

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'ÎLE MAURICE:

Entre défis didactiques, insécurité linguistique et formation des enseignants en contexte plurilingue

PEDAGOGICAL CHALLENGES, LINGUISTIC INSECURITY, AND TEACHER TRAINING IN A MULTILINGUAL CONTEXT:

A case study of the Teaching and learning of French in Mauritius

Priscille Ahtoy 
priscille.ahtoy@univ-tours.fr
 Université de Tours



Revista dos Cursos de Letras e do Programa
 de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 11/07/2025

Aprovação do trabalho: 20/08/2025

Publicação do trabalho: 31/07/2026

COMO CITAR

AHTOY, Priscille. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'ÎLE MAURICE: Entre défis didactiques, insécurité linguistique et formation des enseignants en contexte plurilingue. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 68-75, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/916>.

Résumé:

Dans le contexte plurilingue de l'île Maurice, où le créole mauricien, l'anglais et le français coexistent dans une dynamique souvent hiérarchisée, l'enseignement du français soulève des enjeux didactiques, identitaires et sociaux. Langue de prestige social et de distinction, notamment à l'oral, le français est perçu comme un marqueur de légitimité, en particulier dans les milieux professionnels. Cette valorisation symbolique peut générer une forte insécurité linguistique chez les locuteurs, qui craignent d'être jugés ou stigmatisés pour leur usage perçu comme « non conforme » de la langue. S'appuyant sur une approche qualitative, cet article mobilise des observations participatives et des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants et d'élèves afin d'examiner trois axes : les défis didactiques liés à l'enseignement du français en contexte plurilingue ; la manière dont la formation des enseignants prend (ou pas) en compte les réalités sociolinguistiques locales ; les effets de l'insécurité linguistique sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages. L'étude souligne la nécessité de concevoir une formation enseignante plus contextualisée, apte à valoriser les ressources plurilingues des élèves, à déconstruire les normes stigmatisantes et à promouvoir un enseignement du français plus inclusif et émancipateur.

Mots-clés: plurilinguisme; insécurité linguistique; légitimité; hiérarchisation linguistique; Français langue de Prestige.

Abstract:

In the multilingual context of Mauritius, where Mauritian Creole, English and French coexist in an often hierarchical dynamic, the teaching of French raises didactic, identity and social issues. A language of social prestige and distinction, particularly when spoken, French is perceived as a marker of legitimacy, particularly in professional circles. This symbolic value can generate a high level of linguistic insecurity among speakers, who often fear being judged or stigmatized for their perceived “non-conforming” use of the language. Based on a qualitative approach, this article mobilizes participatory observations and semi-structured interviews with teachers and students to examine three axes: - The didactic challenges of teaching French in a plurilingual context,- the way in which teacher training takes (or fails to take) account of local sociolinguistic realities and the effects of linguistic insecurity on teaching practices and learning. The study highlights the need for more contextualized teacher training, capable of enhancing pupils' plurilingual resources, deconstruct stigmatizing norms and promote more inclusivity and emancipation.

Key words: plurilingualism; language insecurity; legitimacy; language hierarchy; French as a prestige Language.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Introduction

L'île Maurice, mosaïque de cultures et de langues, se distingue par une richesse linguistique héritée de son histoire coloniale. Dans ce cadre, le français, langue de communication du quotidien est considérée comme une langue de prestige et occupe une place ambivalente. Il est à la fois une langue de prestige social et un marqueur d'appartenance élitiste, tout se juxtaposant dans l'usage quotidien, avec le créole mauricien et l'anglais à l'écrit.¹ Le créole, langue maternelle de la majorité des Mauriciens, domine l'espace privé et informel, tandis que l'anglais structure l'administration et l'éducation.

Ce plurilinguisme, bien que source de richesse, engendre des tensions dans le système éducatif, notamment dans l'enseignement du français. La coexistence de différentes langues engendre des phénomènes de code-switching, qui s'accompagne de phénomènes d'insécurité linguistique qui touchent aussi bien les élèves que les enseignants. Ces derniers, confrontés aux attentes institutionnelles d'une maîtrise rigoureuse du français standard, doivent naviguer entre les représentations sociales du français et les réalités linguistiques de leurs élèves.

Dans ce contexte, la formation des enseignants joue un rôle déterminant. Or, celle-ci ne prend que partiellement en compte les spécificités sociolinguistiques locales. Comment former des enseignants capables de valoriser le plurilinguisme des élèves tout en consolidant leur compétence en français ? Comment réduire l'insécurité linguistique pour rendre l'apprentissage du français plus inclusif et accessible ?

Cet article se propose d'examiner ces questions à travers trois axes : 1. Les défis didactiques liés à l'enseignement du français dans un environnement plurilingue. 2. La formation des enseignants face à ces enjeux. 3. L'insécurité linguistique et ses effets sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages.

Pour répondre aux questions et atteindre les objectifs proposés, des observations participatives ont été faites sur le terrain et nous avons également interrogé une douzaine d'enseignants du primaire et du secondaire.

1 Enseigner le français dans un contexte plurilingue : entre injonctions institutionnelles et réalités locales

L'enseignement du français à Maurice repose en grande partie sur des modèles pédagogiques importés de France. Cependant, ces modèles peinent à s'adapter aux spécificités linguistiques et culturelles mauriciennes. La question du français en tant que langue seconde pour certains élèves est rarement abordée dans les politiques éducatives mauriciennes.

Le créole mauricien, largement parlé par les élèves, est souvent perçu comme un « obstacle » plutôt qu'un levier d'apprentissage. Cette vision contribue à renforcer un fossé entre la langue de l'école et celle de la maison. Les enseignants témoignent fréquemment de la difficulté à intéresser certains élèves au français, jugé parfois déconnecté de leur vécu quotidien.

Les manuels scolaires, en grande partie importés de l'Hexagone, reflètent des réalités culturelles françaises, rendant difficile leur appropriation par les élèves mauriciens. Les références aux coutumes, aux fêtes et aux paysages français apparaissent comme autant de barrières supplémentaires, limitant l'engagement

¹ Le *code-switching* ou alternance codique est le fait d'alterner plusieurs langues au sein d'une même conversation.

des élèves. Certains élèves en primaire osent désormais exprimer leur surprise, voire leur mécontentement à l'égard du contenu de certains manuels de français. Ainsi, parmi les enseignants interrogés, deux nous ont avoué qu'ils avaient eu des remarques provenant des élèves : « on parle de châtaignes, de chênes, du massif de l'Esterel, mais pour nous à Maurice ce sont les plages, les champs de cannes à sucre etc. on se sent éloigné de ces réalités très françaises et donc pas impliqués dans les leçons de français, si cela ne nous concerne pas directement ». En effet, beaucoup d'entre eux n'ont jamais pris l'avion et ne connaissent les marrons grillés, la récolte des champignons ou les paysages enneigés qu'à travers les livres ou les films.

La grande majorité de ces élèves de cycle primaire peinent à saisir le sens des textes décrivant la neige ou les marchés de Noël, réalités absentes de leur environnement tropical. Cette distance culturelle accentue leur désintérêt pour la lecture et la littérature en français².

2 Une survalorisation de l'écrit au détriment de l'oral

La pédagogie du français à Maurice reste fortement axée sur la maîtrise de l'écrit, reléguant l'oralité au second plan. Or, dans un contexte où les élèves s'expriment majoritairement en créole, cette approche limite les opportunités d'expression et freine la confiance en soi des apprenants.

Ce témoignage d'enseignante de français au collège, Marie, 42 ans en atteste : « Quand je demande à mes élèves de s'exprimer en français, ils se referment. Ils ont peur de faire des erreurs, alors qu'en créole, ils sont bien plus à l'aise ». L'oral constitue pourtant un tremplin essentiel vers la maîtrise de l'écrit. Les enseignants qui valorisent l'oral en classe observent souvent une progression notable dans les compétences linguistiques de leurs élèves. Cependant, cette approche reste marginale face aux exigences du programme qui privilégie la grammaire et la conjugaison.

Ces lacunes à l'oral en langue française se traduisent souvent lors des entretiens de recrutement. L'usage à l'île Maurice instaure le français comme langue de communication (formelle). Nos enquêtes et nos expériences de terrain attestent de cette forte insécurité linguistique particulièrement prégnante chez les Mauriciens francophones. Il existe cette honte, voire cette peur d'être jugé, méprisé voire moqué, dévalorisé et stigmatisé lorsque le locuteur en question ne s'exprime pas dans un « bon français » et selon les normes attendues.

3 La formation des enseignants : un levier pour une pédagogie plus inclusive

Dans le contexte plurilingue de l'île Maurice, la salle de classe est une scène où cohabitent – parfois en silence, parfois en tension – plusieurs langues. Dans cette polyphonie nationale, les enseignants de français occupent une position délicate : à la fois vecteurs d'une langue perçue comme prestigieuse et garants (souvent involontaires) de normes extérieures, certains sont eux-mêmes parfois traversés par une insécurité linguistique intériorisée et pas toujours assumée.

Or, comment enseigner sereinement une langue si l'on doute soi-même de sa propre légitimité à la manier ? La formation des enseignants devient alors un levier fondamental pour développer une conscience

² BLANCHET, P., CLERC, S. et RISPAIL, M. Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 2014. p. 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>.

sociolinguistique, une réflexivité professionnelle, et une pédagogie inclusive.

La formation initiale et continue doit viser à déconstruire les hiérarchies implicites entre les langues. Il ne s'agit pas seulement d'outiller les enseignants en didactique du français langue seconde, mais de les amener à interroger leurs propres représentations : pourquoi telle prononciation est-elle « correcte » ? Quelle place donne-t-on au créole dans la classe, comment et pourquoi ? Former, ici, c'est aussi politiser dans le sens de comprendre que l'enseignement du français n'est jamais neutre dans une société postcoloniale.

Une pédagogie inclusive suppose de valoriser les compétences plurilingues des élèves, plutôt que de les considérer comme des obstacles³. Pour cela, les enseignants doivent être formés à mobiliser les langues des élèves comme ressources, à développer des approches plurielles⁴ (intercompréhension, traduction, projets créatifs multilingues), et à éviter les pratiques stigmatisantes qui nourrissent l'insécurité linguistique chez les apprenants (« Ce n'est pas français ça ! », « Essaie de parler le bon français ! »).

N'oublions pas que ces enseignants eux-mêmes sont souvent des locuteurs plurilingues qui ont navigué, parfois douloureusement, entre le créole, le français, l'anglais et d'autres langues ancestrales. Proposer des espaces de parole et de réflexion sur leur propre vécu linguistique peut être libérateur et générer des pratiques plus empathiques, plus humaines⁵. Car former à une pédagogie inclusive, c'est aussi former à une écoute bienveillante de soi, des élèves, et des langues en présence.

Si ces formations d'enseignants permettent d'acquérir une solide compétence linguistique et didactique, elles ne préparent pas suffisamment à la gestion de l'hétérogénéité linguistique de la réalité de ces classes mauriciennes. Cette absence de reconnaissance du créole dans la formation des enseignants contribue à renforcer des pratiques monolingues, éloignées des réalités de la classe.

Bien que les manuels de français en primaire soient désormais pensés et élaborés par des pédagogues et didacticiens mauriciens, censés être au plus proche du terrain (car ces derniers sont aussi chargés de former de futurs enseignants de langue), les allusions aux références culturelles et littéraires franco-centrés sont majoritairement présentes. L'on constatera néanmoins une présence progressive de références culturelles francophones locales même si les auteurs mauriciens francophones peinent toujours à être reconnus ou étudiés au sein du système scolaire.

Certains programmes de formation continue commencent à aborder la question du plurilinguisme et de l'utilisation du créole comme passerelle vers le français. Cependant, ces initiatives restent ponctuelles et souvent portées par des associations.

4 L'insécurité linguistique : un frein à l'apprentissage du français

L'insécurité linguistique, concept central en sociolinguistique, désigne cette sensation de malaise éprouvée par des locuteurs lorsqu'ils perçoivent leur maîtrise de la langue comme insuffisante, dévalorisée et/ou non-conforme aux normes attendues.

De nombreux enseignants de français témoignent de leur propre insécurité linguistique face aux

³ Matthey, M. (2016). *Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues*. Presses universitaires du Septentrion.

⁴ Gajo, L. (2006). *Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité*. Éducation et Sociétés Plurilingues, n° 20, pp. 75-87.

⁵ MOORE, D. (2006), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : un aspect méconnu de la didactique des langues*. Didier.

exigences académiques. La peur de commettre des erreurs⁶ ou d'être jugés par leurs pairs les pousse parfois à adopter une posture rigide, centrée sur la norme, au détriment d'une pédagogie plus bienveillante et inclusive.

Alex, un enseignant de 38 ans que nous avons interrogé nous avoue : « Je corrige sévèrement mes élèves, mais je ne suis moi-même pas toujours sûr de certaines règles de grammaire ».

Chez les élèves, ce sentiment d'insécurité linguistique est souvent alimenté par une tension entre la langue de scolarisation et la langue de socialisation. Le français, perçu comme langue de l'école, du formel, voire de l'élite, se heurte à une réalité langagière dominée par le créole mauricien, omniprésent dans les interactions quotidiennes. Cette dichotomie contribue à la construction d'un rapport ambivalent au français : langue valorisée mais pas toujours investie affectivement. En salle de classe, cela peut se traduire par une réticence à prendre la parole, une autocensure linguistique et une tendance à privilégier des stratégies d'évitement plutôt que de prise de risque communicatif, voire de s'enfermer dans le mutisme afin d'éviter les moqueries et autres remarques dévalorisantes.

Pour les enseignant·e·s, l'insécurité linguistique peut également s'inscrire dans ce rapport complexe à la norme. Nombreux sont ceux qui, formé·e·s dans un cadre où le français standard hexagonal est valorisé, développent une forme d'autocritique ou de vigilance excessive vis-à-vis de leur propre français. Cette position peut se répercuter dans leurs pratiques pédagogiques, avec une focalisation accrue sur la correction linguistique et la conformité à une norme perçue comme intangible, parfois au détriment de la fluidité ou de la créativité langagière. Cette posture, bien que souvent animée par le désir de bien faire, risque paradoxalement d'amplifier l'insécurité chez les apprenant·e·s.

Cependant, des stratégies d'enseignement sensibles à ces dynamiques peuvent contribuer à atténuer les effets délétères de l'insécurité linguistique. L'intégration explicite du plurilinguisme comme ressource pédagogique, la reconnaissance du créole comme langue légitime dans certains dispositifs d'entrée en langue, ou encore la mise en œuvre d'activités métalinguistiques favorisant la réflexivité sur les langues et leur statut, sont autant de leviers didactiques prometteurs. Ces approches permettent non seulement de valoriser les répertoires langagiers des élèves, mais aussi de transformer la classe de FLS⁷ en un espace de réconciliation linguistique, où la langue française n'est plus perçue comme une barrière, mais comme un pont.

Les élèves, confrontés à cette exigence de perfection, développent une crainte de s'exprimer en français. Cette peur de l'erreur alimente un cercle vicieux qui freine leur progression.

5 Quelles propositions ? Vers une pédagogie plurilingue et inclusive.

L'enseignement du français à l'île Maurice doit s'adapter aux réalités plurilingues du pays. Pour ce faire, il est essentiel d'intégrer une approche pédagogique valorisant l'oral, reconnaissant le créole comme une ressource et formant les enseignants à la diversité linguistique.

Face aux effets paralysants de l'insécurité linguistique, certain·e·s enseignant·e·s à l'île Maurice ont développé des pratiques didactiques innovantes, souvent à la croisée des approches plurilingues,

⁶ En didactique des langues, nous adoptons en effet le terme « erreur » et non de « faute ». La faute relèverait de la responsabilité de l'apprenant, signalerait des manquements alors que l'erreur relèverait d'une méconnaissance.

⁷ A l'île Maurice, le français est soit considéré comme une langue maternelle ou une langue seconde. Il ne peut être considéré comme une langue étrangère, car il est omniprésent dans les médias, la communication quotidienne etc.

socioconstructivistes et critiques. Ces initiatives, parfois expérimentales, visent à revaloriser les répertoires linguistiques des apprenant·e·s, à désacraliser la norme du français standard et à rétablir la confiance en soi comme levier d'apprentissage.

Parmi ces dispositifs, nous pouvons proposer des projets de narration bilingue ou plurilingue qui consisteraient à inviter les élèves à produire des récits de vie, des contes ou des récits fictifs en mobilisant à la fois le français et le créole mauricien, voire d'autres langues de leur répertoire (bhojpouri, tamoul, hindi, etc.). Cette hybridité langagière, loin d'être perçue comme une « erreur », devient ici un vecteur d'expression identitaire et un outil didactique⁸. Le travail de traduction ou d'auto-traduction, souvent intégré à ces projets, permet de développer à la fois la conscience linguistique et la capacité de transfert interlinguistique.

Certains enseignants, dans une logique de pédagogie de la reconnaissance pourraient aussi intégrer des moments de « comparaison linguistique » en classe, où les élèves sont encouragé·e·s à observer les similitudes et différences entre le français et le créole, non pas pour évaluer, mais pour comprendre les mécanismes sous-jacents (morphosyntaxe, lexique, phonétique). Ces moments, menés dans un esprit de découverte, permettent de transformer ce qui pouvait être source d'inhibition – les « interférences » – en opportunité d'apprentissage et faire le lien entre ces mots dits « transparents » (ou pas).

Des ateliers d'oralité, centrés sur l'expression personnelle et la mise en voix, constitueraient un autre levier important pour désamorcer l'insécurité linguistique. À travers le théâtre, le slam ou les jeux de rôles, les élèves pourraient être invité·e·s à s'exprimer en français dans un cadre ludique et décomplexé, souvent en alternance codique assumée avec d'autres langues. Ces pratiques participent à redonner une place au français dans la sphère affective des apprenant·e·s, en rompant avec une vision purement académique et normative de la langue, tout en valorisant l'utilisation du français mauricien, en juxtaposition avec le créole mauricien.

Enfin, certains programmes de formation continue des enseignant·e·s pourraient intégrer une sensibilisation à l'insécurité linguistique, ainsi qu'à la didactique du plurilinguisme. Ces modules viseraient à développer une posture réflexive sur la langue, la norme et les représentations linguistiques. Ils permettraient aux enseignant·e·s de mieux comprendre les freins affectifs des élèves, mais aussi d'interroger leurs propres insécurités et positionnements, souvent hérités d'un parcours scolaire lui-même marqué par une hiérarchisation des langues.

En somme, ces initiatives montrent qu'une prise en compte assumée du plurilinguisme des élèves, alliée à une dédramatisation du rapport au français, peut contribuer à réduire l'insécurité linguistique. Il ne s'agit pas de « corriger » une insécurité perçue comme une anomalie, mais de travailler avec elle, comme on travaillerait avec un accent : en la comprenant, en l'intégrant et parfois même en la revendiquant comme richesse.

Si l'on observe une floraison de pratiques pédagogiques innovantes à l'échelle des classes et des enseignant·e·s, force est de constater que ces dynamiques restent encore largement marginales au sein du système éducatif mauricien. L'insécurité linguistique, loin d'être un phénomène strictement individuel ou contextuel, est en réalité renforcée, voire structurée – par les politiques linguistiques et éducatives en vigueur, qui continuent à véhiculer une vision hiérarchisée et normative des langues.

Le français, bien que n'ayant aucun statut officiel dans la Constitution de l'île Maurice est utilisé de manière quotidienne à l'oral en milieu formel ou professionnel. Ce positionnement paradoxal – langue centrale

⁸ COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G., 1997, Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

sans reconnaissance politique – renforce sa charge symbolique et sa fonction de distinction sociale. Il confère au français une légitimité académique et sociale, souvent au détriment des autres langues, et alimente de ce fait les dynamiques d’insécurité linguistique, dès l’entrée dans la scolarité.

Dans le même temps, le créole mauricien, pourtant langue la plus parlée du pays, ne bénéficie (encore) que d’une reconnaissance timide et tardive dans l’espace scolaire. L’introduction du *kreol morisien* comme matière optionnelle au primaire, bien qu’historiquement importante, reste encore perçue comme marginale et ne remet pas fondamentalement en question le modèle monolingue d’enseignement (en anglais). Cette politique du « plurilinguisme modéré » – pour ne pas dire de l’invisibilisation partielle – contribue à maintenir une diglossie intériorisée chez les élèves : une langue pour la maison, une autre pour l’école, sans passerelle construite ni légitimation croisée.

Les effets en cascade de cette configuration institutionnelle sont multiples : sur la formation des enseignant·e·s, qui restent encore peu préparé·e·s à intégrer les pratiques plurilingues de leurs élèves ; sur les contenus pédagogiques, souvent peu contextualisés culturellement ; sur les représentations sociales des langues, où le français continue à incarner une réussite scolaire autant qu’un facteur d’exclusion symbolique. L’absence d’une véritable politique éducative plurilingue cohérente, intégrée et valorisante contribue ainsi à entretenir les mécanismes d’insécurité linguistique tout au long du parcours scolaire, voire encore davantage au-delà dans le milieu professionnel où il existe des enjeux liés à la maîtrise (ou non) de la langue française.

Toutefois, des pistes de transformation sont envisageables. Une reconnaissance institutionnelle plus affirmée du plurilinguisme mauricien, non seulement dans les discours, mais aussi dans les curricula, les manuels et les formations, permettrait de replacer les langues en contexte et les élèves au centre de leurs apprentissages. Un tel virage nécessiterait un dialogue interdisciplinaire entre linguistes, didacticien·e·s, enseignant·e·s, acteurs politiques et membres de la société civile, pour penser une école véritablement inclusive des répertoires langagiers locaux.

En revalorisant les pratiques linguistiques ordinaires des élèves, en formant les enseignant·e·s à la didactique du plurilinguisme, et en déconstruisant les normes implicites qui produisent l’insécurité, l’île Maurice pourrait devenir un laboratoire d’expérimentation linguistique à l’échelle régionale. Une école plurilingue, ancrée dans les réalités linguistiques du pays, n’est pas une utopie exotique : c’est un horizon éducatif souhaitable, et surtout, atteignable.

Loin d’être un obstacle, le plurilinguisme mauricien constitue une opportunité précieuse pour repenser l’enseignement du français de manière plus inclusive et efficace.

Conclusion

L’analyse de l’enseignement du français à l’île Maurice met en lumière une tension persistante entre un plurilinguisme socialement vécu et un modèle scolaire beaucoup plus complexe et normatif. Le français, langue de prestige sans statut officiel, demeure au cœur de cette contradiction : fortement valorisé sur le plan symbolique, il est aussi un vecteur d’insécurité linguistique pour les élèves comme pour les enseignant·e·s. Cette insécurité, loin d’être individuelle, s’inscrit dans des choix institutionnels qui continuent de hiérarchiser les langues et de marginaliser les pratiques linguistiques ordinaires des apprenant·e·s.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d’engager un repositionnement institutionnel clair en faveur

d'une pédagogie plurilingue et inclusive. Cela implique, en premier lieu, une intégration explicite des réalités sociolinguistiques mauriciennes dans les curricula et les politiques éducatives, en reconnaissant le créole mauricien comme une ressource pédagogique légitime et non comme un obstacle à l'apprentissage du français. En second lieu, la formation initiale et continue des enseignant·e·s doit être renforcée par des modules dédiés à la didactique du plurilinguisme, à l'insécurité linguistique et à l'analyse critique des normes langagières, afin de développer des postures professionnelles réflexives et inclusives.

Par ailleurs, une révision des manuels et des supports pédagogiques s'impose, afin de mieux ancrer les contenus dans les réalités culturelles et linguistiques locales, tout en valorisant les productions littéraires et culturelles mauriciennes francophones. Enfin, il est essentiel de soutenir et d'institutionnaliser les pratiques pédagogiques innovantes déjà existantes, en offrant aux enseignant·e·s des espaces de formation, d'expérimentation et de mutualisation des pratiques.

En reconnaissant pleinement le plurilinguisme comme un levier éducatif, et non comme un problème à gérer, l'institution scolaire mauricienne pourrait contribuer à réduire durablement l'insécurité linguistique et à construire un enseignement du français plus juste, plus efficace et véritablement inclusif.

Références

BLANCHET, P., CLERC, S. et RISPAIL, M. **Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb.** Éla. Études de linguistique appliquée, 175(3), 2014. p. 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>.

COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle.** Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.

MOORE, D. **Les représentations des langues et de leur apprentissage : un aspect méconnu de la didactique des langues.** Didier, 2006.