Les appartenances ethnoculturelles en contexte scolaire à Maurice : auto-identification des futurs enseignants, perception de la diversité des élèves et conception d'une citoyenneté commune

Ethnocultural affiliations in the Mauritian school context: self-identification of future teachers, perception of pupils diversity and conception of a common citizenship

Dimitri Cauchie

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6589>

DOI : 10.4000/ree.6589

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Référence électronique

Dimitri Cauchie, « Les appartenances ethnoculturelles en contexte scolaire à Maurice : auto-identification des futurs enseignants, perception de la diversité des élèves et conception d'une citoyenneté commune », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 12 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6589> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6589>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les appartenances ethnoculturelles en contexte scolaire à Maurice : auto-identification des futurs enseignants, perception de la diversité des élèves et conception d'une citoyenneté commune

Dimitri Cauchie¹

Résumé

Cet article présente une partie des résultats d'une enquête menée auprès des futurs enseignants mauriciens du cycle primaire durant notre recherche doctorale. Après une brève synthèse de la littérature relative à la diversité des identités ethnoculturelles à Maurice, nous présentons les données qui nous ont permis d'étudier la manière dont les sujets interrogés s'auto-identifiaient aux plans ethnique et culturel, envisageaient de prendre en compte la diversité de leur public scolaire dans leurs pratiques professionnelles, et concevaient une identité mauricienne commune. Ces résultats montrent une complexité identitaire dynamique et évolutive chez ces futurs enseignants. Si la multiplicité des appartenances communautaires dans lesquelles les Mauriciens peuvent se reconnaître n'est pas niée, il n'entre en revanche pas dans leurs intentions pédagogiques de prendre en considération les singularités culturelles de leurs futurs élèves. L'exclusion du facteur ethnoculturel de leurs activités professionnelles leur paraît être la voie juste de l'égalité scolaire, et le développement d'une identité commune est envisagé dans la perspective d'une « mauricianité » citoyenne ne se référant pas aux appartenances religieuses.

La société mauricienne, dont le développement est particulièrement élevé pour un pays d'Afrique subsaharienne, est une mosaïque humaine complexe dans laquelle se côtoient de nombreuses communautés. Leurs identités multiples s'articulent autour de facteurs ethniques, culturels et religieux, dont le cloisonnement est variable selon les enjeux socioéconomiques rencontrés. Cette diversité d'identifications variables rend difficile l'émergence d'une identité commune partagée qui n'annihilerait pas les spécificités ethnoculturelles de chacun. Pour Asgarally, « l'individu construit son identité avec des appartenances collectives imposées, d'autres librement choisies, d'autres encore qu'il rejette ». Et selon lui, « le Mauricien est l'être multiculturel par excellence » (2002, p.254-257). Cette diversité culturelle complexe est d'ailleurs source de discriminations, notamment sociales et économiques, et doit donc être gérée dans une perspective d'équité plus assurée (Subramanian, 2001; Chan Low, 2008 ; Hanoomanjee, 2008). Le renforcement de l'égalité des chances des individus reste un véritable défi pour l'avenir du pays et le développement interculturel semble nécessaire pour y parvenir. Une attention particulière est portée à ce propos dans le champ scolaire, où les discriminations à base ethnoculturelle se reproduisent et entravent la réussite de nombreux élèves. Nous nous sommes donc intéressés aux conceptions et opinions des futurs enseignants concernant les modalités d'identification et d'appartenance ethnoculturelles, et à la manière dont ils envisageaient leur rôle professionnel dans ce contexte diversifié. Après avoir circonscrit la problématique de recherche ciblée et exposé la méthodologie mise en œuvre, nous présentons dans cet article les résultats relatifs à ces questionnements, qui tendent à montrer que le multiculturalisme mauricien semble toujours renforcé par l'action éducative des enseignants.

¹ Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation, Premier Assistant, Service de Développement humain et traitement des données, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons (Belgique).

1. Contexte de l'étude : la complexité de la diversité ethnoculturelle mauricienne et des facteurs d'identification personnelle

■ **Communautés d'appartenance, identités culturelles et ethnicité**

L'émergence des communautés serait une réponse à un besoin fondamental de sécurité pour les individus qui, « *par volonté ou par origine commune, trouvent un intérêt à se reconnaître mutuellement autour de quelque chose [qu'ils] ont en commun : des pratiques religieuses, des coutumes traditionnelles, la transmission d'une langue...* » (Verbunt, 2011, p.114). La communauté permet le développement et la consolidation d'un sentiment d'appartenance et le renforcement d'un désir de continuité par la perception d'une histoire et d'un patrimoine communément partagés offrant à chacun le sentiment d'être reconnu au sein de son groupe (Ruano-Borbalan, 2004). La définition et la cohésion de ces groupes sont donc basées sur un ensemble commun et relativement « *cohérent, de valeurs et d'institutions* » auxquels les individus adhèrent (Memmi, 1997, p.95).

De l'appropriation de l'ensemble des signifiants de sa communauté d'appartenance, émerge l'identité culturelle individuelle (Camilleri, 1989) qui s'organise en se basant sur l'ensemble des éléments symboliques partagés au sein du groupe (Guerraoui & Troadec, 2000). La culture amène l'individu à « *élaborer ce qui constitue un sens pour lui et lui permet de se reconnaître, malgré la diversité des situations, et de se construire une "image de soi" en s'attribuant une valeur par rapport aux autres* » (Bérubé, 2004, p.17). Culture et identité culturelle sont donc deux concepts liés, mais non confondus : « *la culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité, elle, renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques* » (Cuche, 2004, p.82).

Dans sa forme collective, l'identité culturelle représente donc la culture de la communauté d'appartenance dont l'individu hérite par transmission, reproduction et partage. Caractérisée par la tradition, elle est moins perméable aux influences extérieures, plus stable dans le temps, et à l'origine des phénomènes de stéréotypie qui distinguent les groupes entre eux et renforcent les liens sociaux internes. Elle n'empêche cependant pas la construction personnelle d'une identité singulière, permettant à un sujet de se distinguer. Celle-ci est plus évolutive, sensible aux influences extérieures, et ne peut se définir comme étant constante. Elle est une construction sociale par un sujet qui forge son identité propre sur la base de certains traits culturels de son identité collective (Lipiansky, cité par Trimaille, 2003 ; Cuche, 2004 ; Verbunt, 2011).

Atchia-Emmerich (2005, p.1-2) rappelle que l'ethnicité et la nationalité sont globalement les deux grandes perspectives par lesquelles un individu peut définir son appartenance à une collectivité culturelle. L'individu développe un sentiment d'appartenance basé sur certains facteurs fixes et porteurs d'une charge symbolique importante. Martial (2002, p.22) soutient que « *l'appartenance identitaire est le résultat de la subjectivation des valeurs communes* ». Si cette « *acceptation sélective* » d'un passé commun en est la base, et si on rejoint Weber (cité par Martial, 2002, p.23) qui définit les groupes ethniques comme des « *groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs* », on peut comprendre qu'à Maurice, les identités culturelles se créent avant tout au sein de ceux-ci. À Maurice, « *aucun groupe ethnique ne veut ouvertement faire de la construction de la nation un projet ethnique pour son propre compte* ». Il en résulte que la nationalité peut être envisagée « *dans ce genre de pays [...] comme polyethnique ou supra ethnique puisqu'elle essaie de concilier les différences ethniques, sans chercher à les abolir, ceci dans le cadre partagé d'une nation* » (Atchia-Emmerich, 2005, p.2).

■ **La population mauricienne : une organisation communautaire ethnoculturelle complexe**

La population mauricienne s'est constituée par phases migratoires successives d'esclaves et de travailleurs engagés provenant essentiellement d'Afrique, d'Inde et de Chine. Elle est donc aujourd'hui composée de communautés ethnoculturelles diverses, au sein desquelles les facteurs de reconnaissance et d'appartenance peuvent diverger et varier selon les enjeux sociaux.

Il est habituel, à Maurice, de distinguer quatre communautés, elles-mêmes très hétérogènes. La population est réputée comprendre « *une communauté hindoue, une communauté musulmane et une communauté sino-mauricienne* » mais aussi « *la "population générale", qui sera elle-même considérée comme une quatrième communauté* » et à laquelle appartiendra « *toute personne qui ne semble pas, par son mode de vie, appartenir à l'une de ces trois communautés* » (Widmer, 2005, p.44). Si la majorité des *Indo-Mauriciens* (68% de la population) ont en commun une origine indienne, cette communauté rassemble pourtant des castes, langues et religions différentes : *Hindous* (51%) et *Musulmans* (17%) y sont réunis. La *Population générale* dissimule la population dite *Créole* (27%, une dénomination au sens ambigu à Maurice qui se réfère essentiellement aux descendants des esclaves africains, dont les *Rodriguais* vivant sur la seconde île importante du pays) et celle des *Franco-Mauriciens*, descendants des colons français (2%). Les *Sino-Mauriciens*, descendants de travailleurs chinois, représentent 3% de la population (CIA, 2015 ; Leclerc, 2011). Ces distinctions officielles² n'existent plus mais restent sous-jacentes dans certaines études statistiques et fortement ancrées dans les discours politiques comme au sein de la population (Widmer, 2005). Par ailleurs, selon des estimations de 2011 (CIA, 2015), les Mauriciens sont principalement hindouistes (48,5%), catholiques (26,3%) et musulmans (17,3%) ; d'autres traditions chrétiennes sont présentes (6,4%), ainsi que certaines branches des spiritualités asiatiques dont 0,7% de bouddhistes en 2000, selon Widmer (2005). Chaque communauté mauricienne présente donc une variété de caractéristiques ethnoculturelles, religieuses et linguistiques distinctes que résume la classification symbolique suivante.

Figure 1 - Une possible taxinomie des identités « ethnoculturelles » à Maurice

Source : Atchia-Emmerich, 2005

La complexité humaine de sa société est telle que, pour Arno et Orian (1986, p.60), « *l'île Maurice réunit les mouvements les plus stratifiés et une diversité ethnique, raciale et culturelle des plus compliquées au monde* ». Aucune classification ne pourrait donc synthétiser l'entière

² Jusqu'en 1982, elles étaient définies dans la Constitution de l'État mauricien.

de « *la diversité des représentations que les différents acteurs sociaux se font de la répartition socio-ethnique, en fonction de leur position sur l'échiquier ethnique* » (Atchia-Emmerich, 2005, p.23). Les identités culturelles intra-ethniques restent prédominantes mais ne s'organisent pas de la même manière au sein des communautés mauriciennes. Leurs difficultés de cohabitation sont donc partiellement dues à la fluctuation des facteurs d'identification et des principes de reconnaissance (Martial, 2002).

Pour Atchia-Emmerich (2005, p.6-7), le poids de l'ethnicité dans la structuration sociale de l'île n'est pas près de s'amoindrir et il est même « *très facile de découvrir les signes d'une revitalisation ethnique* », les deux facteurs essentiels empêchant « *la fusion* » des catégories ethniques étant la structure familiale et la religion. Élément prépondérant du « *maintien de frontières* », cette dernière influe considérablement sur le non-développement de l'interethnicité. Pour Chan Low aussi (2008, p.25), « *loin de favoriser l'émergence d'une société post-ethnique, les développements et les mutations économiques et sociales récentes ont, au contraire, redynamisé les luttes sociales, qui [...] ne pouvaient que prendre la forme de mobilisations ethniques* ». À Maurice, comme dans d'autres pays, le processus de modernisation des sociétés « *produit des similarités tout comme des différences, crée des interfaces partagées tandis qu'il stimule en même temps la création consciente de frontières culturelles* » (Atchia-Emmerich, 2005, p.1). Ces frontières n'étant pas immuables, les identités en seraient « *interchangeables* » et un nombre important de Mauriciens en chercheraient « *activement de nouvelles qui leur sont plus flatteuses, plus valables, plus avantageuses économiquement et politiquement* ». Les identités ethnoculturelles mauriciennes restent donc relativement instables dans une société très diversifiée où les discriminations et les iniquités persistent et que l'éducation scolaire ne semble pas amoindrir.

2. Problématique de la recherche : le rôle des enseignants mauriciens en contexte ethnoculturel complexe, discriminatoire et inéquitable

L'étude de la littérature montre que l'interculturalité reste particulièrement difficile à concevoir à Maurice. D'une part, le pays a usé de la préservation des différentes identités ethnoculturelles des communautés à des fins de développement économique, entraînant tensions et injustices sociales (Subramanian, 2001). Chan Low (2008, p.23) dénonce l'utilisation par certains groupes ethniques du « *culturel à des fins socio-économiques et de mobilité sociale* » avec pour conséquences la supplantation de l'idée d'union nationale par les notions de multiculturalisme pluriethnique et la radicalisation des revendications d'organisations socioculturelles. Hanoomanjee (2008) montre également que le pouvoir économique reste inéquitablement réparti quand on en observe la distribution selon un critère ethnique.

D'autre part, il apparaît que ces identités monoculturelles sont encore trop peu renforcées pour pouvoir entrer dans un processus d'interculturalité, leur mise en contact restant source de méfiance réciproque. Prosper (2006) dénonce ainsi le « *malaise créole* » mais aussi les malaises des communautés musulmane et hindoue en expliquant leur manque de références identitaires ou, du moins, leur faiblesse de construction. Pour Boolell (2008, p.97-104), reposant sur « *des complexes intériorisés* », l'entente conviviale entre les communautés n'est que le résultat de chantage et de manœuvres politiques ; leurs relations ambiguës, faites de préjugés et de stéréotypes, ne pouvant qu'entraver la libération de ces complexes. Elle dénonce le manque de désir naturel de solidarité, « *la méfiance de déculturation des uns et d'acculturation des autres* » s'amplifiant. Par des attitudes et des comportements d'évitements et d'exclusions, implicites ou inconscients, les Mauriciens maintiennent ce cloisonnement ethnoculturel malgré respect et tolérance mutuels. Selon Carpooran (2008, p.37), le fonctionnement « *harmonieux* » de la société mauricienne résulte en effet d'un équilibre complexe relevant « *de principes savamment inculqués aux Mauriciens dès leur plus tendre enfance, et dont l'observance est rarement mise en question* ».

Dans ce contexte, le système éducatif, particulièrement compétitif, sélectif et présentant des taux d'échec élevés, notamment au cycle primaire, apparaît comme étant l'un des facteurs d'entérinement et de reproduction de ces inégalités (Martial, 2002 ; Mahadeo, 2008). Pour Harmon (2011, p.4-5), « *le paradoxe de l'île Maurice est que, même si tous les enfants ont accès à l'éducation, nombre d'entre eux ne parviennent pas à rester dans le système. Tous les ans, 30 à 40% des enfants échouent à l'école primaire* ». Pour lui, ces résultats « *médiocres [...] coïncident au moins partiellement avec les différences ethniques* ». En effet, s'appuyant sur une étude de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2006), il met en évidence le fait que les zones scolaires présentant les résultats les plus faibles et les taux de décrochage les plus élevés (les districts de Rodrigues et de Rivière Noire) sont les régions les plus pauvres du pays et sont aussi « *majoritairement peuplé[e]s de Mauriciens d'origine africaine* ». Il ajoute que « *la situation se complique encore quand la majorité des enseignants qui travaillent dans ces établissements est issue de la communauté hindoue et musulmane* ».

Il apparaît donc que l'école mauricienne, parce qu'elle est un lieu de socialisation important où les jeunes enfants sont confrontés à ceux d'autres communautés, joue un rôle important dans la structuration ethnoculturelle cloisonnée caractéristique de l'île. L'insuffisance de la prise en considération de cette diversité par les enseignants, dont Mahadeo (2005) dénonce les attitudes conservatrices, pose donc question. C'est à cette problématique que nous avons consacré notre recherche doctorale en nous intéressant spécifiquement aux représentations et conceptions des futurs enseignants du cycle primaire quant à la multiplicité des appartenances ethnoculturelles. En cherchant à mieux comprendre les représentations et les attitudes des enseignants du primaire en cours de formation quant à la diversité culturelle du pays et du public scolaire, et en analysant leurs opinions quant à leurs pratiques pédagogiques au regard de cette diversité, nous avons poursuivi un objectif général de contribution à la valorisation de la diversité ethnoculturelle au sein du système éducatif mauricien.

3. Méthodologie de la recherche : enquête auprès de futurs enseignants mauriciens du cycle primaire

■ Objectifs, questions de recherche et instrumentation

Pour contribuer au traitement de cette problématique, notre étude a reposé sur diverses questions de recherche. Comment les futurs enseignants s'identifient-ils aux plans ethnique et culturel ? Comment identifient-ils les élèves ? Comment conçoivent-ils leurs responsabilités professionnelles en matière de prise en compte de la diversité ethnoculturelle des élèves ? C'est sur la base de ce questionnement que nous avons déterminé notre méthodologie de recueil de données. Le questionnaire d'enquête que nous avons élaboré se voulait large et portant sur des thématiques qui nous semblaient essentielles au vu de la littérature contextuelle et conceptuelle. Nous avons ainsi tenté de cerner au mieux nombre d'informations quant à différents facteurs susceptibles d'inciter ou d'entraver l'engagement des enseignants mauriciens vis-à-vis des approches interculturelles dans leurs pratiques éducatives. Il comportait 93 questions, certaines appelant une sous-question complémentaire. La plupart ont pris la forme de questions semi-fermées, les possibilités de réponses proposées nous ayant permis de procéder à un traitement systématique des données et à des comparaisons quantitatives. Dans la plupart des cas, elles étaient accompagnées d'espaces invitant à l'expression libre afin de recueillir une information davantage qualitative nous permettant de mieux interpréter les résultats. Quelques questions totalement ouvertes en font également partie : celles-ci ont été privilégiées quand nous souhaitions obtenir une production spontanée de la part des sujets afin de laisser libre cours à l'expression de leurs représentations ou opinions. Son administration a été approuvée par la direction du *Mauritius Institute of Education* (MIE³) et a été effectuée durant un séjour de

³ Le MIE est le principal prestataire en charge de la formation initiale et continue des enseignants mauriciens des cycles pré-primaire, primaire et secondaire. Il a été créé par le Gouvernement en 1973 pour succéder au *Teachers' Training College*. L'institution est relativement autonome dans son action, bien que sous tutelle ministérielle.

recherche en 2011. Toutes les passations ont eu lieu en notre présence, ceci permettant de satisfaire aux éventuels besoins d'informations complémentaires qu'ont pu exprimer les sujets, ou de préciser certaines consignes. L'anonymat et la confidentialité des données leur étaient garantis.

■ **Les enseignants en cours de formation : présentation de la population et des caractéristiques de l'échantillon**

Notre étude s'est centrée sur la population des enseignants mauriciens du cycle primaire en cours de formation initiale. Plus particulièrement, nous avons ciblé les futurs enseignants des matières générales communes (GPT⁴), à qui seront confiés tous les élèves mauriciens, indépendamment de leurs choix de cours linguistiques optionnels. Ces derniers sont assurés par des OLT⁵ qui, ne correspondant pas à nos objectifs, étaient exclus de l'étude. Le choix de cibler les étudiants de deuxième année présentait pour nous le double avantage qu'ils étaient, d'une part, relativement avancés dans leur cursus, et donc plus au fait des théories et méthodes pratiques liées au métier d'enseignant, et d'autre part, qu'ils avaient déjà eu l'opportunité d'être confrontés à la réalité de leur futur terrain professionnel au cours d'activités d'observation et de stages, cette première expérience concrète étant un atout permettant probablement de considérer que les opinions et représentations qu'ils exprimeraient, notamment quant à l'interculturalité dans les classes mauriciennes, seraient plus réalistes et moins naïves.

La population enseignante mauricienne était composée en 2011 (année de référence de l'étude) de 5701 individus : 4357 GPT et 1344 OLT. Parmi les premiers, 4142 (95,07%) étaient en fonction sur l'île Maurice et 215 (4,93%) sur l'île Rodrigues (MFED, 2015). Il n'y a pas de données récentes sur le nombre d'enseignants en formation au MIE mais, sur la base d'autres études (Rumajogee, Jeeroburkhan, Mohadeb & Mooneesamy, 2004 ; Ramharai, 2007), on peut estimer, pour ce qui est de la préparation pour l'enseignement au cycle primaire (GPT), le nombre moyen d'étudiants à 619 (entre 1995 et 2007), à répartir entre les trois années d'études. En l'absence de recensement à ce propos, il n'existe pas de données officielles sur les caractéristiques ethnoculturelles ou socioéconomiques de cette population.

En accord avec les autorités du MIE, nous avons pu rencontrer 209 sujets inscrits en deuxième année de formation GPT, soit la quasi-totalité des étudiants de cette section, seuls les étudiants absents durant notre séjour de recherche n'ayant pu participer. Sur 208 de ces étudiants, 159 (76,44%) sont de sexe féminin, 49 (23,56%) de sexe masculin, un ne s'est pas identifié. Les sujets sont âgés de 20 à 41 ans. Leur répartition selon leur expérience pratique sur l'une des deux îles (Maurice : 193 sujets, soit 96,05% ; Rodrigues : 7 sujets, soit 3,85% ; les autres n'ayant fourni d'information) est conforme à la répartition attendue compte tenu des proportions relatives d'enseignants pour chacune d'elles ($\chi^2 = 1,27$; $p > .20$).

4. Principaux résultats : le rôle paradoxal de la religion dans l'identification ethnoculturelle des futurs enseignants et dans la gestion de la diversité des élèves

■ **Auto-identification « ethnique » et sentiment d'appartenance « culturelle »**

Comme nous l'avons montré, la complexité démographique mauricienne peut difficilement être résumée en une typologie classificatoire et les principes d'identification peuvent être très

⁴ Les *General Purpose Teachers* sont formés depuis 1995 en trois ans (deux années d'études et une année de stages pratiques). Entre deux semestres « théoriques », l'étudiant se voit déjà inséré sur le terrain, pour mener des observations et acquérir de l'expérience (Maudho & Naeck, 2004 ; Ramharai, 2007).

⁵ Les *Oriental languages teachers* prennent en charge des groupes d'élèves spécifiques pour enseigner l'une des langues optionnelles proposées dans le cursus : hindi, ourdou, tamoul, telugu, marathi, mandarin et arabe, auxquelles s'ajoutent, depuis 2012, le bhojpuri et le kreol (bien que ce dernier soit la langue maternelle de près de 100% de la population mauricienne, son enseignement a été organisé à titre optionnel et est catégorisé en tant que « langue orientale »). Le *Mahatma Gandhi Institute* intervient dans la formation de la plupart de ces enseignants.

variables. Nous avons donc interrogé les futurs enseignants rencontrés quant à leur appartenance ethnique par une question volontairement ouverte (« À quel groupe ethnique appartenez-vous ? »). Nous souhaitions observer comment ils s'auto-définissaient spontanément sur ce plan. Les occurrences relevées pour les 186 répondants sont listées sur la figure suivante.

Figure 2 - Dénomination libre par les sujets de leur groupe ethnique d'appartenance

(Les données représentées par des barres grisées précisent certaines informations de l'ensemble global représenté par la barre verte les précédant et auquel elles appartiennent.)

On peut observer d'emblée la diversité par laquelle les sujets s'auto-définissent. Certains font référence aux catégories traditionnelles constitutionnelles, d'autres à une origine géographique continentale ou insulaire, d'autres encore expriment leur métissage ethnique (considérant même, dans le cas d'un sujet, qu'être métisse, c'est ne pas appartenir à un groupe ethnique en tant que tel), ou du moins leur mixité. De nombreux sujets apportent des réponses combinant différentes

manières de se définir, ce qui rend sans doute compte d'une certaine complexité à s'identifier sur le plan ethnique. Certains ne sont par ailleurs pas catégorisables par la typologie constitutionnelle usuelle. C'est notamment le cas de ceux se définissant, sans plus de précision, comme « *Asiatiques* » (5 sujets pouvant intégrer la communauté indo-mauricienne hindoue, indo-mauricienne musulmane, ou sino-mauricienne) ou comme « *Catholiques/Chrétiens* » (32 sujets pouvant intégrer la communauté indo-mauricienne – le cas des Hindous convertis au catholicisme –, sino-mauricienne ou la Population générale). Les Métisses sont, de même, difficilement catégorisables avec certitude. Enfin, les « *Hindous* » et les « *Musulmans* » pourraient ne pas tous être nécessairement Indo-Mauriciens au sens strict (Mauriciens de confessions hindouiste ou musulmane non descendants des migrants indiens).

Une tendance majoritaire nette se dégage néanmoins de ces données : le recours à une caractéristique religieuse pour se déterminer au plan ethnique. S'il peut ne pas sembler étonnant de retrouver des effectifs importants de sujets se définissant comme « *Hindous* » (63) ou « *Musulmans* » (42), il est plus surprenant de constater que beaucoup d'autres se définissent aussi essentiellement par la religion : les « *Tamouls* » (6 sujets) semblent vouloir se démarquer des Hindous (leurs traditions rituelles étant sensiblement différentes) et, surtout, les Mauriciens de foi chrétienne, surtout catholiques, semblent vouloir se constituer en « groupe ethnique » à part entière. C'est le cas de 33 sujets auxquels on peut ajouter quelques « *Créoles* » et un « *Hindou* » qui tiennent à préciser une appartenance chrétienne/catholique dans leur identification. Au total, 153 sujets (82,26% des répondants) ont donc exprimé spontanément une référence religieuse pour s'auto-identifier (figure 3).

Figure 3 - Répartition des sujets selon la religion mentionnée dans l'appartenance ethnique (n=153)

Les sujets ont également très fréquemment eu recours à un qualificatif religieux pour exprimer leur sentiment d'appartenance à une communauté culturelle (« *Avez-vous le sentiment d'appartenir à une communauté culturelle particulière ? Si oui, laquelle ?* »). Ces données nous ont permis, par recoupements, d'affiner la répartition des futurs enseignants selon l'appartenance ethnoculturelle qu'ils déclaraient, en tenant compte du facteur religieux qu'ils privilégiaient d'emblée (à la fois aux plans « ethnique » et « culturel » donc). Nous constatons, sur la base de ces résultats plus précis, que sur les 209 sujets, ils sont 164 (78,47%) à définir leur appartenance au moyen d'une référence religieuse (parmi eux, 5 sujets étiquetés « *mixtes* » dans la figure suivante s'identifiant par deux critères religieux distincts). Parmi les 45 sujets ne se définissant pas de la même manière (21,53%), 31 se réfèrent à des critères autres que religieux et 14 n'apportent aucune information à ce propos.

Figure 4 - Répartition des sujets selon le recours à un critère religieux déterminant leur appartenance communautaire (n=209)

■ Le paradoxe de la religion dans les appartenances communautaires multiples ?

Quand on interroge les sujets à propos de leur pratique religieuse (« *Pratiquez-vous une religion ? Si oui, laquelle ?* »), tous répondent sans exception (n=209). Seuls 15 (7,18%) déclarent ne pas pratiquer de religion. Les sujets de notre échantillon sont donc très largement pratiquants (92,82%) et mentionnent différents courants des trois grandes religions mondiales (figure 5) : on trouve principalement 35,41% d'hindouistes (dont un sujet précisant être *telugu*, ce terme renvoyant pourtant à une communauté ethnolinguistique et non religieuse), 23,92% de musulmans (aucun de ces derniers n'ayant précisé de quelle branche spécifique de l'islam il était éventuellement adepte) et 31,58% de chrétiens.

Figure 5 - Répartition agrégée des sujets selon la religion qu'ils déclarent pratiquer (n=209)

Les futurs enseignants tiennent donc la pratique religieuse pour importante. Nous avons cherché à comprendre si elle pouvait expliquer leur auto-identification ethnoculturelle. Le tableau suivant détaille les recoupements finaux entre la définition de la communauté ethnoculturelle d'appartenance et la pratique religieuse déclarée. Lorsqu'un sujet pratique une religion, il définit fréquemment sa communauté ethnoculturelle en cohérence avec celle-ci ; 149 sujets sur 191 pratiquants identifiés sont dans ce cas de figure (78,01%). Les analyses montrent donc l'importance que semble prendre la religion en tant que facteur d'identification transculturel.

Tableau 1 - Répartition croisée des sujets selon leur communauté ethnoculturelle d'appartenance définie par un critère religieux et la religion qu'ils déclarent pratiquer (n=209)

		Religion pratiquée											
		HIN	TAM	TEL	MUS	CAT	PTS	TDJ	CHR	MXT	ND		AUC
Communauté ethnoculturelle d'appartenance définie par un critère religieux	Hindous	57	2	1	1							5	66
	Tamouls		7										7
	Musulmans				45							1	46
	Catholiques					29						4	33
	Chrétiens (non précisés)					1			3			3	7
	Mixtes	1				3				1			5
	Autres/divers	2			1	21	2	1	1		2	1	31
	Non déterminé	4			3	5					1	1	14
		64	9	1	50	59	2	1	4	1	3	15	209
Légende - HIN: Hindoue; TAM: Tamoule; TEL: Telugue; MUS: Musulmane; CAT: Catholique; PTS: Protestante; TDJ: Témoins de Jéhovah; CHR: Chrétienne (non précisée); MXT: Mixte; ND: Non déterminée; AUC: Aucune.													

Quand on les interroge sur les modalités d'appartenance communautaire envisageables, la majorité des répondants (119/206, soit 57,77%) considère qu'un Mauricien peut appartenir à « *plusieurs communautés différentes* ». À l'inverse, ils sont peu à estimer que cette appartenance est unique et « *naturelle* », que le Mauricien « *n'a pas le choix* » de la communauté à laquelle il appartient (17, soit 8,25%). Entre ces deux positions, 70 sujets (33,98%) sont plus nuancés : pour eux, cette appartenance est unique, mais un Mauricien « *peut choisir sa communauté* » d'adhésion. Parmi eux, beaucoup précisent toutefois que le choix individuel ne peut cependant pas impliquer la religion.

Ces résultats pourraient dès lors souligner l'existence d'un paradoxe chez les futurs enseignants : dans tous les groupes que l'on peut considérer (et particulièrement chez les Chrétiens), il apparaît des sujets se référant à un facteur religieux pour s'identifier au plan ethnoculturel, sans toujours se sentir appartenant à une communauté correspondante, ni parfois même être adepte de la religion mentionnée (voire se définissant par une religion différente de celle pratiquée). Il se pourrait donc que ces identités « religieuses », si elles peuvent être « imposées » pour certains, soient le résultat d'un choix libre et conscient par d'autres, sans doute dans une volonté de se démarquer par un critère « équivalent » à ceux définissant les autres communautés du pays.

■ La perception et les intentions de prise en considération de la diversité des élèves

Une majorité de futurs enseignants (87/105, soit 82,86%) déclarent connaître, au moins partiellement, le groupe d'appartenance ethnique de leurs élèves : ils sont même une majorité (54, soit 51,43%) à affirmer pouvoir identifier celle « *de chacun* » d'eux, les 33 autres (31,43%) estimant pouvoir le faire « *pour certains* ». Seuls 18 sujets (17,14%) déclarent donc qu'ils ne la connaissent pas. Malgré quelques nuances selon l'appartenance ethnoculturelle des sujets (figure 6 ci-après), ces tendances sont partagées par l'ensemble des répondants. Les sujets s'identifiant sans référence religieuse sont toutefois proportionnellement plus nombreux à déclarer pouvoir les identifier.

Figure 6 - Perception de l'appartenance « ethnique » des élèves (n=105)

Parmi ces 87 sujets qui déclarent la connaître, seuls 46 (52,87%) ont dénommé librement cette appartenance. Quasiment tous (97,83%) ont eu recours à un qualificatif de type religieux pour la caractériser : 28 (60,87%) usent d'une dénomination religieuse pour tous les groupes qu'ils citent, 17 (36,96%) usent de telles dénominations pour la plupart des groupes identifiés, et 1 seulement utilise une nomenclature n'incluant aucune référence religieuse. La diversité « ethnoculturelle » des élèves semble donc bien perçue par les futurs enseignants, et ce au travers de la religion.

Toutefois, les futurs enseignants se montrent majoritairement réfractaires à la prise en compte de ces appartenances ethnoculturelles pour différencier leurs pratiques pédagogiques : 67,38% des répondants (95/141) expriment en effet un avis négatif à ce propos. Seuls 32,62% des sujets (46/141) se montrent donc favorables à ce principe mais, parmi eux, ils ne sont que 19,15% à estimer pouvoir le mettre en œuvre (27/141). On peut donc considérer que 80,85% des sujets s'inscrivent dans une perspective d'égalitarisme pédagogique, que l'on pourrait qualifier de « revendiqué » ou de « résigné ». Le détail des analyses croisées (figure 7 ci-après) fait toutefois apparaître des différences d'opinions selon leur propre appartenance ethnoculturelle. Hindous (80,77%) et Musulmans (65,71%) s'y montrent opposés, mais moins que les sujets ne s'étant pas identifiés (85,71%). Les Chrétiens sont parfaitement partagés à ce propos (50%), les sujets s'identifiant sans référence religieuse l'étant un peu moins (47,62% y sont favorables).

Pourtant, l'implication des enseignants dans le développement de l'interculturalité au sein de l'école semble ne pas faire de doute pour la plupart des sujets. Ils sont en effet majoritairement d'avis que, par l'exercice de leur métier, les enseignants mauriciens favorisent l'interculturalité au sein de leurs classes (103 des 108 répondants, soit 95,37%). Parmi eux, 59 (54,63%) sont même assez catégoriques, estimant qu'ils « *encouragent toujours les élèves à dialoguer entre eux et à travailler ensemble pour mieux découvrir et comprendre leurs différences culturelles* ». Un peu plus nuancés, 18 (16,67%) pensent qu'ils encouragent « *souvent* » ce dialogue et 26 (24,07%) qu'ils l'encouragent « *parfois* ». Seuls 5 répondants (4,63%) sont donc de l'avis opposé et déclarent que les enseignants « *n'encouragent jamais les élèves à dialoguer entre eux et à travailler ensemble pour mieux découvrir et comprendre leurs différences culturelles* », tout en justifiant leur opinion par le fait que, selon eux, « *ils ne sont pas formés pour ça* ». Aucun ne déclare que les enseignants n'encouragent « *jamais* » un tel dialogue. Ces opinions sont communes à l'ensemble des futurs enseignants ayant répondu, quelle que soit la manière dont ils se sont auto-identifiés au plan ethnoculturel.

Figure 7 - Prise en compte de l'appartenance ethnoculturelle des élèves dans les pratiques pédagogiques (n=141)

Il semble donc qu'on puisse considérer que, pour la plupart des futurs enseignants rencontrés, l'égalitarisme pédagogique, parce qu'il est perçu comme la voie juste d'une scolarité équitable, soit la perspective qu'ils privilégient, impliquant dès lors le respect d'un principe d'indifférenciation ethnoculturelle des élèves dont ils auront la charge. Si la religion apparaît en tant que facteur identificateur essentiel, reconnu et accepté, sa prise en considération dans le champ scolaire ne semble pas être envisagée.

■ Vers la co-construction d'une identité commune areligieuse par l'action éducative ?

Si la problématique de l'émergence d'une identité commune nécessite encore de nombreuses et vastes investigations, nous pouvons déjà mentionner que, quand les futurs enseignants sont invités à exprimer librement ce que signifie pour eux « être mauricien », une large majorité consent à transmettre ses représentations (180 répondants, soit 88,24%). Il est également intéressant de relever que les sujets ne s'étant pas définis au plan ethnoculturel sont proportionnellement les moins enclins à le faire (11/14, soit 78,57%) à l'inverse de ceux s'étant identifiés sans se référer à un facteur religieux (29/31, soit 93,55%). Entre ces deux pôles, les sujets s'étant identifiés par un critère religieux s'expriment dans des proportions similaires (64/73 Hindou(iste)s, soit 87,67% ; 41/46 Musulmans, soit 89,13% ; 35/40 Chrétiens, soit 87,50%). Il semblerait dès lors que ne pas s'identifier au plan ethnoculturel – peut-être par manque de reconnaissance sociétale – freinerait légèrement la conception d'une identité mauricienne commune, que le faire par un facteur religieux le permettrait davantage et que s'identifier sans recours à une référence religieuse soit ce qui inciterait le plus à définir cette identité communément partagée.

Il ressort des données qualitatives recueillies que les futurs enseignants conçoivent l'identité mauricienne comme celle d'un individu conscient des différences culturelles qui caractérisent sa société de naissance, et respectueux de celles qui ne le concernent pas directement, dans un esprit de cohabitation harmonieuse. En effet, si 34 sujets (18,89%) mettent en évidence le simple fait d'être né à Maurice, pour 26 (14,44%), l'identité mauricienne se traduit par la reconnaissance de la multiculturalité du pays où la cohabitation est pacifique ; le respect de l'altérité et de la diversité apparaissent à 20 reprises (11,11%). Les références directes à la nation sont exprimées par 23 sujets (12,78%) : 5 n'évoquant que la nationalité mauricienne (2,78%), 18 exprimant le sentiment d'appartenance patriotique qu'elle implique pour eux (10,00%). Quant à la citoyenneté

mauricienne, elle n'apparaît explicitement que dans les expressions de 5 répondants (2,78%). Pour 11 autres (6,11%), être mauricien représente une identité commune de distinction par rapport au reste du monde. La mixité et la créolité ne sont que peu évoquées (à respectivement 1 et 3 reprises). Plus spécifiquement, on constate que la religion est très peu présente dans ces conceptions (11 mentions, soit 6,11%), uniquement comme une caractéristique de la différence de l'autre (« *on devrait avant tout être Mauricien et non revendiquer son appartenance ethnique... peu importe sa religion* », témoigne un sujet).

Conclusion

La diversité des appartenances ethnoculturelles et/ou religieuses traduit une complexité identitaire toujours présente chez les futurs enseignants mauriciens. Par rapport à notre revue de littérature, une évolution relative dans leurs dynamiques identificatoires transparaît de nos résultats de recherche : la religion semble prendre une importance croissante, notamment par l'action des sujets chrétiens qui tentent probablement de se positionner dans la mosaïque humaine mauricienne au même plan qu'hindous et musulmans. Bien que certains se montrent enclins à se reconnaître dans une identité commune, les différentes communautés semblent encore chercher leur stabilité identitaire et, corollairement, à se démarquer des autres. La reconnaissance de cette identité commune et son développement potentiel dans la sphère scolaire ne reposeraient pas sur la créolité ethnique mais davantage sur une « *mauricianité* » nationale de fait. À terme, elle pourrait également s'appuyer sur une citoyenneté en devenir par laquelle les liens sociaux interpersonnels, fondés sur des valeurs civiques communément partagées auxquelles les futurs enseignants semblent envisager d'éduquer leurs élèves, transcenderaient la seule reconnaissance d'une multiculturalité cloisonnée.

Le multiculturalisme mauricien repose encore sur un dilemme opposant une politique fondée sur les droits de l'individu (droits civils de citoyenneté) et une politique identitaire (droit d'appartenance à différentes communautés) qui n'a pas encore été tranché (Mahadeo, 2008). Nos résultats reflètent une tension possible chez les futurs enseignants entre conceptions individualiste et holiste de leur société. On peut cependant constater que ceux privilégiant cette dernière semblent majoritairement adhérer à une pensée davantage étatique que communautariste. Ce qui, en matière d'interculturalité et de co-construction d'une identité commune, pose le débat de la meilleure stratégie sociétale permettant de la favoriser. Les relations interculturelles ont-elles à gagner du principe d'« *unité dans la diversité* » en vogue à Maurice, qui attendrait des citoyens qu'ils placent leur identité communautaire au second plan dans leurs rapports aux autres ? L'acceptation des appartenances communautaires, sans appréhension de se voir lésés par son identification ethnoculturelle, semble rester le préalable nécessaire, pour les Mauriciens, à une réelle rencontre de « l'Autre ». Il apparaît qu'une identité commune ne puisse être reconnue par tous les Mauriciens qu'en se basant sur leurs particularités ethnoculturelles, qu'ils ne conçoivent pas d'amoindrir, tout en tentant de les intégrer de manière relativement consensuelle.

En conséquence, l'école peut-elle véritablement et raisonnablement devenir un vecteur d'émergence de l'interculturalité à Maurice ? Nous nous montrons réservé sur la réponse à apporter à cette question fondamentale. Pour Mahadeo (2008, p.73), les bienfaits possibles d'une meilleure prise en considération de la diversité n'ont été que peu démontrés aux Mauriciens. Les enseignants ne semblent pas encore en mesure de la favoriser pleinement. Nous avons en effet montré qu'ils ne sont pas, par leurs contextes socioculturels, prédisposés à le faire. Les évolutions récentes des politiques éducatives tendraient même, en encourageant un multiculturalisme libéral, à freiner la perspective interculturelle qui reste un enjeu majeur pour permettre à chaque citoyen de bénéficier de perspectives de développement équitables.

Bibliographie

- ARNO T. & ORIAN, C. (1986), *L'île Maurice : une société multiraciale*, Paris, L'Harmattan.
- ASGARALLY I. (2002), « L'école à Maurice : entre multiculturalisme et interculturel », *VEI Enjeux*, n°129, p.252-259.
- ASGARALLY I. (2005), *L'interculturel ou la guerre*, Port-Louis, Mauritius Research Council - TEC.
- ATCHIA-EMMERICH B. (2005), *La situation linguistique à l'île Maurice. Les développements récents à la lumière d'une enquête empirique*, Erlangen-Nürnberg, Universität Friedrich-Alexander.
- BERUBE L. (2004), *Parents d'ailleurs, enfants d'ici, Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOOLELL S. (2008), « Les complexes communautaires dans l'infra-histoire. Une étude du paysage mauricien », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.97-104.
- CAMILLERI C. (1989), « La culture et l'identité culturelle : champs notionnel et devenir », *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (dir.), Paris, L'Harmattan, p.21-73.
- CARPOORAN A. (2008), « L'ethnicité à Maurice : le dit, le non-dit, et l'inter(-)dit », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.27-48.
- CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (2015), « Mauritius », *The World Factbook*, En ligne <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mp.html>.
- CHAN LOW L.J. (2008), « Une perspective historique du processus de construction identitaire à l'île Maurice », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.13-26.
- CUCHE D. (2004), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- GUERRAOUI Z. & TROADEC B. (2000), *Psychologie interculturelle*, Paris, Armand Colin.
- HANOOMANJEE E. (2008), « Ethnicity and Social Policy in Multiracial Mauritius », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.105-118.
- HARMON J. (2011), « Le système éducatif de l'Île Maurice », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°57, Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- LECLERC J. (2011), « Ile Maurice », *L'aménagement linguistique dans le monde*, En ligne <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/maurice.htm>.
- MAHADEO S.K. (2005), « L'enseignant est trop conservateur : il a peur du changement », *L'Express*, 11 décembre 2005.
- MAHADEO S.K. (2008), « Should Interethnic Encounters Be Based on Culture or Citizenship? Implications for The Politics of Language », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.67-73.
- MARTIAL D. (2002), *Identité et politique culturelle à l'île Maurice. Regards sur une société plurielle*, Paris, L'Harmattan.
- MAUDHO R. & NAECK V. (2004), « Éducation cognitive et apprentissage. Apprendre à enseigner : l'étude d'une évaluation des programmes de formations à l'école primaire à Maurice », *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*, M. Latchoumanin (dir.), Saint-Denis, Karthala - Université de la Réunion, p.73-92.
- MINISTRY OF FINANCE AND ECONOMIC DEVELOPMENT (MFED) (2015), *Digest of Education Statistics - 2014*, Port-Louis, Statistics Mauritius.

MEMMI A. (1997), « Les fluctuations de l'identité culturelle », *Esprit*, n°1, p.94-106.

RAMHARAI V. (2007), « Le recrutement des enseignants sans formation à Maurice », *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*, Séminaire international, 11-15 juin 2007, Ile Maurice.

RUMAJOGEE R., JEEROBURKHAN F., MOHADEB P. & MOONEESAMY V. (2004), *Étude de cas sur la formation pédagogique à distance : Ile Maurice*, Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

PROSPER J.-G. (2006), *L'Ile Maurice doit-elle vendre son âme? Initiation à l'envol*, Paris, L'Harmattan.

RUANO-BORBALAN J.-C. (2004), « Introduction générale. La construction de l'identité », *Identités. L'individu, le groupe, la société*, C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Auxerre, Éditions Sciences Humaines, p.1-10.

SUBRAMANIAN A. (2001), « L'île Maurice, Étude de cas », *Finances & Développement, La mondialisation et l'Afrique*, n°38-4, p.22-25, Washington, Fonds Monétaire International.

TRIMAILLE C. (2003), *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble III.

VERBUNT G. (2011), *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon, Chronique sociale.

WIDMER I. (2005). *La Réunion et Maurice, Parcours de deux îles australes des origines au XX^e siècle*, Paris, Éditions de l'Institut National d'Études Démographiques.