

Inde : dilemmes autour des langues d'enseignement d'un pays multilingue

Padma M. Sarangapani

Traducteur : Sylvaine Herold



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4083>

DOI : 10.4000/ries.4083

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 14 décembre 2014

Pagination : 19-22

ISBN : 978-2-85420-605-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Padma M. Sarangapani, « Inde : dilemmes autour des langues d'enseignement d'un pays multilingue », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 67 | décembre 2014, mis en ligne le 14 décembre 2016, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4083> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4083>

Ce document a été généré automatiquement le 22 juin 2020.

© Tous droits réservés

Inde : dilemmes autour des langues d'enseignement d'un pays multilingue

Padma M. Sarangapani

Traduction : Sylvaine Herold

- 1 Selon une enquête nationale¹ de 2013, le score moyen obtenu en langue par les élèves indiens était de 257 sur 500. Cette étude, conduite auprès d'élèves de troisième année du primaire, âgés de 8 à 9 ans², a également montré que seuls 65 % des élèves s'avéraient capables d'écouter et de comprendre et que, si 86 % des enfants étaient capables de reconnaître des mots, seuls 59 % étaient capables de lire et de comprendre. Ce dernier chiffre donne une idée du problème de qualité que connaît l'éducation indienne – les difficultés précoces dans la lecture formant la base de nombreux parcours d'échecs scolaires par la suite. Dix ans plus tôt, lorsqu'il a été fait pour la première fois état de ces problèmes, beaucoup de pédagogues auraient soutenu que puisque les enfants sont capables de décoder dans leur langue maternelle, la compréhension suit automatiquement et en auraient conclu que soit les tests conduits ne sont pas valides, soit les hypothèses sur la manière dont les enfants indiens apprennent à lire doivent être révisées.
- 2 En fait, ce qui fait problème, c'est à la fois la conception commune de la manière dont les enfants apprennent à lire et à comprendre – et donc de la manière dont il faut leur apprendre à lire – mais également la conception de ce qu'est la langue maternelle d'un enfant et la manière dont cette compréhension, ainsi que la politique linguistique en Inde, ont façonné les politiques en matière de langue d'enseignement et d'apprentissage de la lecture dans les écoles indiennes.
- 3 Une visite effectuée dans les premières classes d'une école élémentaire ordinaire en Inde – qu'elle soit gouvernementale ou privée – confirme la prévalence à grande échelle de pratiques telles que la répétition routinière de l'alphabet et un enseignement basé sur les consignes écrites. Les enfants sont astreints à des répétitions sans fin de l'alphabet, de phonèmes et de mots selon une méthode traditionnelle d'apprentissage

par l'écoute et la répétition, et ils apprennent à écrire en copiant et sous la dictée. Depuis le milieu des années 1990, plusieurs programmes de réforme à grande échelle ont tenté de promouvoir une méthode qui s'appuierait sur des phrases qui font sens, plutôt que sur des mots sans lien, et sur l'introduction précoce de la lecture et de l'écriture de textes signifiants et adaptés aux contextes locaux. Mais ces réformes n'ont pas rencontré un soutien très répandu. Les enseignants, les parents et la communauté au sens large n'ont pas été convaincus de l'intérêt d'introduire de nouvelles méthodes alors que les précédentes avaient bien fonctionné pour eux, et qu'elles sont largement utilisées dans le système scolaire privé. Les méthodes pédagogiques traditionnelles dans le système éducatif indien autochtone mettent l'accent sur le travail, l'effort et la répétition dans les premières années et reportent à plus tard la compréhension, la construction de sens et l'expression personnelle. Ces méthodes fonctionnaient certainement parce les enfants des castes supérieures, auxquelles le système était destiné, disposaient chez eux de ressources additionnelles invisibles, telles qu'une culture littéraire imprimée, un enseignement informel de la part des membres instruits de la famille, ainsi qu'un soutien global à la scolarisation. Les réformes ont échoué à convaincre les professeurs de la nécessité d'adopter, pour la première génération d'enfants scolarisés, des méthodes différentes, basées sur des approches modernes valorisant la construction de sens ; beaucoup pensent même que les méthodes d'apprentissage ont été simplifiées pour des enfants réputés incapables de travailler sérieusement et moins « éducatifs ».

- 4 Les enfants de la première génération scolarisée doivent en outre affronter d'autres problèmes, qui sont liés à la langue qu'ils apprennent à l'école. Le dernier recensement de 2010 a comptabilisé plus de 750 langues maternelles en Inde. Mais seules 35 % d'entre elles sont utilisées pour l'enseignement scolaire. Dans les faits, cela signifie que de nombreux enfants reçoivent un enseignement et apprennent à lire dans d'autres langues que leur langue maternelle. Par exemple, l'hindi est la langue officielle de l'État du Chhattisgarh, mais les enfants parlent « chhattisgarhi », une langue qui diffère sensiblement de l'hindi par sa grammaire, sa syntaxe, son vocabulaire et ses tournures idiomatiques. Les manuels scolaires, y compris ceux des premières années d'enseignement, sont en hindi et utilisent des mots et des expressions que la plupart des enfants n'ont jamais entendus. Certes, il existe des similarités entre l'hindi et le chhattisgarhi, et beaucoup diraient que le chhattisgarhi est un dialecte ou, pire, une variante impure de l'hindi. De nombreux enseignants sont convaincus qu'enseigner à l'enfant la langue « pure » est une fonction importante de l'école. Ils ont souvent recours, de manière informelle, à un enseignement bilingue ou à des traductions entre l'hindi et le chhattisgarhi, qui a la particularité d'être une langue reconnue et employée par de nombreuses castes – à la fois supérieures et inférieures – et possède une riche tradition de chants populaires et de théâtre. Pourtant, cette langue a été intégrée à la vaste catégorie de l'« hindi », dont il existe d'innombrables variantes, généralement parlées par des groupes de taille plus réduite ou des groupes des castes inférieures, qui ne sont parfois même pas reconnues.
- 5 Il peut y avoir aussi, dans la même classe, des enfants issus de groupes tribaux dont la langue maternelle est inconnue de l'enseignant et diffère totalement de celle qui est enseignée à l'école. Les enfants des tribus Kamar, Baiga ou Gond, qui parlent pour la plupart le chhattisgarhi ou l'une de ses formes, auront très souvent des enseignants ignorant tout de la langue qu'ils parlent chez eux et qui ne feront pas l'effort de les comprendre et de les intégrer via des méthodes bilingues. Récemment, une initiative a

été prise pour reconnaître et intégrer dans les manuels scolaires destinés aux primo-apprenants quelques-unes de ces multiples langues du Chhattisgarh. Un glossaire a été introduit. Cependant, les enseignants ne sont pas préparés à travailler dans ces contextes multilingues. La plupart du temps, ils se contentent de considérer ces langues comme impures et vont parfois jusqu'à se moquer des élèves qui prononcent les mots ou nomment les choses autrement. Il est très courant de voir les enfants appartenant à ces groupes rester assis, silencieux, écoutant, imitant et répétant, de peur de donner prise aux moqueries. L'exemple de l'État du Chhattisgarh est intéressant car il fait partie des États qui possèdent l'une des plus grandes et des plus subtiles diversités de langues rassemblées sous la catégorie « hindi ». Sans surprise, l'enquête nationale d'évaluation citée *supra* a également montré que seuls 53 % des enfants étaient capables d'écouter et de comprendre un passage qui leur était lu et que seuls 45 % étaient capables de lire et de comprendre. Dans les faits, beaucoup d'États indiens sont confrontés à cette grande diversité de langues maternelles, qui ne sont pas prises en compte dans leurs politiques d'enseignement.

- 6 La réponse à apporter va-t-elle vraiment de soi ? Dans les années 1970, dans le cadre d'une initiative ambitieuse pour le développement tribal dans les États indiens, plusieurs centres de recherche régionaux développèrent des manuels scolaires et des livres pour enfants dans les langues tribales – mais ils furent rapidement retirés de la vente car les groupes tribaux eux-mêmes n'en voulaient pas. Ils souhaitaient que leurs enfants soient scolarisés dans la langue régionale – en particulier lorsque celle-ci est la langue utilisée par l'administration – la langue du pouvoir. En 2006, j'ai mené une étude pour le gouvernement de l'État du Karnataka, qui étudiait la possibilité de mettre en place un curriculum bilingue, basé sur un transfert de modèle, destiné à la tribu Soliga, au sud du Karnataka. Les jeunes et les adultes de cette communauté nous ont expliqué que leur langue maternelle était le *kannada* et qu'ils ne souhaitaient pas adopter une méthode d'enseignement permettant à leurs enfants de conserver leur langue et fonctionnant comme une forme d'assistance à la réussite scolaire. Ils semblaient plus à l'aise avec l'idée d'un curriculum identique à celui des autres dans la région.³ L'identité et la langue sont étroitement liées et au centre de nombreuses politiques en Inde – la politique régionale, celle pour les minorités. Dans le cas des Soliga, l'effort semble plutôt porter vers une plus grande intégration à la culture *kannada* dominante. Mais d'un autre côté, l'État du Tèlangana a récemment été créé à partir d'une partie de l'État de l'Andhra Pradesh⁴. Les hommes politiques et les intellectuels du Tèlangana ont fait valoir que la forme de telugu qu'ils parlent est différente de celle parlée dans l'Andhra et qu'il en résultait des discriminations à leur encontre, leur langue étant négligée et la version de l'Andhra imposée à travers l'État comme la version standard et pure de la langue. Très certainement, dans les années à venir, le telugu parlé dans le Tèlangana se différenciera de plus en plus de celui de l'Andhra. Beaucoup d'anciens du nord de l'Inde se souviennent que l'hindi et l'urdu étaient presque indifférenciables avant l'indépendance – par la suite, l'hindi est devenu plus sanskrit et l'urdu plus persique.
- 7 Récemment, dans une affaire qui a remis en cause la règle de l'État du Karnataka qui veut que l'éducation primaire soit dispensée dans la langue maternelle des enfants, y compris dans les écoles privées, la Cour suprême de l'Inde a jugé que le choix de la langue d'enseignement est un droit des parents et ne peut être imposé par l'État. Les juges ont considéré que le fait d'imposer une langue maternelle « va à l'encontre des droits fondamentaux reconnus dans les articles 19, 29 et 30 de la Constitution (...). Le droit à la liberté d'expression, tel que défini par l'article 19(1)(a), comprend la liberté

de l'enfant, dans ses premières années d'école, à recevoir un enseignement dans la langue de son choix, et l'État ne peut prétendre contrôler ce choix juste parce qu'il considère qu'il sera plus avantageux pour l'enfant d'être éduqué dans sa langue maternelle⁵ ». Aujourd'hui, en Inde, la langue de choix est l'anglais. De même que les parents Soliga adoptent le kannada comme langue d'avenir pour leurs enfants, de nombreux parents, dans toute l'Inde, choisissent l'anglais comme langue d'enseignement pour leurs enfants, indifférents aux arguments des pédagogues qui soutiennent que les enfants apprennent mieux dans leur langue maternelle et que l'anglais sera mieux appris s'il est enseigné comme deuxième langue.

- 8 Si la bataille en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle doit être gagnée, elle devra être menée auprès de l'opinion publique et dans la sphère politique, et non dans le seul champ de l'éducation. En attendant, plusieurs générations d'enfants vont continuer d'apprendre à lire sans comprendre.

NOTES

1. *National Assessment Survey (NAS)* : enquête conduite périodiquement par le National Council of Educational Research and Training (NCERT) qui rassemble, à travers un échantillon d'écoles gouvernementales et d'écoles subventionnées, des informations sur les niveaux de réussite des élèves en lecture, mathématiques, sciences et sciences sociales (NdT). Disponible en ligne : http://www.ncert.nic.in/departments/nie/esd/pdf/NAS_Class3.pdf
2. Pour en savoir plus sur les trois types d'écoles qui existent en Inde, voir : S. Herold et T. Mamode (2014), Fiche documentaire sur l'Inde réalisée pour le colloque : « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? ». Consultable en ligne : <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/education-asie-2014-fiche-documentaire-inde.pdf> (NdLR).
3. Sarangapani P., Vijaysimha I. (2006). « An evaluation of Soliga Siddhi », rapport remis à Sarva Siksha Abhiyan, Karnataka.
4. Le Tèlangana, dont la capitale est Hyderabad, a été créé le 2 juin 2014 à partir de la région ouest de l'Andhra Pradesh (NdT).
5. « State can't impose medium of instruction: SC », *National Daily The Hindu*, 7 mai 2014.

INDEX

Index géographique : Inde

Mots-clés : maîtrise de la langue, langue d'enseignement, langue de minorité, langue maternelle

Keywords : language proficiency, language of instruction, minority language, mother tongue

Palabras claves : dominio de la lengua, idioma de enseñanza, lengua minoritaria, lengua materna

AUTEURS

PADMA M. SARANGAPANI

Padma M. Sarangapani travaille à l'École d'éducation, Institut Tata des sciences sociales, Bombay (Inde). Sa thèse était une ethnographie de l'apprentissage dans une école de village indien.

Depuis, elle a mené des recherches sur la transmission des savoirs indigènes dans une communauté tribale, sur les récentes réformes curriculaires du gouvernement indien et sur des organisations non gouvernementales (ONG). Elle s'intéresse à la formation des enseignants – initiale et continue – et au développement de la nouvelle formation initiale des enseignants, ainsi qu'aux programmes de troisième cycle en éducation. Courriels : psarangapani@tiss.edu ; psarangapani@hotmail.com