Antananarivo, qui relève de l'Université d'Antananarivo et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Il assure la formation initiale des enseignants de lycée, la formation des cadres de l'éducation, le perfectionnement et le recyclage des enseignants et cadres du secondaire et il conduit des recherches en matière d'enseignement et d'éducation. L'ENS d'Antananarivo recrute des étudiants de toute l'île en vue de les former en cinq ans à l'enseignement du français, du malgache, de l'anglais et des disciplines enseignées en français (histoire-géographie, EPS, sciences expérimentales, sciences physiques et sciences naturelles). L'établissement délivre un Certificat d'aptitude pédagogique des Écoles normales ou CAPEN.

Interviennent sur le même terrain de la formation des enseignants de français les Facultés des lettres et sciences humaines d'Antsiranana, de Toliara et de Toamasina. Par ailleurs, la Formation doctorale de l'ENS, mise en place en 2004, a formé des étudiants en sciences de l'éducation et didactique des disciplines et des langues-cultures au niveau du DEA.

Le passage au LMD à partir de la rentrée 2015 est censé contribuer à l'harmonisation des pratiques et des certifications.

Pour la formation continue (lycée), les structures de type Conseil pédagogique d'établissement et Conseil pédagogique inter-établissement (CPE/CPIE) contribuent à l'autoformation des enseignants et à une forme d'entraide. La coopération française soutient les structures formelles qui interviennent en formation continue pour le primaire/collège. Pour le lycée, il existe un département de formation continue à l'ENS, mais il bénéficie de maigres financements (sauf de l'AUF) qui ont tendance à se diriger prioritairement vers l'INFP.

L'île Maurice

À l'île Maurice, l'ensemble des formations initiales et continues des enseignants du



Le dispositif « J'enseigne le français avec RFI », à Madagascar.

pré-primaire, du primaire et du secondaire est confié au **Mauritius Institute of Education** (MIE). Si Maurice a une longue histoire de formation des enseignants du primaire, tel n'est pas le cas ni pour celle des enseignants du secondaire, amorcée seulement au début des années 1970, ni pour celle de ceux du cycle pré-primaire, dont la première tentative remonte aux années 1990.

En fait, la formation initiale des enseignants de français destinés au secondaire n'était pas obligatoire jusqu'à la fin du xx^e siècle. Le gouvernement a pris la décision de s'assurer que tous les enseignants en poste et ayant plus d'une dizaine d'années d'expérience reçoivent, « après coup », l'une des trois formations suivantes :

1) un *Teacher's Diploma*, l'équivalent du DEUG mais en pédagogie générale et dans une discipline spécifique, réservé aux enseignants détenteurs de l'équivalent du baccalauréat ;

2) un *Post Graduate Course in Education* qui est l'équivalent d'un Master I en pédagogie générale et dans une discipline spécifique, réservé aux enseignants détenteurs d'un diplôme bac +3 ;

3) un *Bachelor of Studies* qui permet aux enseignants détenteurs du *Teacher's Diploma* d'avoir un statut et une formation équivalente à un bac +3 et un *Post Graduate Course in Education*.

Ainsi, la totalité des enseignants de français et, de manière générale, de toutes les disciplines ont une formation « initiale »,

amorcée, pour certains d'entre eux, après quelques années de formation. Désormais, les deux diplômes *Teacher's Diploma* et *Post Graduate Course in Education* en formation (réellement) initiale sont accessibles aux jeunes détenteurs d'un baccalauréat ou d'une licence.

Comme on peut le constater, il existe à Maurice un dispositif institutionnel et des ressources humaines et techniques pour une formation initiale adéquate. Il existe aussi des formations continues, il est vrai peu systématiques. Le véritable problème de Maurice se situe au niveau d'une incapacité de rompre avec des pratiques pédagogiques anciennes. De nombreuses enquêtes conduites dans les écoles mauriciennes confirment la propension de l'école mauricienne (en particulier l'école primaire) et de sa didactique des langues à la **répétition mécanique**, c'est-à-dire aux principes de la méthode structurale globale et audio-visuelle (Tirvassen, 1997). Dans un tel dispositif pédagogique, le rôle de l'apprenant est limité à la production de structures figées qui n'ont pas de sens mais qui constituent des routines morphosyntaxiques ou des séries de lexèmes isolés. Sur le plan théorique, l'école mauricienne s'inspire d'un cadre largement critiqué et limite la communication à des opérations de bas niveau alors qu'on sait que le développement des aptitudes de communication ne peut avoir lieu si l'apprenant n'est pas confronté à la résolution de problèmes d'expression. //