

Le Système éducatif mauritien: y-a-t-il eu une volonté de l'angliciser?

Rada Tirvassen,

Mauritius Institute of Education

et

U.M.R. 8143 du C.N.R.S.

Y-a-t-il eu une volonté d'angliciser l'île Maurice et en particulier son école ?

L'éducation coloniale britannique a été au centre de nombreuses controverses et a fait l'objet d'interprétations sinon diamétralement opposées du moins contradictoires (S. Evans : 2002 et surtout C. Whitehead : 2005 : 317 et 315). Ce constat, dont on ne peut contester la validité, n'est guère satisfaisant pour la science. C'est d'ailleurs le sens qu'il faut donner au souhait formulé par C. Whitehead quand il propose une évaluation moins passionnée et plus objective de cette question qu'il faut aborder, dit-il, en évitant une démarche dictée par les valeurs contemporaines du politiquement correct. En effet, si l'histoire est une science sociale, elle doit permettre à deux chercheurs différents qui observent une même réalité d'arriver à une même compréhension du phénomène étudié. Dans une réflexion analogue, le linguiste suisse F. de Saussure, considéré comme le père de la linguistique moderne, pose cette prémisse comme un des fondements qui permet à la linguistique d'accéder au statut de science. Il affirmait que deux scientifiques observant un même fait de langue doivent arriver aux mêmes résultats. Evidemment, un préalable indispensable à cela est l'existence de méthodes d'observations et d'outils conceptuels mis au point par la science. Il ne faut toutefois pas penser que les modèles théoriques sont toujours exempts de tout reproche : les outils conceptuels au centre de la recherche peuvent biaiser notre compréhension de la réalité sociale. C'est en tout cas ce qu'on peut constater quand on prend connaissance de la manière dont les langues coloniales sont définies dans ce qu'on appelle les études post-coloniales :

Copyright Agency Limited (CAL) licensed copy. Further copying and
Communication prohibited except on payment of fee per Copy or Communication
And otherwise in accordance with the licence from CAL to ACER. For more
Information contact CAL on (02) 9394-7600 or info@copyright.com.au

"Theoretically, the paper utilises a critical anti-colonial discursive framework to understand the issues of culture, social difference, identity and representation in schooling and the implications for genuine educational options in Southern contexts. 'Colonial' here is conceptualized, not simply as 'foreign' or 'alien', but rather as 'imposed and dominating'" (G. J. Sefa Dei & A. Asgharzaden : 2003: 428). Colonial' here is conceptualized, not simply as 'foreign' or 'alien', but rather as 'imposed and dominating'" (G. J. Sefa Dei & A. Asgharzaden : 2003: 428).

(=Sur le plan théorique, cet article s'inspire d'un cadre discursif anti-colonial qui permet d'approcher les questions concernant la culture, les différences sociales, l'identité et les représentations en milieu scolaire dans le but d'évaluer leur impact sur les choix éducatifs dans les pays du Sud. 'Colonial' ici ne signifie pas simplement ce qui est étranger ou aliénant mais plutôt ce qui est imposé et dominant.)

Bien que mon champ de spécialisation ne soit pas la colonisation, je ne peux m'empêcher d'interroger la validité de cette définition de langues coloniales en prenant en compte non seulement les données empiriques que l'on peut observer dans les anciennes colonies mais aussi les réflexions menées par les sociolinguistes. Des observations réalisées dans de nombreuses anciennes colonies ont montré que la demande sociale pour les langues coloniales provient de familles modestes qui préfèrent investir leurs ressources dans les langues qui peuvent instrumentaliser la mobilité socio-professionnelle de leurs enfants. On peut alors penser que la définition proposée ci-dessus s'inscrit dans une approche binaire qui simplifie les réalités complexes des anciennes colonies (L. Tickly :1999). Il n'y a pas de meilleur exemple que l'on puisse donner que celle de la difficulté à laquelle on serait confronté si l'on devait inscrire les langues créoles dans cette catégorisation des langues coloniales ainsi que le suggère cette définition des langues créoles :

"Their (the Creole languages) very existence is largely due to the processes – discovery, exploration, trade, conquest, slavery, migration, colonialism, nationalism- that have brought the peoples of Europe and the peoples of the rest of the world to share a common destiny." (Dell Hymes: 1971: 5).

(=Leur existence (celle des langues créoles) s'explique par ces activités – découverte, exploration, commerce, conquête, esclavage, migration de populations, colonialisme, nationalisme- qui ont permis à des peuples européens et d'autres populations du reste du monde d'avoir un destin commun).

On peut donc raisonnablement penser que l'émergence de recherches scientifiques sur l'histoire ne mettra pas fin au positionnement des individus selon leurs convictions personnelles, l'importance qu'ils

accordent à la religion et à la philosophie, etc. Parce que les sciences sociales n'opèrent pas dans un vacuum, parce qu'on les pratique dans des sociétés où elles co-existent avec la philosophie, l'idéologie, la religion, etc., elles ne déterminent pas, seules, la vision que les hommes ont de leur société, de ses pratiques et valeurs contemporaines comme de son histoire (M. Grawitz : 1990 : 49). Une telle constatation ne doit pas constituer un frein à une tentative de compréhension de notre passé en nous débarrassant de préjugés et en nous munissant d'un outillage théorique et d'une démarche scientifique au-dessus de tout soupçon. Ce sont les principes sur lesquels nous nous sommes fondé pour réaliser cette recherche sur la politique linguistique de l'école mauricienne pendant la colonisation britannique.

La pertinence des recherches de C. Whitehead

Posons comme point de départ de cette étude que l'histoire n'est pas seulement un "*plodding subject*" (C. Whitehead : *ibid* : 315) (=c'est-à-dire une recherche laborieuse et persévérante) mais aussi une opération de conceptualisation. Cette position est à peine voilée dans la critique que C. Whitehead effectue du positivisme (316) qui a eu la prétention de faire parler les événements. Cette conception de l'histoire explique en tout cas la démarche méthodologique que nous avons adoptée dans ce travail. Nous sommes d'avis qu'il est nécessaire d'être le plus près possible des événements à partir d'une documentation des sources primaires (nous avons systématiquement lu et analysé les échanges entre les gouverneurs britanniques en poste à Maurice et le Colonial Office) et des analyses réalisées sur la problématique à l'étude. Elle a été abordée de manière directe par A. Toussaint (1969), R. Ramdoyal (1977), A. C. Kalla (1978 et 1983), R. Tirvassen (1991, 1998 et 2003) et A. Carpooran (2003) ; il y a également les recherches menées sur le développement de l'instruction publique à l'île Maurice (D. Prithipaul : 1976) ou sur des aspects spécifiques du système éducatif mauricien pendant la période qui nous intéresse (le rapport entre les missions d'évangélisation de la population et leur éducation : U. Bissoondoyal : 1977 ; D. Colson : 1980). Si l'apport de ces travaux à la compréhension de la problématique à l'étude ne peut être sous-estimé, il y a lieu, aujourd'hui, de renouveler le cadre à partir duquel on l'approche pour deux raisons.

La compréhension de cette problématique ne peut faire l'économie de l'éclairage fourni sur des questions apparentées auxquelles d'autres communautés sont confrontées. A cet égard, les travaux de C. Whitehead sur l'éducation coloniale en Inde nous paraissent

particulièrement pertinents pour l'étude que nous menons dans la mesure où l'histoire permet d'établir des passerelles naturelles entre les deux communautés. Non seulement toutes deux étaient colonisées par les Britanniques mais surtout deux des gouverneurs qui jouent un rôle significatif dans l'émergence du choix de la langue d'enseignement à Maurice étaient en Inde avant de venir exercer dans l'île. Ce sont là les éléments qui justifient notre démarche dans cet article où nous examinons la validité des explications du chercheur britannique pour les événements majeurs qui ont marqué l'histoire de l'anglicisation de l'école mauricienne.

Dans son étude minutieuse de la politique coloniale britannique en matière d'éducation en Inde, C. Whitehead formule deux hypothèses qui ont une importance considérable pour ceux qui veulent comprendre la manière dont les Britanniques ont procédé au choix des langues d'enseignement dans les systèmes éducatifs de leurs anciennes colonies. Une première explication de leur démarche se situe dans ce qu'il appelle la dynamique du marché : selon le chercheur britannique, c'est elle qui explique l'importance attribuée à l'anglais et le peu d'intérêt accordé aux langues vernaculaires des populations colonisées¹. Poursuivant sa réflexion, il affirme que les Indiens et les Africains ont perçu l'anglais comme un outil de promotion sociale et de progrès économique. Tout enseignement qui excluait cette langue leur paraissait inadéquat. La deuxième porte sur la responsabilité relative des colons et des populations colonisées dans le choix du modèle éducatif. Selon C. Whitehead, les décisions et mesures prises s'expliquent par ce qu'il appelle la demande sociale : s'agissant de ce second point, C. Whitehead affirme que les gouvernés sont tout aussi responsables que les gouvernants dans la mise en place d'une éducation de type occidental marqué, entre autres, par le recours à l'anglais comme langue d'enseignement au détriment des langues vernaculaires.

Il est nécessaire de ne pas sous-estimer la contribution de C. Whitehead à la compréhension de la réalité coloniale de tous les pays qui ont fait partie de l'empire britannique. L'histoire de l'éducation coloniale britannique débute en 1813 en Inde dit C. Whitehead et tout examen de la politique éducative dans les colonies doit commencer par ce qui s'est passé dans la péninsule indienne². Notre objectif dans cet article consiste à évaluer la validité des deux hypothèses avancées par C. Whitehead pour rendre compte de la politique des langues à Maurice, notamment à l'école. Sans prétendre pouvoir renouveler le discours que l'on tient sur l'ensemble de l'empire britannique, notamment dans ses orientations

linguistiques, nous espérons au moins montrer que le cas mauricien appelle des précautions quand on tente de dédouaner cet empire de toute velléité coloniale. Pour mener à bien notre tâche, nous montrerons que l'évaluation de la politique linguistique de l'école mauricienne pendant la colonisation britannique ne peut se limiter aux seules prises de position du Colonial Office. Le rôle de l'ensemble des acteurs sociaux et, en particulier, des gouverneurs ne doit pas être négligé. Sur le plan théorique, nous sommes d'avis que l'objet de la recherche, la politique linguistique de la colonisation britannique, serait mieux appréhendée s'il était conceptualisé à partir d'outils empruntés aux sciences du langage.

S'agissant de ce qui s'est passé en Inde, C. Whitehead commence par brosser un tableau des événements socio-politiques majeurs que l'on peut associer au débat sur la question des langues dans le système éducatif. Il identifie deux périodes distinctes précédant les décisions prises dans les années 1850. La première a un lien étroit avec le processus décisionnel : la résolution du conflit entre les deux factions majeures (les Orientalistes et les Anglicistes) suivant la note de Macaulay selon laquelle les fonds pour l'éducation devaient être essentiellement utilisés pour la diffusion des sciences et des littératures européennes par le biais de la langue anglaise; le renouvellement de la Charte de la Compagnie des Indes Orientales et l'interprétation que l'on fait de la Mutinerie de 1857: on pensait que l'approche adoptée par rapport à l'éducation expliquait, au moins pour partie, le soulèvement. Ces événements montrent que le rapport de force en faveur de l'anglicisation ne peut être mis sur le compte des Britanniques. Lors de la deuxième période, les mécanismes sociaux et politiques de la péninsule font émerger une demande sociale pour l'anglais qui conforte l'importance accordée à cette langue dans la société indienne. A part l'importance des initiatives privées, il y a tout le rôle joué par la moyenne bourgeoisie. A cet égard, C. Whitehead signale une des caractéristiques de la société indienne qui pourrait avoir des implications majeures au cas où des observations sociologiques et anthropologiques confirment son interprétation du mode de stratification de la société indienne. En effet, le chercheur britannique affirme que contrairement à ce que l'on pouvait observer en Angleterre où les classes « supérieures » de la société se sentaient responsables du sort des classes dites inférieures, tel n'était pas le cas en Inde. La demande pour la langue anglaise et l'éducation occidentale venait de la moyenne bourgeoisie indienne. En fait, c'est la décision prise par les Britanniques de remplacer les expatriés par des employés afin de diminuer les dépenses qu'engendraient la justice et l'administration centrale de la péninsule qui

a accru l'importance accordée à l'anglais. Car les possibilités de se faire embaucher dans la fonction publique, au cas où l'on maîtrisait l'anglais, étaient alors réelles. En se fondant sur cette recherche, C. Whitehead affirme que les Britanniques n'ont jamais eu de politique éducative en Inde. Une étude de S. Evans (2002) qui, lui, conteste l'hypothèse de Phillipson confirme l'hypothèse de C. Whitehead. Phillipson, dans son analyse de la démarche de Macaulay, interprète la promotion de l'anglais dans l'empire britannique comme une des conséquences de la conspiration britannique contre les langues et les cultures autochtones (« that the promotion of English in the Empire was the outcome of a colonialist conspiracy » : S. Evans : *ibidem* : 261). On pourrait aussi renvoyer aux recherches de S. Dewey (2006), C. Whitehead (2005 : 441-454), Dei, G. J. Sefa, & A. Asgharzaden, (2003), O. Mfum-Mensah (2005), C. Stroud (2003) et K. W. Peter Tan (2005) pour des éclairages pas nécessairement convergents sur la problématique.

Le deuxième volet de notre recherche s'appuie sur le principe que les seuls faits historiques sont insuffisants pour une compréhension affinée d'une tranche de l'histoire d'un pays. Il est nécessaire de s'équiper d'un outillage théorique même s'il est limité. Comme nous analysons la question spécifique de l'anglicisation de l'éducation, nous avons naturellement opté pour quelques outils conceptuels empruntés à la sociolinguistique. Dans la littérature sociolinguistique, on a recours à quelques notions qui offrent un éclairage sur la manière dont les décideurs gèrent les questions relatives au langage. On utilise le terme de *politique linguistique* pour rendre compte des choix conscients que l'on effectue dans le domaine des rapports entre le langage et une institution, un territoire ou un Etat. On s'inscrit dans un processus de *planification linguistique* quand on tente de doter ces instances de règlements et de pratiques langagières. (L. J. Calvet : 1987 ; R. Chaudenson : 1989 ; D. de Robillard : 1997). Pour cerner une politique linguistique, les linguistes s'appuient sur le statut officiel des langues, leurs fonctions dans les institutions officielles (le législatif, l'exécutif, la presse, l'école, etc.) et, enfin, le fonctionnement des secteurs secondaire et tertiaire dont les indicateurs sont le poids des langues du point de vue de l'accès à l'emploi dans ces secteurs. Le second volet de l'observation d'une politique linguistique³ est, en quelque sorte, le volet pratique, c'est-à-dire le volume de production linguistique réalisé dans les langues respectives, la nature et le niveau des compétences communicationnelles des locuteurs ainsi que le mode d'appropriation des langues. Les avancées tant théoriques qu'empiriques ont permis aux chercheurs (R. Chaudenson & D. Rakotomalala, 2004) de mettre au point des analyses

chiffrées permettant d'aboutir à une échelle de valeurs numériques affectées à différentes langues présentes dans une communauté plurilingue. Il est également possible de montrer la différence entre d'une part les statuts et fonctions officiels et, d'autre part, les usages et les compétences développées dans les différents idiomes.

La question visant à savoir s'il y a eu une politique d'anglicisation de Maurice implique une autre interrogation. Elle devrait, en effet, nous amener à identifier les agents des choix de politique des langues : au centre de nos réflexions, il faudrait évidemment analyser les différents positionnements du Colonial Office par rapport à ce problème ; nous pensons toutefois, qu'il faut également étudier le rôle joué par les différents gouverneurs qui se sont succédé ainsi que celui de la bourgeoisie francophone et de son allié, l'église catholique. Avant d'analyser l'anglicisation de l'éducation, nous avons procédé à un bilan de la politique linguistique des Britanniques en nous fondant sur les décisions prises et mises en œuvre dans les institutions officielles.

La mise en place de l'administration coloniale britannique : les premiers indices d'un « impérialisme passif »

Si l'on se contente de quelques généralités pour présenter les grands traits de la situation des langues au moment où l'île passe, en 1810, entre les mains des Britanniques, on peut affirmer que l'administration et l'école opèrent en français. On pourrait penser que la permanence de ce cadre sociolinguistique est garantie par l'article 8 de l'Acte de Capitulation (voir par exemple A. Toussaint : 1969 : 398) signé par les commandants militaires français et anglais qui prévoit que « les habitants conserveront leurs religion, lois et coutumes ». En réalité, on n'a jamais véritablement su quelle validité accorder à cet acte après le Traité de Paris signé quatre ans plus tard qui, théoriquement, le rend caduc puisque l'île est alors cédée en toute souveraineté aux Britanniques. C'est en tout cas ce que montre A. Carpooran (2003 : 42) quand il tente d'interroger un certain nombre de sources qui lui permettent de conclure qu'il y a une absence de consensus sur la question. A la documentation consultée, on peut ajouter la réponse du *Earl of Derby* au gouverneur Sir J. Pope Hennessy qui confirme que même les autorités britanniques ne pouvaient se prononcer de manière non ambiguë sur la validité de l'acte de capitulation (*Proceedings of the Council of Government 1884-1885*). En effet, suite à une requête pour une augmentation des subventions accordées à l'Eglise catholique, demande

qui s'appuie sur les dispositions de l'article 8 de l'acte de capitulation, le Earl of Derby a ceci à dire au gouverneur irlandais et catholique :

"I cannot attach any weight to those arguments in favour of granting special or increased endowments to the Roman Catholic Church which are based on the terms of the Capitulation, and, in fact, the amount now granted to that Church exceeds the amount to which it was entitled under the law existing at the time of the capitulation.

Nor do I see any reason for questioning what is the actual effect and extent of the 8th article of the Capitulation, or for doubting that it retains its validity. (...) I do not think it can be intended to maintain that the terms of the capitulation are to be construed as implying that the laws which existed in Mauritius in 1810 were to remain for ever unchanged."

(Je ne peux accorder quelque importance aux arguments avancés pour que l'on offre une subvention spéciale ou que l'on augmente le soutien financier accordé à l'église catholique sur la base de l'Acte de Capitulation. De toutes les manières, la somme attribuée actuellement dépasse celle prévue par la loi au moment de la capitulation.

Est-ce que maintenant je trouve quelque raison pour questionner la validité et l'étendue de l'acte de Capitulation ? Je ne pense pas que l'on puisse conclure que l'acte de Capitulation signifie que toutes les lois en vigueur à Maurice avant la capitulation doivent rester intactes.)

Si l'on passe maintenant à la politique coloniale en matière d'éducation et d'anglicisation, on peut se rendre compte que dans la littérature sociolinguistique et dans les travaux consacrés à l'éducation pendant la période où l'île est gouvernée par Farquhar (1810-1823), il semble y avoir un relatif consensus sur le caractère passif de la colonisation britannique. Le seul souci des Britanniques selon A. Toussaint (1969 : 399) était d'éviter que Maurice ne représente un fardeau économique pour la métropole. S'appuyant sur des travaux antérieurs (Macquet Père : 8 février 1890, 1 avril 1890, 8 avril 1890 et 16 avril 1890 ; Barnwell P. J. et Toussaint A., 1949 et Toussaint A. : 1956 ; Toussaint A. : 1969 in Prithipaul : 1976 : 91-93), D. Prithipaul affine l'analyse d'A. Toussaint en précisant que le gouverneur Farquhar a non seulement évité d'entrer en conflit avec les francophones locaux mais a également utilisé le Collège Royal⁴ et la stratégie de la continuité comme moyen d'assurer la légitimité du nouveau pouvoir en place. C'est également le point de vue de U. Bissoondoyal : 1977 : 135-136. Seul R. Ramdoyal (1976 : 38-39) attribue à Farquhar une approche confrontationnelle avec la bourgeoisie francophone et catholique locale en évoquant notamment le traitement qu'il réserve à un des plus

fervents agents de la *London Missionary Society*, Jean Lebrun, impliqué dans une double opération d'évangélisation et d'éducation de la population libre de couleur.

Le départ de Farquhar de l'île coïncide avec des changements majeurs sur tous les plans. La question de l'anglicisation ne peut être interprétée hors de ce contexte plus vaste dans lequel il se situe. A cet égard, on peut mentionner pêle-mêle les tentatives d'abolir l'esclavage (une décision qui avait un impact direct sur la situation financière des propriétaires d'esclaves), les mesures visant à limiter les privilèges de la communauté blanche (Prithipaul D., 1976 : 102-103) et celles ayant pour but l'élimination des discriminations que subissait la population de couleur (c.f l'abrogation du Code Supplémentaire par l'Ordre en Conseil du 2 décembre 1829 : R. Ramdoyal: 1977: 40-41 et 49). Enfin, sur le plan éducatif, il y a les efforts visant à faciliter l'accès au Collège Royal à toutes les couches de la population. D. Prithipaul (*ibidem* : 101) évoque les difficultés auxquelles elle a été confrontée quand elle a voulu obtenir des données fiables sur cette question. C'est dans ce cadre qu'interviennent les premières interventions du *Colonial Office* au sujet de l'usage des langues dans les institutions officielles.

L'anglicisation des institutions officielles

Pour faciliter la lecture de cet article, on commencera par présenter l'essentiel des prises de position du *Colonial Office* et des gouverneurs en reprenant d'ailleurs les informations fournies par A. Toussaint (1969) et en nous appuyant sur une analyse de la correspondance entre ces deux instances impliquées dans le processus décisionnel concernant la colonie. Un premier fait notable est une dépêche adressée par le ministre des Colonies (et qui a fait l'objet de nombreux commentaires dans les études de l'histoire sociolinguistique de l'île), Lord Goderich au gouverneur de Maurice en 1831. Suite aux problèmes techniques que posait la correspondance issue de la colonie, le Ministre propose que les textes originaux soient accompagnés d'une version traduite en français :

« Des documents ont été reçus dans diverses circonstances, soit de vous-même, soit du gouverneur qui vous a précédé, ayant rapport à des poursuites judiciaires ou à d'autres sujets d'un genre spécial, transcrits dans la langue française : il est nécessaire qu'à l'avenir toute pièce de cette nature soit accompagnée de sa traduction ; car, quelque versée que soit une personne dans la connaissance d'une langue étrangère, elle ne peut pas saisir avec précision la force des termes que les hommes de loi appliquent à chaque cas particulier. (...) Il est plus que temps que

toute la correspondance officielle avec Maurice soit entretenue dans la langue de la Grande-Bretagne ». (cité par A. Toussaint, p. 400, extrait de la dépêche no. 83 du 17 novembre 1831).

Ce document confirme l'intérêt tout à fait relatif que le ministre éprouve pour la question du langage : le seul souci manifesté est celui de l'efficacité de la communication et non le choix du médium même si à la fin il est précisé qu'il serait souhaitable que la correspondance soit effectuée dans la langue de la Grande-Bretagne, mais peut-on penser, pour des raisons fonctionnelles. C'est d'ailleurs le point de vue d'A. Toussaint (1969).

On a eu tendance, à Maurice, à se borner aux documents qui sont en rapport avec le processus décisionnel en écartant les autres. Par exemple, on se contente de mentionner presque incidemment la dépêche no. 25 du 28 novembre 1832. Or, non seulement elle reprend la dernière phrase citée de la dépêche no. 83 du 17 novembre 1831 mais surtout elle inverse complètement la perspective en accordant une préséance à la préoccupation politique au détriment du souci fonctionnel dont l'importance est d'ailleurs réduite dans l'extrait cité ci-dessous :

The various communications which I have recently received from your predecessor in the Government of Mauritius have attracted my attention to a circumstance to which I have now to direct your particular notice.

It is, that a very large proportion of the official documents enclosed in his dispatches have been invariably written in the French language.

Although of course there is no serious difficulty in understanding the effect of such communications, I do not think it convenient that the correspondence between His Majesty's Secretary of State and the governor of any British colony should be habitually carried on in any other than the English tongue. It is high time that the necessity of studying our language should be made apparent to the colonists at large and especially to the chief functionaries of the government.

You will therefore cause a general Notice to be published to the effect that I shall expect all Public Documents which may be transmitted to me to be written in English only and you will have the goodness to see that particular attention is hereafter given to this rule.

Such a change can never be introduced without some inconvenience; but it is in plain that, it is a change which must at last be effected, and I perceive no reason for the further postponement of it.

(Les différentes communications que j'ai récemment reçues de votre prédécesseur au gouvernement de l'île Maurice ont attiré mon attention sur un point que je me dois à présent de souligner en particulier.

Il s'agit de fait qu'une grande partie des documents officiels joints à ses dépêches étaient invariablement rédigés en français.

Bien entendu, il n'est pas très difficile de comprendre la teneur de tels documents. Cependant, j'estime qu'il n'est pas convenable que la correspondance entre un ministre de Sa Majesté et le gouverneur d'une colonie britannique se poursuive en une autre langue que l'anglais. Il est grand temps de faire sentir aux colons en général et en particulier aux principaux fonctionnaires du gouvernement qu'il leur est indispensable d'apprendre notre langue.

C'est pourquoi vous voudrez bien faire publier un avis à la population pour annoncer ceci : j'entends que tout document officiel pouvant m'être transmis soit rédigé exclusivement en anglais. Vous aurez également la bonté de veiller tout particulièrement au respect de cette règle.

L'introduction d'un tel changement ne se fait jamais sans inconvénients, mais il est évident qu'il faut en arriver là un jour ou l'autre, et je ne vois aucune raison de repousser davantage cette échéance.)

Cette dépêche est suivie de plusieurs autres (dépêche no. 77 du 2 novembre 1834 ; dépêche no. 75 du 3 septembre 1836, dépêche no. 125 du 14 décembre 1839 ; dépêche no. 6 du 18 février 1841). Elles sont envoyées par les gouverneurs Nicolay et Smith et traduisent toutes un souci manifeste des gouverneurs en poste à Maurice en faveur d'une anglicisation effective de l'île.

Les points de vue qui y sont exprimés vont d'un intérêt au sujet d'une communication efficace dans les institutions officielles au souci plus simplement politique⁵ en passant par les difficultés éprouvées par des gouverneurs pour diriger une colonie où la langue de communication dans les institutions n'est pas celle de la métropole et du gouverneur quand il ne s'agit pas d'une impatience, latente il est vrai, face à la lenteur du Colonial Office.

Contrairement aux gouverneurs, le Colonial Office semble adopter une attitude plus circonspecte. Par exemple, suite à l'inquiétude manifestée par le gouverneur Nicolay au sujet de l'ordre judiciaire qui n'avait connu aucun aménagement à la suite du départ des Français, le Ministre (Lord Glenelg) se prononce pour l'octroi de certains pouvoirs aux juges de la Cour d'Appel afin de leur permettre de simplifier la procédure en usage. L'"Ordre en Conseil" promulgué à Maurice le 5 octobre 1836 et les "règlements de cour" (*rules of court*) édictés en conséquence furent publiés le 12 août 1837. Selon A. Toussaint (*ibidem* : 403) ces règlements témoignent d'une première tentative d'anglicisation de l'appareil judiciaire. En effet, selon l'article 9, à compter du 1er janvier 1839, aucun avocat ou avoué ne serait admis à plaider à moins de

posséder une connaissance de la langue anglaise. C'est dans cette logique de l'anglicisation des institutions officielles que s'inscrit la dernière prise de position du Colonial Office sur l'usage de l'anglais à Maurice dans le judiciaire. En effet, à partir du 15 juillet 1847

« toute procédure suivie devant les Cours supérieures de justice en ladite île, c'est à dire devant la Cour d'appel, la Cour d'assises, le Tribunal de première instance, la Cour de vice-amirauté et la Cour des commissaires nommés pour connaître des crimes et délits commis en pleine mer, sera faite et suivie en langue anglaise seulement et tous "records" ou enregistrements de procédure légale ou de toutes autres procédures de quelque nature que ce soit, qui doivent être faits et conservés dans lesdites Cours, seront faits et conservés en langue anglaise seulement.»

Il faut préciser que précédemment, l'"Ordre en Conseil" du 25 février 1841 proclame « que tous les actes et avis publics du Gouvernement exécutif de ladite Ile, seront à l'avenir faits et promulgués en langue anglaise seulement, et que toutes versions en langue française desdites ordonnances, proclamations, actes et avis qui seraient publiés par le Gouvernement exécutif de ladite Ile, pour l'information des habitants, seront considérées comme traductions seulement, et non comme des documents originaux ».

Si maintenant on fait le point au sujet de l'anglicisation des institutions autres que l'école, il est peut-être utile de commencer par donner quelques repères sur la période pendant laquelle le Colonial Office se prononce sur des questions de politique linguistique à Maurice. La première décision est prise, nous l'avons vu, en 1831, c'est-à-dire plus de trente ans après l'installation des Britanniques dans l'île et la toute dernière date de 1845. Pendant les quelques 160 années que les Britanniques passent à Maurice (1810 à 1968), le Colonial Office ne prend position sur la question du langage que pendant 15 ans et l'ensemble des décisions n'intervient que pendant les 4 premières décennies de leur présence. Ensuite, si l'on s'attarde sur les institutions, on constate que le Colonial Office se limite surtout au judiciaire et plus généralement à l'exécutif. En d'autres termes, ce sont les seules institutions sous le contrôle de l'administration centrale qui intéressent le Colonial Office. La nature des préoccupations confirme cette analyse. Le premier document porte sur l'efficacité de la communication et non le choix du médium même si à la fin il est précisé qu'il serait souhaitable que la correspondance soit effectuée dans la langue de la Grande-Bretagne, mais peut-on penser, pour des raisons fonctionnelles. Par

ailleurs, la tolérance explicite du bilinguisme est manifeste : le Colonial Office admet la pratique du français dans les institutions officielles, mais insiste sur le caractère officiel des textes en anglais. Là encore, on peut penser qu'il s'agit d'une décision à caractère technique qui a été prise dans le souci d'éviter des problèmes d'ordre administratif. Il est toutefois assez clair que le Colonial Office est soucieux de l'impact social de leurs décisions.

Pour soutenir notre argumentation, on peut se fonder sur une dépêche qui se trouve aux Archives nationales de la République des Seychelles (Dépêche envoyée à l'Administrateur des Seychelles le 7 Septembre 1900 (*Seychelles National Archives, Code No C/ss/36. Vol. I*). L'auteur affirme qu'il est naturel que l'anglais soit la langue officielle d'une colonie de l'empire (*"I fully agree with you that in a British Colony it should be the aim of the Government, so far as it is possible, to make the English language not only the official medium of communication, but the language of the people..."*). Toutefois, il est évident que le Colonial Office est particulièrement attentive aux conséquences sociales de leurs décisions:

"and, so far as this object can be carried out without inflicting injustice or provoking discontent, I think that the Government is justified in doing all in its power towards this end."

(=et si cet objectif peut être traduit dans les faits sans causer d'injustice et sans provoquer des mécontentements, je pense qu'il est justifié que le gouvernement fasse tout ce qui est dans son pouvoir pour y arriver).

Le souci pour la paix sociale est clairement exprimé dans la citation qui suit, extraite du même document :

"I would remind you that a similar question was strenuously debated for many years in Mauritius; and although, as far as I am aware, no serious attempt has for some time been made to disturb the settlement which was finally arrived at, it is possible that any decided step taken by the Government of Seychelles in the direction indicated might have the highly undesirable result of provoking irritation, not only in the Dependency, but in the Colony."

(=Je voudrais vous rappeler qu'une question identique a été débattue de manière passionnée à Maurice; et bien que, autant que je m'en souviens, aucune tentative sérieuse n'ait été entreprise pour modifier l'accord auquel on est parvenu, il est possible que toute décision prise par le gouvernement des Seychelles peut provoquer une irritation non seulement dans la dépendance mais aussi dans toute la colonie.)

Revenons à Maurice. Si l'on replace maintenant les décisions prises dans le cadre de la problématique qui nous intéresse dans cet article, on peut

affirmer que l'intérêt que les décideurs de Londres manifestent pour la question du langage demeure assez limité : l'interprétation d'A. Toussaint quant au caractère tardif de l'anglicisation de Maurice est défendable ; toutefois, on peut penser que le terme « incomplet » pour rendre compte de cette démarche de politique linguistique est inadéquat. Par ailleurs, une caractérisation de la politique des langues des Britanniques ne peut se limiter au seul positionnement du Colonial Office. Les gouverneurs, ainsi que nous l'avons montré, semblent avoir une démarche et une attitude différentes. Il s'agit maintenant de vérifier si on retrouve la même approche lorsque la question du choix du langage dans l'instruction publique est abordée. L'intérêt de cette analyse est d'autant plus significatif que toutes les décisions peuvent être prises localement et que leurs conséquences sur l'évolution sociolinguistique de l'île ne peuvent être sous-estimées (voir sur cette question S. Dewey : 2006).

L'anglicisation de l'éducation

Avant d'analyser la question linguistique, il est peut-être utile de broser un tableau plus vaste des enjeux de l'instruction publique mauricienne pendant le XIXe siècle. Il est bien évidemment clair que nous tenterons de lier la question de l'anglicisation de l'éducation avec celle de la politique éducative des Britanniques. En d'autres termes, avant d'aborder cette question concernant le langage, il faut se demander si les Britanniques avaient élaboré une politique éducative à Maurice. Pour mener à bien notre réflexion, nous commencerons par fournir une définition opératoire de ce que peut impliquer une politique éducative tant pour un pouvoir colonial que pour l'administration centrale d'une colonie. Cette définition s'appuie sur la distinction qu'il faut opérer entre trois niveaux d'intervention d'un Etat :

1. la prise en charge du financement de l'instruction publique, responsabilité qui a entraîné, au début du XXe siècle, l'éducation gratuite et quelquefois d'autres formes de soutien aux groupes dits défavorisés;
2. la mise en place d'un système administratif qui a pour conséquence une centralisation du processus décisionnel;
3. la mise en place d'un contrôle technique exercé souvent par les Etats; il porte sur l'enseignement-apprentissage, les examens, la politique linguistique, etc.

Les Britanniques n'ont jamais tenté de prendre à leur compte l'instruction des enfants dans l'île. Pendant la période où Farquhar gouverne l'île, l'administration centrale se préoccupe uniquement du Collège Royal. L'essentiel des tâches d'éduquer la population était pris en compte par la London Missionary Society et le plus actif de ses missionnaires, le Révérend Lebrun. (Prithipaul : 1976 : 89). Si les années 1840 sont surtout marquées par une attention spéciale accordée au Collège Royal, la décennie suivante est caractérisée par des développements majeurs dans l'instruction publique dans l'île. Ces développements s'expliquent par la réalité sociale de l'île. D'abord, la configuration de la population mauricienne connaissait des transformations majeures. En 1853, sur les 213 374 habitants, 51,4 % étaient d'origine indienne et en 1854 ce pourcentage passa à 63. Ensuite, si jusque-là, l'église protestante avait été active dans le secteur éducatif, les investigations précises réalisées par U. Bissoondoyal (1977) et D. Colson (1980) montrent l'intérêt croissant de l'église catholique dans ce secteur. Selon U. Bissoondoyal (*ibidem* : 124), en 1843, sur les 29 écoles primaires qui opéraient dans l'île, 7 appartenaient à l'état et les autres étaient toutes sous le contrôle de l'église protestante. Toutefois, dans les années 1840, l'église catholique avait ouvert 15 écoles et ce nombre passa à 57 dans les années 80. Enfin, D. Prithipaul (1976 : 130) affirme qu'en 1889, les écoles catholiques bénéficiaient de 65% des fonds offerts par l'administration centrale alors que les missionnaires protestants n'en recevaient que 11%. Si les chiffres constituent un indicateur de l'ardeur de l'église catholique dans ce secteur, il est surtout important de comprendre sa motivation que D. Colson résume par le lien que les catholiques établissent entre l'éducation et la christianisation. Il existe, sur cette question, une riche littérature et surtout des références à des documents de source primaire (D. Colson : 1980 : 343-346).

Sur le plan stratégique, l'église catholique était à la fois l'allié de l'oligarchie blanche et francophone et le concurrent direct de l'administration britannique qui entretenait des rapports de collaboration (il est vrai moins nets que ceux qui existaient entre les catholiques et l'oligarchie blanche et francophone locale) avec l'église protestante. R. Ramdoyal (1977 : 73) cite un extrait d'un texte du Gouverneur Gordon qui ne laisse aucun doute sur l'antagonisme entre l'administration centrale et l'église catholique. Par ailleurs, la collusion entre l'église et la population locale est non seulement palpable mais se structure quand l'oligarchie blanche fonde, en 1877, l'Union catholique dans le but de formaliser ces rapports. C'est ce qui amène D. Colson à conclure que l'action de l'église catholique était « entachée de

compromissions, plus d'une collusion harmoniste de la Mission et de Colonisation » (p. 368 ; les lecteurs peuvent se reporter aux pages 283-285 où la fondation de l'Union catholique est décrite). S'agissant de la nature conflictuelle des rapports entre d'une part les catholiques et d'autre part les anglicans ainsi que l'administration centrale, les lecteurs pourront consulter les documents de source primaire auxquels A. C. Kalla (1978 : 24) fait référence. D. Colson en fait de même. Pour éviter d'entrer dans les méandres d'un débat qui nous entraînerait loin de nos propos, on se contentera de citer D. Colson dont la synthèse des documents consultés renvoie, on peut le penser, assez fidèlement au climat dans lequel opéraient les acteurs du système éducatif :

« L'ensemble des attaques, des accusations, des condamnations, des rivalités, des affrontements entre les écoles catholiques et les écoles protestantes ou l'Administration proprement dite, accusée de complaisance à l'égard des Protestants, fait apparaître le problème scolaire comme particulièrement controversé à l'Île Maurice. » (344).

Compte tenu de ce qu'on a avancé ci-dessus, on peut avancer, en nous fondant sur U. Bissoondoyal que l'Île Maurice évoluait vers un système de double contrôle marqué par une répartition des pouvoirs techniques et administratifs entre l'administration centrale et l'église catholique. On peut alors penser que toutes les analyses qui tendent à soutenir qu'il y avait un système unifié à Maurice (A. C. Kalla : 1978 : 10 ; U. Bissoondoyal : *ibidem*: 137 ; D. Prithipaul : pp. 105-106) sont contestables. Il est vrai que les Britanniques ont pris un certain nombre d'initiatives visant à maintenir une certaine suprématie sur l'instruction dans l'île mais, pour l'essentiel, c'est le système de double contrôle qui sera poursuivi et légué d'ailleurs aux autorités mauriciennes. Nous nous contenterons de cette interprétation de la réalité éducative mauricienne. Aussi longtemps que d'autres recherches empiriques ne sont pas menées pour démontrer le contraire, nous optons pour l'hypothèse que l'approche des Britanniques à Maurice s'inscrit dans la philosophie marquée par une aversion pour un contrôle centralisé (A. Sweeting and E. Vickers : 2005: 118).

Ce qui est toutefois moins discuté est la démarche adoptée par rapport à la question des langues: certains gouverneurs ont non seulement fait preuve d'une préoccupation au sujet de l'anglicisation de l'éducation mais ont aussi pris des décisions stratégiques qui ont eu un impact durable sur la politique et la pratique des langues à l'école. C'est à partir des années 1840 que se manifestent les premiers signes d'un intérêt que porte l'administration centrale à l'éducation. Il est nécessaire

de signaler tout de suite que les seules décisions prises par les gouverneurs Farquhar et Nicolay se limitaient surtout au Collège Royal. (D. Prithipaul : 1976 : 102 ; R. Ramdoyal : 1977 : 43). Pour l'essentiel, ces décisions s'inscrivaient dans une tentative d'anglicisation de cette institution. En effet, le Collège Royal qui, jusque-là, avait opéré comme un lycée français avec, à sa tête un proviseur français, fut ré-organisé et un proviseur anglais fut nommé, en 1841, pour le diriger (A. Toussaint : 1969 : 402 ; D. Prithipaul : 1976 : 104 ; R. Ramdoyal : 1977 : 69). Selon R. Ramdoyal, la langue anglaise devint plus importante que le français avec la nomination de deux enseignants anglophones. D. Prithipaul ajoute que la culture française et la religion catholique furent dès lors négligées. Ces décisions furent précédées par celle qui consistait à offrir une bourse, à partir de 1839, au meilleur élève (ce nombre passa à deux en 1854) du Collège pour poursuivre des études en Angleterre. Dans le même temps, les premiers signes d'une démarche plus globale de l'administration centrale par rapport à l'instruction publique commençaient à émerger. Par exemple, en 1839, le comité d'instruction publique, qui était demeuré inactif depuis que l'île avait été sous l'administration du Gouverneur Farquhar, devient, à nouveau fonctionnel (D. Prithipaul : 1976 : 104 et 123). C'était une façon pour le Gouverneur d'exercer un contrôle sur l'éducation. (Pour des détails sur la composition du Comité, voir D. Prithipaul : *ibid* : 104).

Si l'on a eu tendance à concevoir les tentatives d'anglicisation du Collège Royal comme un acte isolé, il est permis de penser qu'en réalité elles s'inscrivaient dans un projet plus vaste ayant deux volets précis. Le premier concerne la volonté des Britanniques, en tout cas des gouverneurs, d'angliciser les institutions officielles. C'est ce que révèle la dépêche no. 6 du 18 février 1841 que le gouverneur Lionel Smith envoie au Colonial Office.

« Mais, Monseigneur, si l'anglais doit vraiment devenir la langue de cette colonie, la mesure la plus efficace pour y parvenir consiste à administrer la justice, et en particulier les affaires civiles, en cette langue ».

Le second porte sur la nécessité d'angliciser l'éducation. C'est le sens qu'il faut accorder à la demande pour accélérer la venue des professeurs anglais :

« Toujours à ce sujet (l'anglicisation de l'île), j'ai l'honneur de faire savoir à Monseigneur que le Recteur et les professeurs d'anglais affectés au Collège Royal et annoncés dans votre dépêche no. 44 du 28 janvier 1840 sont attendus avec une grande impatience par les membres de la

communauté qui ont des enfants d'âge scolaire et espère que leur venue fera grandement progresser l'enseignement et l'éducation en général dans la colonie. » Cet intérêt pour la langue anglaise est repris dans deux documents officiels. Le premier est le rapport annuel de 1843 réalisé par l'*Education Committee* :

«In their endeavours to advance education either in the Royal College or Government Schools the Committee has always experienced that their greatest difficulty arose from the existence of two languages in the colony – the one language spoken and thought in by the mass of pupils; the other, the language of the mother country (England), and the one that, for every reason, it was their earnest desire to advance by instruction, but if practicable, to make it the medium of communication». R. Ramdoyal : 1977: 106.

(=Dans leurs efforts de faire progresser l'éducation au Collège Royal et dans les écoles du gouvernement, la plus grande difficulté à laquelle le Comité a été confronté est la présence de deux langues dans la colonie. La première est la langue parlée par la plupart des élèves. La seconde est celle de la Mère-patrie que le Comité voudrait faire diffuser par l'école et, si cela est possible, d'en faire le médium d'enseignement.)

Le second est le même rapport publié trois années plus tard, en 1846:

«In their opinion, the circumstances to the colony, the well-known intention of the Government, and the very interests of the cause of education seemed to require that the English language should be acknowledged, for the future as the direct authorized vehicle of instruction in all the schools». R. Ramdoyal : 1977: 106. (Du point de vue des membres du Comité et si l'on prend en compte la situation de la Colonie et le but même de l'éducation, on devrait, à l'avenir, accepter l'anglais comme la langue d'enseignement dans toutes les écoles.)

Si l'on veut fournir un portrait relativement complet au sujet de l'évolution de la question du langage dans l'éducation, il est nécessaire d'évoquer les quelques tentatives d'usage des langues vernaculaires indiennes pour les enfants qui parlent ces langues. Lorsque l'administration centrale commence à montrer qu'elle se préoccupait de l'instruction publique dans les années 1850, l'île était gouvernée par Higginson qui, avant son arrivée à Maurice, avait séjourné en Inde au moment où la question controversée de la langue d'enseignement dans la péninsule était débattue (A. C. Kalla : 1983 : 32). Il était suivi par le gouverneur Gordon dont le passage dans l'île n'est point pertinent du point de vue de la question éducative. En effet, selon A. C. Kalla (1988 : 38), lorsque le gouverneur Gordon quitte Maurice, il n'existait pas, dans l'île, une politique éducative comparable à celle qui existait aux Antilles. En revanche, celui qui lui succède, Phayre, reprend la question de

l'éducation des enfants des Indiens. Revenons à Higginson qui était d'avis que l'éducation des enfants indiens allait être bénéfique à l'ensemble de la communauté : A. C. Kalla : 1978 : 30-32 ; R. Ramdoyal : 1977 : 82. Toutefois, il insistait pour que l'instruction soit impartie dans les langues vernaculaires des enfants. Il n'est donc pas étonnant de constater l'intérêt que suscite la question de la prise en compte des langues vernaculaires indiennes pour l'éducation des enfants indiens dans les études menées sur cette période. Pour rendre compte du point de vue de Higginson, on évoque la note qu'il envoie au Secrétaire d'Etat Sir William Molesworth le 15 octobre 1855 et qui est tout à la fois le témoignage de sa perspicacité et un indicateur des grands chantiers qui attendaient l'instruction publique. Il y souligne, entre autres, l'hétérogénéité linguistique du public apprenant et celle des enfants indiens, le peu d'importance que les parents et en particulier les employeurs accordaient à l'éducation et l'absence d'enseignants adéquatement formés surtout lorsqu'il s'agissait d'enseigner dans les langues vernaculaires indiennes. L'ensemble de ces éléments surgira dans les événements qui marquent l'évolution de l'éducation à Maurice pendant la période où Higginson gouverne l'île.

Si l'on passe de l'argumentation à l'essentiel des événements, on peut évoquer les quelques faits majeurs qui caractérisent les années que Higginson passe à Maurice. Le premier concerne la création d'écoles où l'on use des langues vernaculaires indiennes. Une première tentative qui se solde par un échec (les causes sont évoquées dans A. C. Kalla : 1978 : 26) est expérimentée à la Savanne et une seconde quelques années après. Le deuxième fait saillant concerne la mise sur pied d'un comité spécial auquel le projet d'éducation des enfants indiens est soumis par Higginson. Le Comité s'inscrit en faux contre la démarche de Higginson qu'il trouve discriminatoire et peu compatible avec une volonté de transmettre des outils d'intégration sociale aux enfants. Le plus surprenant est toutefois l'aval donné à ce rapport par le Colonial Office. Il est donc clair qu'il existait des vues divergentes sur le type d'éducation que l'île devait offrir aux enfants indiens et que le dernier mot revenait au Colonial Office (A. C. Kalla : 1978 : 45). Se fondant sur ce rapport, cette instance obligera le gouverneur à proclamer l'Ordonnance No 21 de 1857 qui stipulait que l'éducation des enfants âgés entre 6 et 10 ans était désormais obligatoire. Par ailleurs, selon l'article 3 de cette ordonnance, le français devait être la langue d'enseignement même si l'anglais devait être enseigné dans toutes les écoles. (R. Ramdoyal : 1977 : 83). Toutefois, le danger de prosélytisme d'un tel enseignement amena la Cour de Directeurs de la Compagnie des

Indes Orientales à contester cette ordonnance. Leur position était claire. Elle contestait tout simplement le droit de la colonie d'imposer un système éducatif aux enfants des Indiens caractérisé par une exclusion de leurs langues vernaculaires (The Court of Directors disputed « the right of the Colony to force a system of education on Indian children from which their mother tongue was excluded. » in A. C. Kalla : 1978 : 68). Selon A. C. Kalla (*ibid*: 68-71), ce sont là les événements et les causes du rejet de toute forme d'éducation obligatoire dans l'île.

Si l'on se fonde sur ces éléments pour présenter Higginson comme un gouverneur sensible aux seules langues vernaculaires indiennes, on se risque à un portrait tronqué de certains de ses desseins sociolinguistiques. Higginson, comme ses prédécesseurs, était préoccupé par l'anglicisation de l'île. C'est en tout cas ce que suggère la dépêche no. 66 du 2 avril 1856. En effet, à la fin de cette dépêche, voici ce qu'affirme le gouverneur Higginson :

I may (...) be permitted to add that my own administration commencing in 1851, has throughout been based on confidence and conciliation – and that I have studiously respected the national sympathies, and striven to conciliate the traditional prejudices, to which the French clung with so much tenacity- and I have no reason on the whole to be disappointed with the results. At the same time, I have never lost sight of the imperative obligation of endeavouring to make the colony more British in its institutions, its sympathies and its interests, as one of the most powerful agents towards those ends, I have omitted no opportunity of promoting and encouraging the English language". (*Je peux m'autoriser à ajouter que mon administration qui a débuté en 1851 était fondée sur la confiance et la conciliation- et que j'ai scrupuleusement respecté les sympathies nationales. J'ai aussi tenté de prendre en compte les préjugés traditionnels auxquels les Français sont si attachés. Je n'ai aucune raison d'être déçu des résultats. En même temps, je n'ai jamais perdu de vue l'objectif fondamental qui consiste à rendre cette colonie ainsi que ses institutions plus britannique tant ses pratiques que ses valeurs. Je n'ai jamais raté une occasion de promouvoir l'anglais qui est un des moyens les plus puissants d'y parvenir.* »)

Les motivations linguistiques des Britanniques, quoique peu explicitement formulées, seront apparentes dans le processus décisionnel de la deuxième moitié du XIXe siècle. Cette période est marquée par l'émergence d'enjeux majeurs qui caractérisent tout système éducatif qui se développe et en même temps qui prend en compte la complexité de la réalité sociale. Les recherches sur cette période fournissent des éclairages sur les enjeux suivants :

1. les difficultés d'un enseignement primaire obligatoire et la mise en place d'un système de soutien financier aux opérateurs impliqués dans les projets éducatifs (D. Prithipaul : 1977 : 126 ; 129 ; 130 ; A. C. Kalla : 1988 : 41 ; R. Ramdoyal : 1977 : ;
2. la mise en place d'un enseignement standard et unifié avec un système de contrôle technique et administratif : R. Ramdoyal : 1977 : 74 ; 77 ; 87 ; D. Prithipaul : 1977 : 125 ; 129)
3. la mise en place d'un examen national confié, dès les premières années du XXe siècle (D. Prithipaul affirme que l'on ne peut être précis sur la datation de cette question en raison de l'absence de documents fiables) confié au Cambridge Examinations Syndicate : D. Prithipaul : 1976 : 127.

Ainsi qu'on le verra ci-dessous, il existe un rapport de type symétrique entre les enjeux fondamentaux du système éducatif mauricien et la question du langage. Les deux premiers éléments qui feront passer la question de la langue d'enseignement à l'avant-plan sont la mise en place d'un système d'évaluation pour l'ensemble de l'île et le choix d'une langue d'enseignement elle-même, pour l'enseignement primaire, dans un système qui commençait à se structurer. Si l'on résume R. Ramdoyal (1977 : 107-109), il faut compter environ 25 ans pour que l'ensemble de la question soit résolu de manière définitive. La toute première décision intervient en 1877 avec l'Ordonnance No. 89 qui précise que la langue dans laquelle les élèves passeront les examens sera laissée au choix du directeur de l'école. R. Ramdoyal affirme que la conséquence prévisible d'une telle décision fut un choix linguistique déterminé par des critères socio-religieux : les écoles catholiques optèrent pour le français ; certaines écoles protestantes offrirent une place prépondérante à l'anglais et les langues vernaculaires furent enseignées dans les écoles conçues pour elles jusqu'à la décision évoquée ci-dessus. En 1881, les initiatives du Conseil de l'éducation qui, en 1857 avait remplacé le Comité de l'Instruction Publique, (D. Prithipaul : 1976 : 123) et dont les membres étaient nommés par le Gouverneur, précisa que si la langue choisie par l'école n'était pas l'anglais, les enfants devaient passer un examen en anglais. En 1882, les examens annuels dont les résultats obtenus par les élèves déterminaient les subventions accordées aux établissements (R. Ramdoyal : 1977 : 108) devaient être en anglais. Par ailleurs, les candidats aux examens menant au diplôme d'enseignant devaient obligatoirement réussir en anglais et dans une autre langue parmi lesquelles le français, l'hindi et le tamoul. Ces règlements étaient contenus dans le Code de 1885. Il n'est pas inintéressant de souligner que pendant cette période, l'administration centrale confia les examens

de fin de cycle secondaire au Cambridge Examinations Syndicate (D. Prithipaul parle University of Cambridge Board of Examiners : 1976 : 127). La datation exacte de cette décision est, paraît-il, difficile à donner : D. Prithipaul affirme qu'on sait seulement que ces examens avaient déjà lieu en 1901 et que selon toute probabilité ils avaient été mis en place quelques années plus tôt. Pour qu'un tel examen puisse avoir lieu, il faut que la question de la langue dans laquelle seront conduites les épreuves soit identifiée : il s'agissait de l'anglais. Enfin, dans le sillage de la mise en place d'un schéma pédagogique pour l'ensemble du système, il restait à résoudre la question de la répartition des fonctions entre l'anglais et le français. Dès 1891, le français fut proclamé langue obligatoire en première année du primaire et en 1893, il fut obligatoire dans toutes les classes de l'enseignement primaire. (voir AREM 1891). En 1903, l'on aboutit à la formule qui constitue l'ossature de la politique des langues dans l'éducation à Maurice aujourd'hui : les enseignants pouvaient utiliser la langue de leur choix pendant les trois premières années du primaire mais dès la quatrième année, seul l'anglais devait être utilisé comme langue d'enseignement. R. Tirvassen (1998 *et al*) a souligné que l'Etat (l'administration centrale pendant la période coloniale) a systématiquement violé ce principe puisque tous les manuels de l'ensemble des matières (à l'exception des langues autres que l'anglais) sont en anglais. Par ailleurs, tous les examens écrits que les élèves passent dès la deuxième année du primaire sont en anglais.

Si maintenant on fait le point autour de l'anglicisation de l'éducation, on peut dire qu'il existe deux types d'indicateurs qui témoignent d'une volonté des Britanniques (pas du Colonial Office mais des gouverneurs et des comités sous leur contrôle) d'imposer leur langue. Le premier est constitué de tous les documents officiels : la dépêche no. 6 de 1841, la dépêche no. 66 du 2 avril 1856, les rapports annuels sur l'éducation à Maurice de 1843 et 1846. Le second, c'est l'ensemble des processus décisionnels qui intervient entre 1877 et 1903 et qui traduisent dans les faits les désirs exprimés à partir des années 1840. La succession des événements et la rapidité avec laquelle on arrive à une solution compatible aux souhaits des Britanniques nous permettent d'avancer que l'on peut parler d'une politique (au sens technique du terme : voir la définition proposée au début de cet article) visant à angliciser l'éducation à Maurice. Pour ces raisons, contrairement à A. Toussaint, je me garderai d'utiliser le terme « incomplet » pour désigner la politique d'anglicisation des Britanniques.

Maurice a-t-elle été anglicisée ?

La meilleure façon de répondre à cette question est de faire le point autour de la situation sociolinguistique à l'Île Maurice au moment où l'île accède à la souveraineté nationale avant d'établir un lien entre ce constat et le processus décisionnel qui a fait l'objet de notre étude dans cet article. Dans la mesure où la recherche sociolinguistique n'était pas développée dans les années 60, nous nous contenterons d'un des rares travaux (P. Baker : 1972) qui fournit quelques repères utiles sur la situation des langues au moment où les Britanniques quittent ce territoire.

Sur le plan statistique, les recensements officiels (dont on peut deviner les limitations car il s'agit d'une opération politique) réalisés en 1962 fournissent le chiffre de 27,7% de Mauriciens capables de comprendre et de s'exprimer à l'écrit en anglais. Sur un plan plus qualitatif, l'anglais était la langue de la législation, du judiciaire, de toutes les communications officielles écrites de la fonction publique, la langue majeure du système éducatif, une des trois langues employées dans les échanges oraux dans la fonction publique (les deux autres étant le créole et le français ; P. Baker aurait-il ignoré le bhojpuri ?), l'idiome le plus utilisé dans les programmes de la télévision nationale, une des langues de la publicité et de la presse écrite et des communications privées (notamment la communication épistolaire). Si l'on se tourne vers les notions de politique et de pratique linguistiques, on peut dire que s'agissant du statut et des fonctions des langues dans les institutions officielles (le législatif, l'exécutif, l'école, etc.), l'anglais se taille la part du lion. Par ailleurs, c'est une langue incontournable (celle qui donne accès à tous les postes majeurs) dans le fonctionnement des secteurs secondaire et tertiaire. Au plan des usages, l'anglais est employé dans les communications à titre privé et dans les loisirs puisque c'est la langue la plus utilisée de la télévision. La question est alors de savoir si ce constat est le résultat d'une politique des Britanniques ou, suivant l'hypothèse de C. Whitehead, est la conséquence surtout d'une demande sociale. C'est-à-dire il s'agit de se demander quels sont les agents de cette anglicisation de l'île.

Le Colonial Office, seul acteur de la politique linguistique coloniale ?

Les travaux de C. Whitehead et cette notion de *market forces* (les dynamiques du marché ou plus simplement la demande sociale) forcent

les chercheurs à problématiser le rapport entre les acteurs d'une politique coloniale et les choix de politique linguistique réalisés. Une première démarche devrait amener la recherche à typologiser les catégories d'acteurs impliqués dans l'émergence des rapports entre les langues coloniales et les communautés linguistiques. Dans le même temps, il est nécessaire de se débarrasser des clichés et stéréotypes (voir aussi V. Vaish : 2005 ; Peter K. W. Tan : 2005) qui ont marqué la recherche sur l'histoire des rapports entre les acteurs sociaux et la politique linguistique coloniale. Commençons par ré-examiner les traits définitoires de la notion de *market forces*.

Un hasard scientifique veut que le sociologue P. Bourdieu (1982) utilise le terme de marché linguistique pour rendre compte de la dynamique des pratiques et des politiques linguistiques ainsi que du phénomène de perceptions linguistiques dominantes d'une société. P. Bourdieu inscrit les échanges langagiers dans des rapports de force symboliques déterminés par les rapports de force entre les groupes auxquels ils appartiennent ou veulent appartenir. La stratification sociale implique évidemment une hiérarchie des pratiques et valeurs associées aux groupes. La constitution de ce marché, on le constate, est largement déterminée par l'Etat et les groupes dominants qui fixent les prix et les modes de régulation des échanges. Certains des mécanismes auxquels les Etats ont recours sont l'attribution des fonctions officielles dans les institutions et en particulier à l'école et sur le marché du travail. Ces choix de politique linguistique contribuent à l'émergence de capital linguistique et culturel octroyé de facto aux (variétés de) langues choisies pour remplir ces fonctions, ce qui implique également l'attribution d'une bonification aux locuteurs qui maîtrisent ces (variétés de) langues.

On peut critiquer cette conception de la réalité sociolinguistique notamment dans son approche déterministe des rapports entre langues et réalités sociales (mobilité socio-professionnelle ; stratification sociale ; échec scolaire, etc.). Ce genre d'approche laisse peu de place à l'initiative personnelle, réduit le locuteur à une place dans une macro-structure sociale. Ceci étant, il est nécessaire d'éviter de jeter le bébé avec l'eau du bain. Cette notion peut être fiable pour expliquer certains aspects d'une réalité sociolinguistique. En particulier, elle est utile pour rendre compte de la responsabilité d'un Etat dans la création d'une demande sociale. Dans une société coloniale, ce sont les langues associées à la Mère-patrie et qui constituent un des fondements des mécanismes de sélection

scolaire et de régulation de la promotion socio-professionnelle qui détient l'ensemble des pouvoirs.

Afin de comprendre l'impact de ce type de décision, il est nécessaire d'inscrire cette analyse dans le cadre conceptuel qu'offrent la sociolinguistique et l'aménagement linguistique. Au plan conceptuel, l'aménagement linguistique renvoie à cette sous-discipline de la sociolinguistique qui a développé les outils théoriques permettant aux linguistes de participer à des opérations de planification linguistique ou d'entreprendre des études sur ces opérations. Au plan empirique, il désigne tous les efforts délibérés réalisés par les Etats, soit par la réglementation officielle au moyen de la législation afin de réaménager les fonctions attribuées aux langues soit d'intervenir sur les langues : élaborer des dictionnaires, des grammaires, etc.

Quand on analyse la question de l'évolution de ce qu'on peut appeler la hiérarchie sociolinguistique en Inde, on ne peut pas la dissocier de la décision prise par les Britanniques de remplacer les expatriés par les employés locaux. Les décisions à caractère administratif ont un impact direct sur ce que Bourdieu appelle le marché des langues puisque l'anglais acquiert des valeurs (au sens économique du terme) auxquelles ne peut prétendre les langues indiennes. Cette hiérarchie sociolinguistique explique d'ailleurs la demande sociale pour l'anglais et la création d'écoles qui diffusent cette langue. Dans le cas de l'île Maurice, l'anglais a été imposé comme médium d'enseignement suite à des décisions prises par les Gouverneurs ainsi que les institutions qui étaient sous leur contrôle. Ils ont dû vaincre la résistance de l'église catholique ainsi que ses alliés locaux qui étaient convaincus que le français devait être la langue d'enseignement.

La question qu'il faut maintenant se poser est de savoir pourquoi les Britanniques n'ont pas bénéficié du soutien d'un groupe local et en particulier des gens de couleur, les seuls à pouvoir soutenir les Anglais. Cette question ne peut être prise à la légère. Un premier constat que l'on peut faire concerne l'absence de recherches sur la sociologie de l'île au XIX^e siècle et en particulier sur les gens de couleur. On doit alors se contenter des quelques rares sources d'information disponibles. Evidemment le danger d'une telle démarche réside dans la simplification de données complexes. Toutefois, le seul élément de satisfaction du chercheur tentant d'obtenir quelques informations rapides sur les gens de couleur provient du consensus au sujet de leur rôle dans l'histoire socio-politique de Maurice.

Une des rares études anthropologiques de la société mauricienne du XIX^e siècle est celle réalisée par T. Arno and C. Orian (1986) qui étudient la structure sociale de la communauté mauricienne, les valeurs qui prévalaient ainsi que les mécanismes de la mobilité sociale de cette période. Si comme toutes les sociétés celle de Maurice était hiérarchisée, c'est le mode de cette stratification qui mérite d'être signalée. Maurice a une structure pyramidale contrôlée par les blancs francophones non seulement par leur pouvoir économique mais aussi et peut-être surtout par la barrière raciale impénétrable qu'ils imposent aux gens de couleur, les seuls à pouvoir aspirer à un statut égal aux blancs (D. Baggioni & D. de Robillard : 1990). Des lors, se développera un rapport complexe entre les blancs et les gens de couleur. Ceux-ci tenteront de surpasser les blancs notamment à l'école mais en raison du contrôle généalogique imposé par les blancs, ils se heurteront à un obstacle infranchissable. Ainsi, ils développeront un complexe d'infériorité qui explique leur quête de reconnaissance⁶ auprès de ces mêmes blancs. Une approche plus descriptive réalisée par D. Colson (1980) aboutit aux mêmes constats. Devant un tel état de faits, il n'est pas étonnant de constater une confusion entre la recherche et le jugement subjectif. C'est ce que C. Whitehead nommait les valeurs contemporaines du politiquement correct. Par exemple, A. C. Kalla (1978: 36-37 & 1987: 52) dénonce les tentatives des gens de couleur de s'identifier avec les blancs alors que S. Peerthum (1983) regrette que les gens de couleur n'aient pas assumé le rôle qui leur revenait de droit dans une société où il était nécessaire de lutter pour une certaine justice sociale. Ce sont toutefois les condamnations de R. Furlong qui illustrent le mieux notre hypothèse :

"Cette population de couleur qui, par ses ambitions et la honte de ses origines, se sent plus proche du blanc que du noir, s'organisera petit à petit, à partir du XIX^e siècle. » (R. Furlong: 1979: 38).

Les gens de couleur se sont tournés vers les Britanniques pour trouver une solution à leurs griefs : ils ont bénéficié de l'abolition du Code Supplémentaire, de l'élimination de la discrimination qui frappait les gens de couleur au Collège Royal, des bourses offertes par les Britanniques et de l'accès aux universités britanniques. Toutefois, en raison de leurs aspirations identitaires, ils ont effectué une distinction entre les outils instrumentalisant leur mobilité sociale et leur loyauté linguistique et culturelle qui relevait des ambitions que le groupe se fixait. Ce sont là les éléments qui expliquent pourquoi les gouverneurs britanniques ont opéré sans soutien social.

Venons-en à la nature des décisions prises et à leur portée. Le premier concerne l'impact des politiques linguistiques dans les systèmes éducatifs et a été analysé par d'autres chercheurs. Dans son étude consacrée au rapport entre le pouvoir et le langage, S. Dewey (2006) démonte les mécanismes qui assurent à l'anglais un statut symbolique et des fonctions prestigieuses supérieures aux autres langues. Il s'agit d'une part de la permanence des institutions et d'autre part du rôle que joue l'élite sociale dans la reproduction d'un système qui lui garantit pouvoir et privilèges. L'élément déterminant qui assure à l'anglais ses fonctions est son utilisation comme langue d'enseignement. Le second concerne l'association d'une langue avec une bourgeoisie. C'est un peu le raisonnement de V. Vaish : 2005. Selon V. Vaish la politique linguistique mise en place par les Britanniques a consisté à limiter la transmission de l'anglais à des groupes favorisés. Les groupes subalternes (terme emprunté à Gramsci : 1971 in V. Viniti : *ibid* : 192) n'y avaient pas accès. C'est en quelque sorte le rapport entre la stratification sociale et la diffusion de l'anglais qui assure sa permanence dans les institutions.

C. Whitehead évoque, à juste titre, le rôle joué par les élites sociales et intellectuelles en Inde et en Afrique (anglophone). S. Evans dans une étude dont le but est de contester les tendances lourdes attribuées à l'empire britannique (il rejoint donc C. Whitehead), soutient lui aussi que les élites sociales ont joué un rôle majeur dans la diffusion de l'anglais. Il faut toutefois relativiser le poids des élites sociales qui, certes, sont sensibles aux valeurs du marché et peuvent jouer un rôle de catalyseur pour accélérer une dynamique sociolinguistique mais n'ont pas le pouvoir pour la déclencher. Ce sont les acteurs impliqués dans la mise en place de la politique visant à angliciser les institutions qui dicteront les dynamiques du marché linguistique. Pour en revenir au cas mauricien, on peut penser que les décisions menant vers un rôle majeur accordé à l'anglais dans le système éducatif a un impact déterminant sur la réalité des langues dans le paysage sociolinguistique local.

Conclusion

Une tentative visant à approcher la politique linguistique coloniale des Britanniques à Maurice depuis leur installation dans l'île jusqu'à la fin du XIXe siècle révèle trois dynamiques :

1. une volonté d'angliciser les institutions pour des raisons fonctionnelles, en particulier s'agissant de ces institutions où l'usage simultané de deux langues risque de poser des problèmes techniques ;

2. une tolérance du bilinguisme là où cela ne soulève pas de problème administratif ;
3. un désir d'anglicisation des institutions pour des raisons politiques ; cela se manifeste dans le processus décisionnel concernant l'école et dans certains documents officiels.

Parce que l'histoire est ponctuée de décisions qui peuvent porter sur l'un ou l'autre de ces éléments, parce que les acteurs impliqués dans ce processus décisionnel n'adoptent pas tous un même point de vue et n'opèrent pas de la même manière, le travail persévérant et patient de la recherche est indispensable pour une compréhension affinée de la problématique à l'étude. Cette tentative visant à mieux connaître le passé de cette île empêche toute analyse qui simplifierait la démarche des Britanniques. Ceci étant, nous pensons que la spécificité de la situation mauricienne, notamment la présence d'une bourgeoisie issue d'une précédente opération de colonisation de l'île, son combat pour sa langue et sa culture dont elle tente de garantir le statut officiel par l'Acte de Capitulation, nous permet de dire que l'anglicisation mise en oeuvre (quel que soit le bilan que nous voulons en établir) relève d'une volonté réelle des gouverneurs britanniques même si de nombreuses sources documentaires renvoient à la prudence des acteurs impliqués dans la traduction dans les faits de leur désir.

On peut alors raisonnablement affirmer que les deux hypothèses (la dynamique du marché et la demande sociale pour une éducation de type occidental transmise dans la langue coloniale) évoquées par C. Whitehead pour la péninsule indienne ne peuvent expliquer le cours des événements qui se déroule à Maurice. Faut-il pour autant conclure qu'il faut revoir toute la manière dont on conçoit la politique coloniale britannique en matière d'éducation et de langues ? Il nous est difficile de nous prononcer sur cette question dont nous ne maîtrisons ni les tenants ni les aboutissants. En revanche, cette région du monde peut permettre une poursuite de ces travaux sous la forme d'une comparaison entre les politiques coloniales britannique et française. En effet, en raison de son passé politique et de l'histoire de la colonisation, la région du sud-ouest de l'Océan Indien offre un paysage plurilingue au sein duquel le français et l'anglais occupent une place significative. C'est à l'expansion coloniale française (qui remonte à l'installation des Français à l'île de la Réunion en 1665) et britannique (Maurice et les Seychelles passent sous le contrôle des Britanniques en 1810) qu'est due la présence de ces deux langues dans cette région du monde. 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 (annexée par la France en 1896) et les Comores, colonisées en 1841, ont obtenu leur indépendance en 1960 et 1975 respectivement ; Maurice a accédé à la souveraineté nationale en 1968 et les Seychelles en 1976. Il nous semble possible d'imaginer une poursuite de cette recherche au moins sous la forme d'une comparaison entre la démarche adoptée par les Français à la Réunion ou à Madagascar et celle des Britanniques à Maurice. Cela pourrait peut-être fournir un éclairage supplémentaire sur la problématique abordée dans cet article.

BIBLIOGRAPHIE

- Arno, T. & Orian, C., 1986, *Ile Maurice : une société multiraciale*, l'Harmattan.
- Baker, P.: 1972 *Kreol*, C. Hurst and Co. 221 p.
- Baggioni, D. & Robillard, D. de, 1990, *Une francophonie paradoxale*, l'Harmattan.
- Bissoondoyal, U., 1977, Missionary education in a plural society, M.Ed. thesis, Nottingham University, England, 203 p. (non dif.).
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- Calvet, L.J., 1987, *La guerre des langues*, Payot.
- Carpooran, A., 2003, *Ile Maurice : des langues et des lois*, coll. Langues et développement, l'Harmattan.
- Chaudenson, R., et Robillard, D., de, 1989, *Langues économie et développement*, Tome I, Marquis, Montmagny, (Québec) 257 p.
- Chaudenson, R., & Rakotomalala, D., 2004, *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Colson, D., 1980, *Les Approches de la pratique Missionnaire Catholique à l'Ile Maurice entre 1840-1889*, Thèse de doctorat d'Etat, soutenue à l'Institut Catholique de Toulouse (non dif.).
- Crossley, N., 2002, « Pierre Bourdieu (1930-2002) », in *Social Movement Studies*, Vol. 1, Carfax Publishing, pp. 187-19.
- Dei, G. J. Sefa, & Asgharzaden, A., 2003, "Language, Education and Development : Case Studies from the Southern Contexts" in *Language and Education*, Vol. 17 No. 6, pp. 421-449
- Dell Hymes, (ed.), 1971, *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge University Press.
- Dewey, S., 2006, "Imperial designs, post-colonial replications: class and power at Cathedral and John Connon School in Bombay", in *Ethnography and Education*, Vol. 1, No. 2, pp. 215-229.
- Evans, S., 2002, « Macaulay's Minute Revisited : Colonial language policy in Nineteenth Century India », in *Journal of Multilingual and Multicultural development*, Vol. 23, No.4, pp. 260-281.
- Grawitz, M., 1990, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz
- Kalla, A.C., 1978, *Economic and social obstacles for the provision of Education for Indians in Mauritius- The abortive compulsory education ordinance of 1857*, submitted in

- part-fulfilment of the requirements for the Degree of M. Ed., Faculty of Education, Birmingham, England.
- Kalla, A. C., 1982, "Language issue: A Perennial Issue In Mauritian Education." *Journal of the M.I.E.* No. 6, (pp. 28-47).
- Kalla, A., C., 1987 "Early Concerns for the Education of Indians in Mauritius", in *Journal of the Mauritius Institute of Education*, No. 10, (pp. 37-55).
- Mfum-Mensah, O., 2005, « The impact of colonial and postcolonial Ghanaian language policies on vernacular use in schools in two northern Ghanaian communities » in *Comparative Education*, Vol. 41, No. 1, February 2005, pp. 71-85
- Peerthum, S., 1983, "La formation des classes sociales à l'île Maurice » in *Journal of the Mauritius Institute of Education*, No. 6, (pp. 1-6).
- Prithipaul D.: 1976 - A comparative analysis of French and British Colonial Policies of Education in Mauritius, (1735-1889), Port Louis, Imprimerie Idéale, Mauritius, 375 p.
- Ramdoyal R.: 1977, *The Development of Education in Mauritius*, Imprimerie Commerciale, May 1977.
- Robillard, D. de, 1997, « Aménagement linguistique » in *Sociolinguistique*, M. L. Moreau (éd.), Pierre Mardaga, pp. 36-41.
- Spaeth, V., 2005, « Didactique des langues : histoire des plurilinguismes » in in Français langues d'enseignement, vers une didactique comparative, *Le français dans le monde*, CLE International FIPF, pp. 8-17.
- Stroud, C., 2003, « Postmodernist Perspectives on Local Languages : African Mother-tongue Education in Times of Globalisation in International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 6, No. 1, pp. 17-36
- Sweeting, A. & Vickers, E., 2005, "On colonizing 'colonialism' : the discourses of the history of English in Hong Kong" in *World Englishes*, Vol. 24, No. 2, Blackwell Publishing Ltd., pp. 113-120.
- Tan, Peter K. W., 2005, "The medium of instruction debate in Malaysia" in *Language Problems & Language Planning*, Vol. 29 No. 1, pp. 47-66.
- Tirvassen, R., 1991, "Le problème de la langue d'enseignement à l'île Maurice : une approche socio-politique", in *Langues, Economie et développement*, Tome 2, F. Jouannet, L. Nkusi, M. Rambelo, D. de Robillard, et R. Tirvassen, Coll. Langues et développement, Didier Erudition, Paris, p. 183-200.
- Tirvassen, R., 1998: *Langues éducation et développement : le cas de Maurice*, Thèse pour le doctorat de nouveau régime, 538p.
- Tirvassen, R., 2003, « Les langues orientales à l'île Maurice ou la problématique du coût de l'identité » in *Ecole et Plurilinguisme dans le sud-ouest de l'océan Indien*, R. Tirvassen (éd.), coll. Langues et développement, l'Harmattan, pp. 129-154.
- Toussaint, A., 1969, « La langue française à l'île Maurice », in *Revue française d'histoire d'outremer*, tome LVI, no. 205, pp. 398-427.
- Vaish, Viniti, 2005, "A peripherist view of English as a language of decolonization in post-colonial India", in *Language policy*, No. 4, 187-206.
- Whitehead, C., 2005, « The historiography of British Imperial education policy, Part I: India, in *History of Education*, Vol. 34 No. 3, pp. 315-329.
- Whitehead, C., 2005, « The historiography of British Imperial education policy, Part II : Africa and the rest of the Colonial Empire, in *History of Education*, Vol. 34 No. 3, pp. 441-454.
- Je voudrais remercier Michel Carayol pour avoir relu une première version de ce texte.

NOTES

- 1 *Market forces also explain the relative neglect of vernacular primary education.*
321 = (Ce sont les dynamiques du marché qui expliquent la négligence relative des langues vernaculaires dans l'éducation primaire).
- 2 *An examination of education policy and practice in tropical dependencies must start from India for this has led the way. = Un examen de la politique et des pratiques en matière d'éducation dans les colonies tropicales doit commencer par l'Inde car ce sont les décisions prises dans cette colonie qui ont dicté celles des autres territoires britanniques.* C. Whitehead : 2005 : 318.
- 3 On constate les confusions que peut entraîner le fait d'étendre à la pratique langagière la notion de politique linguistique : mais évitons ici un débat théorique peu pertinent pour nos propos.
- 4 Dans le système anglais, le collège regroupe les deux cycles de l'enseignement secondaire (le collège et le lycée).
- 5 *But, My Lord, if English is really to become the language of the Colony, the most effectual step to ensure it, will be by causing Justice, particularly in Civil Cases, to be administered in that tongue. =Mais, Monseigneur, si l'anglais doit vraiment devenir la langue de cette colonie, la mesure la plus efficace pour y parvenir consiste à administrer la justice, et en particulier les affaires civiles, en cette langue. (dépêche no. 6 du 18 février 1841)*
- 6 La couche supérieure des gens de couleur lutte pour sa constitution en tant que groupe privilégié et cherche la reconnaissance des Blancs alors que ceux-ci la rejettent. » in T. Arno & C. Orian, 1986, pp. 79. Additional information on this issue is given on pages 88-91 and 110.

The Mauritian Education System: Was there a will to Anglicize it?

Rada Tirvassen,

Mauritius Institute of Education

and

U.M.R. 8143 of the C.N.R.S.

[I wish to thank M. Oowadally-Auleear and G. Easton for reading a first version of this English text. This English version is not intended as a word for word translation of the French text.]

Clive Whitehead (2005: 315-329) makes an indisputable claim that British colonial education is a controversial topic in the history of education. The macro study of educational systems undertaken within a framework that guarantees a systematic and rigorous approach can offer answers to many disputed issues, but researchers should not underestimate the equally valid contribution of micro investigations carried out on specific issues like the anglicization of 'public instruction' in former British colonies. This is the justification for this article on the language issue in the development of education in Mauritius.

While positing that scholarly research is directed towards uncovering the truth, researchers have always been preoccupied with the fact that the findings of their work are often ensnared with religious and philosophical beliefs, and ideological and political speculation. When Whitehead talks about the need to avoid investigations guided by the contemporary values of the politically correct, he raises a complex issue which is of critical importance to research in the social sciences because even conceptual tools can be biased in the way they approach social reality. It is possible to get a glimpse of this problem when one analyses how colonial languages have been defined by two authors in what has been termed post-colonial studies:

Theoretically, this paper utilizes a critical anti-colonial discursive framework to understand the issues of culture, social difference, identity and representation in schooling and the implications for genuine educational options in Southern contexts. 'Colonial' is conceptualized

here, not simply as 'foreign' or 'alien', but rather as 'imposed and dominating' (G. J. Sefa Dei & A. Asgharzaden : 2003: 428).

Although my field of specialisation is not colonisation, I cannot but question the validity of this definition in relation to colonial languages, taking into account empirical evidence provided within the new frame of reference offered by sociolinguistics and studies of the sociology of languages. Sociolinguistic observations carried out in many parts of the world have shown that the social demand for what is termed colonial languages often originates from families willing to invest in tools that are instrumental to the social mobility of their offspring. It would seem, therefore, that the semantic approach towards colonial languages adopted in the quotation above places the notion right within the binary opposition by means of which colonialism has been studied (L. Tickly, 1999). Knowledge available on social patterning of language use and language choice in newly independent societies tends to show that this dichotomist approach is characterised by what A. Sweeting and E. Vickers (2005) call a high level of generality and would therefore be inadequate to explain the complex socio-cultural settings of post-colonial countries. There is no better example than the difficulty one would face if one tried to fit Creole languages into this binary approach: 'Their (the Creole languages) very existence is largely due to the processes – discovery, exploration, trade, conquest, slavery, migration, colonialism, nationalism- that have brought the peoples of Europe and the peoples of the rest of the world to share a common destiny' (Dell Hymes, 1971, 5).

The relevance of Whitehead's approach to the history of colonial education in Mauritius

Whitehead's contribution highlights the importance of the need for a more complex approach to the study of education in the British Empire in regard to both policy issues and studies of administration and curricula as proposed by Sweeting and Vickers (2005, 115). This paper sheds light on the anglicization of the educational system in Mauritius while trying to avoid debatable values traditionally associated with colonisation. Investigations carried out by A. Toussaint (1969), R. Ramdoyal (1977), A. C. Kalla (1978 & 1983), R. Tirvassen (1991, 1998 & 2003) and A. Carpooran (2003) offer a detailed account of the main developments which led to the final decisions concerning language choices in the educational system made by the British and maintained by the Government and the people of Mauritius. Further insight into this

question is also available in the work undertaken on the development of the educational system by D. Prithipaul (1976) and on specific questions like the role played by missionaries in the complex social setting which characterizes multilingual and multicultural Mauritius (U. Bissoondoyal, 1977; D. Colson, 1980). However, the whole issue needs to be re-examined for two main reasons.

First, technological advances now facilitate comparative studies and/or monographic investigations which benefit from work undertaken on similar issues in other parts of the world. For example, it would be inappropriate to disregard scholastic work carried out either on former colonies (C. Whitehead, 2005; S. Evans, 2002) or on the concept of colonisation with regard to the language issue (S. Dewey, 2006; G. J. Dei, Sefa, & Asgharzaden, 2003; O Mfum-Mensah, 2005; C. Stroud, 2003; K. W. Peter Tan, 2005). The research work undertaken on the language issue in India is of particular interest to researchers studying the same topic in Mauritius. This is due to the natural bridges that history established between nineteenth century Mauritius and India; both were British colonies; two of the governors of Mauritius had formerly served in India and witnessed the disputes over the language-in-education policies in colonial India in the late nineteenth century and, finally, more than half of the Mauritian population was of Indian origin. This is why this paper examines the relevance of two of the main determining factors which, according to Whitehead, explain the development of British colonial education in India: market forces and the role played by elite groups which saw Western education as a socio-economic opportunity rather than as a cultural threat.

As the starting point for understanding British colonial educational policy is what took place in India, it is appropriate to outline the major educational developments which took place there. In India, the British were directly confronted with the difficult question of establishing the right balance between promoting Oriental culture and Western science which can be equated with the choice between, on the one hand, preserving and promoting indigenous culture and, on the other, imposing the colonial culture. The principles underlying the major decisions taken in India were to be applied to the rest of the Empire. Whitehead identifies two distinct periods in the path leading to Wood's education policy which was elaborated in the 1850s. The first was characterized by three main events closely linked with the decision-making process: the resolution of the deadlock between the Orientalists and the Anglicists following Macaulay's Minute, whereby government

funds for education were to be used mainly to promote the spread of European science and literature through the medium of the English language; the renewal of the East India Company's Charter as a consequence of which Christian missionaries were allowed into India and soon started to establish schools; and the widespread belief that the Mutiny of 1857 was caused at least in part by the introduction of Western education. The main principles underlying Wood's policy led to an education system dictated by what Whitehead calls market forces. The second period is characterized by the existence of social and political mechanisms in Indian society which reinforced market forces. Apart from the importance attached to private enterprise as a means to establish and maintain schools, Whitehead hints at one of the sociological elements which had far-reaching implications. Whereas, according to him, the English upper classes felt that they had some moral responsibility for the welfare of the lower classes in England, this was not the case in India. There, the demand for the English language and Western education sprang from middle-class Hindus who felt no moral responsibility for the lower orders of society. One further reason for the strong demand for Western education in India was the decision taken by the British to replace expatriates with Indians in the judicial and administrative branches of government in order to cut administrative costs. This created a keen demand amongst Indians for white-collar jobs and was, therefore, one of the main driving forces behind the attraction of the English language. Whitehead claims that the British never had an educational policy for India in the strict sense of the term. His position is confirmed both by the analysis of the British attitude towards the language issue (S. Evans, 2002) and towards education itself (Sweeting and Vickers, 2005). Sweeting and Vickers (p.118) claim that the British Empire's involvement in education was characterized by under-investment and antipathy to centralization and systematization. As hinted at earlier, the relevance of this research to the Mauritian context is beyond doubt.

The second reason why the study of the relationship between the model of colonisation developed by the British and their attitudes towards education and anglicisation is relevant to Mauritius is more theoretical and methodological. At a methodological level, historical 'facts' emerge not only from the plodding work of historians but also from the complex conceptualisation of raw data. Whitehead develops this point when he criticizes the limitations of those who have based their analyses of primary sources on the assumption that facts speak for themselves. This paper re-examines the language-in-education policy

decisions adopted in Mauritius by taking a fresh look at primary sources, especially the dispatches between the various governors and the Colonial Office, and the annual reports on education in Mauritius, within a new theoretical framework. Stemming from sociolinguistics and the theorization of language planning decisions and language policy management, this framework provides historical studies with the possibility of conceptualizing the whole issue using more appropriate analytical tools. From this perspective, it is argued that there may well be a case to distinguish between macro-policies, if they ever existed, and strategic decisions taken by governors which influenced final executive decisions. It is within this context that this paper assesses the respective roles played by the Colonial Office and the British governors who served in Mauritius, in shaping language-in-education policy.

The first phase of British colonial administration in Mauritius: the first signs of a 'passive imperialism'

Following A. Toussaint's (1969) well documented research based on official despatches and reports found in the Archives of Mauritius, British colonial policy in the colony with regard to Anglicization has been depicted as being 'incomplete' and 'belated'. Toussaint further developed his argument stating that the British had displayed a passive approach towards language and culture. Scholars who have studied the sociolinguistic situation during the colonial period have contented themselves with Toussaint's position. How far this is adequate to describe the approach adopted towards anglicization of the different official institutions of the island by both the Colonial Office and the respective governors of the colony is a concern of this paper.

There is a general consensus amongst scholars that the French language and culture were not challenged in the island during the first decades of British rule. According to research carried out on the French period in Mauritius, official administrative communications and learning at school took place in French. Most of the sources consulted tend to agree that Governor Farquhar never tried to impose British culture and the English language on the French inhabitants of the island. The same applied to the educational system. The involvement of the central administration at the beginning of British rule was limited to the Royal College. The long-standing principle of leaving to the missionaries the initiative to provide for the education of the masses was duly pursued by the British. This is why studies of educational development during the years 1810 to 1840 never fail to mention the expansion of Protestant

missionaries and the contribution of Jean Lebrun to the education of the free colored population.

Historians have rightly interpreted Governor Farquhar's attitude within the broader political, economic and cultural context in which he functioned. From a socio-economic perspective, the British were mainly concerned to ensure that the island did not become a financial burden. D. Prithipaul (81-82) lists all the initiatives taken by the British governor to ensure that the economic exploitation of the island would continue as before. Basing her work on secondary sources (Macquet Père : 8 février 1890, 1 avril 1890, 8 avril 1890 et 16 avril 1890 ; Barnwell P. J. et Toussaint A., 1949 et Toussaint A. , 1956 ; Toussaint A. , 1969 in Prithipaul, 1976, 91-93) she claims that Farquhar's two main considerations were to win the support of the traditional elite of the colony and to ensure that this elite accepted the legitimacy of the British Administration. As far as education was concerned, some changes were made, but they had no social or political impact. For example, while new subjects and new forms of evaluation were introduced and appointments were made locally, the decision to restrict admission to the College to the white population (D. Prithipaul, 87) was not challenged. Part of the explanation for Governor Farquhar's attitude related to the political and legal heritage of the French. When Governor Farquhar came to Mauritius in 1811, the rights of the French inhabitants of the colony had been firmly secured through Article 8 of the Act of Capitulation (Toussaint : 1969 : 398) which guaranteed that the inhabitants would preserve their rights. However, no one has ever been able to confirm the validity of the Act with regard to faith, language and customs, especially as the British and the French signed the Treaty of Paris in 1814 following which the island (together with Rodrigues and the Seychelles) was ceded 'in full right and sovereignty' ('en toute souveraineté') by France to England. A. Capooran (2003) dwells on this question when he analyses a series of documents which show the contradictory interpretations of several expert positions on this issue.

When Farquhar left the island, there were several major socio-economic changes taking place. There was mounting pressure for the abolition of the slave trade; the coloured population was pressing for the abrogation of the Supplementary Code passed in 1803, which almost enslaved them (c.f. an Order in Council of 2 Dec. 1829 abrogated the Supplementary Code, R. Ramdoyal, 1977, 40-41 and 49); and, finally, the colour bar as practised against coloured children at the Royal College was abolished in 1832. It was in this context that the Colonial Office

first intervened in language policy in relation to the official institutions on the island. Toussaint's judgment that Anglicization was incomplete and belated, which was probably based on the idea of the traditional cultural mission associated with colonisation, could safely be applied to the manner in which Farquhar defined the role of the central administration towards education and language policy. It could also be applied, subject to some reservations, to the approach of the Colonial Office with regard to the language issue. What is more debatable is the extrapolation of this judgment to the way the governors who succeeded Farquhar handled these issues.

The Anglicisation of official institutions

An analysis of the major decisions and standpoints of the Colonial Office on the language issue reveals both the limited time span during which the Colonial Office intervened on the subject and the motivations underlying the decisions taken. The first decision was taken in 1831, two decades after the British first settled in Mauritius and the last in 1845. These decisions clearly depicted Colonial Office interest in the language question. As a consequence of the technical problems encountered in the interpretation of correspondence originating from the colony, the Colonial Secretary suggested that all original documents be accompanied by a translated version¹ (Despatch 83 of 17 Nov. 1831). This document leaves little doubt as to the true nature of the preoccupation of the Colonial Office: the primary concern was the efficiency of communications between London and Mauritius. It is true that the Colonial Office did not adopt an unequivocal position on the question. For example, in Despatch 25 of 28 Nov. 1832, it would seem that the perspective within which the language issue was handled changed totally. The emphasis was no longer on the accuracy of the communication process but on the political and symbolic importance of the choice of medium². A despatch sent by the Colonial Office to the Administrator of the Seychelles archipelago in 1900 clearly indicates that the Colonial Office was not totally insensitive to the issue of Anglicization, however, it would seem that the general tendency of the Colonial Office was to limit its intervention solely to official communications.

During the 160 years that the British spent in Mauritius (1810 to 1968), the Colonial Office rarely intervened in language issues and then only in relation to official communications with London. For example, in response to Governor Nicolay's concern that no decision on language

policy had been taken in the running of the judiciary following the departure of the French, the Secretary of State for the Colonies, Lord Glenelg, replied that to make the use of English mandatory was not practical. Instead, certain powers were conferred on the judges of the Appeal Court so that procedures could be simplified. On 12 August 1837, new rules of the Court were published according to which 'no Advocate or Avoué shall be admitted to practice in the Supreme Court or Court of First Instance who shall not be acquainted with the English language'. The same concern for accurate communication in official institutions was probably why the Colonial Office thought it necessary to make English the official language of the judiciary effective as from 15 July 1847.

From a Colonial Office standpoint, Anglicization was viewed as a means to ensure efficient communication both within the institutions of the island (where key posts were increasingly occupied by Englishmen) and between the colony and London. However, one can also imagine that it could have been construed as a source of legitimacy for political authority and partly as one of the components of Britain's cultural mission. From a macro-policy perspective, the strategic importance given to Anglicization was related to the control over official institutions. This interpretation tends to confirm Toussaint's hypothesis that the Anglicization process was both late and incomplete. However, apart from the inadequacy of Toussaint's terminology (what constitutes an incomplete Anglicization process?) which stemmed from the cultural mission he associated with colonisation, scholarly study of the issue cannot disregard both the consistency with which governors intervened in language matters and the impact of their decisions.

A way to demonstrate an understanding of the language question is to analyse the arguments advanced in favour of Anglicization. Several Despatches (no. 77 of 2 Nov. 1834; no. 75 of 3 Sept. 1836, no. 125 du 14 Dec. 1839; no. 6 of 18 Feb. 1841) were sent to the Colonial Office by Governors Nicolay and Smith. They confirm that both governors were concerned by the lack of initiatives taken by the Colonial Office to ensure that the English language became the official language of the administration of the island. They developed several arguments in order to convince the Colonial Office. Governor Nicolay, in despatch no. 77 of 2 Nov. 1834, contested the suitability of translating official and confidential documents. He further argued that conducting debates in the Council of Government and judicial proceedings in French could generate the possibility of several inconveniences taking into account

the need to fill all official posts with Englishmen. In despatch no 75 of 3 Sept. 1836, he not only stressed the need for an expedient decision concerning the issues raised in his previous despatch but also questioned the official status given in the Colony to the French version of laws. In despatch No. 125 of 14 Dec. 1839, Governor Nicolay stressed the need for quick decisions on all the problems he faced and which had been the subject of previous dispatches. Governor Lionel Smith's concerns went well beyond the use of the English language in the administration of justice in the colony: 'But, my Lord, if English is really to become the language of the Colony, the most effectual step to ensure it, will be by causing Justice, particularly in the Civil Cases, to be administered in that tongue'. This impression is confirmed by the importance he attached to young men pursuing their studies in England:

I come now strongly to recommend to your Lordship that they should be, without further delay, made operative and particularly the latter. The advantage of having a succession of able young men in the Colony educated for four years in England, at a time of life when their characters and opinions are permanently forming, is an object, in a political point of view, of very high importance, and will not be less perhaps in its moral effects. (Despatch No. 6 of 18 Feb. 1841).

Colonial Office officials never indicated any firm intention of establishing an official language policy. Their main concern was the use of languages in the government sphere for formal communication but at the same time they were sensitive to the social consequences of their decisions. This can be inferred from a despatch in the Archives of the Republic of the Seychelles.³ Although one document cannot in itself convey the philosophy of an institution extending over more than a century, the despatch sent to the Administrator of the Seychelles on 7 Sept. 1900 (*Seychelles National Archives*, Code No C/ss/36. Vol. I), is clearly indicative of the parameters taken into account by the Colonial Office whenever it adopted a position on such an issue. First it was considered natural that the English language should be the official medium of a British colony ('I fully agree with you that in a British Colony it should be the aim of the Government, so far as it is possible, to make the English language not only the official medium of communication, but the language of the people...'). However, it is clear that Colonial Office officials were concerned mainly with the social repercussions of their decisions: 'and, so far as this object can be carried out without inflicting injustice or provoking discontent, I think that the Government is justified in doing all in its power towards this end'.

Could it be that social unrest was feared because the Seychelles was a dependency of Mauritius? This is what Chamberlain seems to suggest :

I would remind you that a similar question was strenuously debated for many years in Mauritius; and although, as far as I am aware, no serious attempt has for some time been made to disturb the settlement which was finally arrived at, it is possible that any decided step taken by the Government of Seychelles in the direction indicated might have the highly undesirable result of provoking irritation, not only in the Dependency, but in the Colony.

A comparison between the Colonial Office attitude and that of the governors seems to suggest that the best way to characterise the policy of the Colonial Office towards anglicization was something between a confusion of purpose and a laissez-faire attitude. It would seem, however, that the governors were more focused on the issue although when it came to the institutions involved they could not dictate their will to the Colonial Office. There seems to have been a pattern of intervention leading finally to the anglicization of education in the late 19th century. The scope of the intervention was more operational than political, but in the end it amounted to a radical change in language policy in the sensitive education sector.

The Anglicization of education

Before focusing on the question of Anglicization, it is appropriate to give a broader picture of the principal developments that occurred in the educational system. The main issue at stake was the type of policy that was developed in education taking into account decisions already made. In order to understand the general goals and principles underlying these decisions it is useful to start with a working definition of what could possibly have been the education policy of the Imperial Government and the central administration of a colony. This working definition is based on the importance of the distinction which needs to be established between three levels of State intervention:

1. the provision for education which has led to free education and sometimes to extra support for needy students;
2. an administration and control system which in the strict sense of the term leads to the adoption of a centralised approach to decision-making processes;
3. a technical level concerned with what is taught and examined and how teaching is carried out; the language issue is linked to this.

The British never had any overall policy on the provision of education for the bulk of the population in Mauritius for more than a century⁴. During the first two decades of their presence in Mauritius, the task of educating the masses was carried out by Jean Lebrun, a missionary of the London Missionary Society, and to a lesser extent by Charles Telfair, an English planter (Kalla, 1978: 8-9; R. Ramdoyal, 1977, 48-49; D. Prithipaul, 1976, 89-90). There is little doubt as to the impact that J. Lebrun gave to the education of the coloured people during the early nineteenth century in Mauritian history. A detailed account of Lebrun's involvement in education in Mauritius is provided by U. Bissoondoyal (1978, 87-99). The situation changed in the early 1830s. According to Kalla (10), the Whig Government's initiative 'to aid the local legislatures in providing for the religious and moral instruction of the Negro population to be emancipated' (Parl. Debat. 3rd Series Vol. 17; 14 May 1833: pp. 1230-1231) in the wake of the abolition of slavery is clear evidence of a major shift in official thinking. However, when it came to implementation, the British adopted a pattern which was copied from educational plans worked out for Ireland and England. It consisted of entrusting funds to non-denominational trustees like the Mico Charity to set up and administer schools (Kalla, 1978, 10-14; U. Bissoondoyal, 100-102; D. Prithipaul, 104 and R. Ramdoyal, 63-65).

What would really confirm that there was no government policy in terms of the provision of education is the role played by the missionaries. During the French period, following the treaty signed by the Congregation of St. Lazare and the East India Company and the Arrêté of September 1767, the Roman Catholic Clergy had a monopoly of 'education' on the island. However, the descriptive but well documented analysis of Roman Catholic involvement in education during that period undertaken by J. Mamet (1974) and the more critical approach adopted by Bissoondoyal, highlighted the poor contribution of the Catholic Church to the instruction of the inhabitants of the French colony. Under the British, both Protestants and Catholics were deeply involved in education although their motivation and methods were dissimilar. According to Bissoondoyal (59), the Protestants were genuinely concerned for the fate of the negroes and the coloured people, although literacy was perceived primarily as a means to ensure 'direct access to the Revelation'. However, during what Bissoondoyal (110) terms the 'the controversial period of educational change in the island between 1835 and 1890', the Protestants showed a decreasing commitment to education whereas the Catholics increased their educational endeavours.

The educational role played by the Catholic Church in Mauritius has been addressed by several researchers. Bissoondoyal (1978) devoted his entire research to missionary education in Mauritius. In an effort to unearth the ideological framework underlying the missionary activities of the Catholics, D. Colson (1980) analysed the 'obsession' of the Church with education (559-569). R. Ramdoyal (1977) devoted a whole chapter of his book to the relationship between the Church and the State in nineteenth century Mauritius. Finally, Kalla (1979) analysed the role played by the Catholic Church in the education of the Indians. This type of scholarly work is not specific to Mauritius. The relationship between church and state, the two most powerful institutions in Europe, has been investigated to understand their relative responsibilities in the emergence of a theoretical model of colonialism in various parts of the world (Colson, Dirar 2003).

These contributions all show that the Catholic Church in Mauritius was concerned primarily with proselytisation and evangelical expansion. In its ideological vision of transforming people's values and habits, the Church mirrored the cultural mission of colonisation traditionally associated with the French. The analysis of the interplay between, on the one hand, missionary action and colonization, and on the other, the institutional framework within which the Church operated, provides an understanding of some of the issues at stake. The civilising mission was based on the idea of the superiority of Christian-European culture. At the institutional level, the Catholic Church operated in a Church-without State model. However, in the French 'sugarocracies' the Catholic Church had a natural ally whose ideological vision for the island and interests were closely aligned. While the Catholics were extending their influence on education in Mauritius, the British withdrew the grant offered to the Mico Charity (Kalla 17; Ramdoyal 67). The Government was, however, conscious that in a society where a large number of children did not receive any form of instruction, there was a potential source of widespread juvenile delinquency. This fear led to a grant-in-aid scheme to support those eager to take initiatives in the education sector, which, in turn, provided the Catholic Church with a unique opportunity to increase its influence over the population through the provision of schools. It is safe to conclude, therefore, that there was no wish on the part of the Colonial Office or the colonial administration to assume direct responsibility for providing education in Mauritius.

The sharing of responsibilities for the provision of education and, to some extent, control over the curriculum and how it was taught,

provided Mauritius with what Bissoondoyal termed a system of 'double control'. The term depicts the administrative system established by the British in Mauritius and contradicts affirmations made by previous researchers about the development of education in Mauritius. For example, Kalla speaks in general terms of a policy for education : 'It was the abolition of slavery in 1834 which gave the Imperial Government an opportunity to elaborate a colonial policy towards education' (1978,10). According to Bissoondoyal (197), Ordinance No. 18 of 1835 which placed public instruction under the protection of the Government was the 'first rational organization of education in the island into one general and uniform system. D. Prithipaul (1976) claimed that 'the entire educational system in the colony' was placed under the jurisdiction of a Committee created in 1860⁵.

These claims are backed by empirical evidence, including the initiatives taken to establish some form of control over the establishment and running of schools (Ordinance No. 18 of 1835), and the revival of the Committee of Public Instruction in 1839, including the appointment of its members by the governor. Further developments concerned the Education Committee created by the governor in 1857 to replace the Committee of Public Instruction of 1839, and the decision to place the organization of all local examinations under the control of the University of Cambridge Board of Examiners. However, neither the terminology used to describe the approach adopted towards the administration of the education system nor the examples given provide evidence of anything other than the British aversion to centralization and systematization in education (A. Sweeting and E. Vickers : 2005: 118). This was a feature of British administration throughout the colonies which was simply replicated in Mauritius. As far as provision of access to public instruction was concerned, the room for manoeuvre given to the Catholic Church speaks for itself.

What would, however, seem less arguable is that on the question of languages, some governors not only voiced their concern but took strategic decisions which had a far reaching impact on the language used and taught in schools. There is no better way to illustrate the influence that governors could have on the choice of the medium of instruction than to highlight the initiatives taken by Higginson and Phayre in favour of Indian languages as well as Bowen's subsequent decision to terminate the experience. Higginson arrived in Mauritius in January 1851 after having spent five years in India, during which time the Indian Government was grappling with the language of instruction

issue. Higginson was a staunch supporter of educating the Indians through the use of their vernacular languages. In order to implement his ideas, he had to overcome various practical difficulties including the multiplicity of Indian languages, the paucity of qualified teachers proficient in the Indian languages, and the temptation for parents to keep their children from attending school in order that they might use them as a source of child labour. More importantly, however, Higginson had to overcome the opposition of the Catholic Church, the French 'sugarocrats', and the views of Colonial Office officials.

In his dealings with the Colonial Office, Higginson illustrated the division of power between the colonial administration and London. When the Colonial Office took cognizance of the major developments on the language issue in Mauritius, the officials insisted that any decision concerning the choice of a medium of instruction rested with the Colonial Office (Kalla, 1978, 45). Labouchère instructed Higginson to teach the Indians in French in order to facilitate their social integration.⁶ However, this instruction, which could have had far reaching consequences for the sociolinguistic landscape of modern-day Mauritius could never be imposed on the Indians because the Court of Directors of the India Board, located in London, intervened to support Higginson.

Like Higginson, Phayre was sensitive to the education of the Indians and a firm supporter of the use of vernacular languages. The same social context with the same protagonists produced the same arguments and the same experiments. Phayre proposed to pilot the use of vernacular languages for the education of the Indians and to report to the Secretary of State. The sugarocrats and the Catholic Church opposed the project. Phayre then pushed forward a plan for Indian vernacular schools but found the same objections to his project. He also experienced the same practical difficulty of finding competent teachers conversant in the different Indian languages, and the problem of how to cope with the multiplicity of mother tongues spoken in the same classroom. More importantly, the latter stages of the nineteenth century witnessed a greater concern by the coloured population for the education of their children, as evidenced by the views expressed in *La Sentinelle* of 25 May 1875 (Kalla: 1987: 43). Despite the opposition to his project, there were five schools using Indian vernacular languages when Phayre left the colony in 1878. However, his successor, Bowen, called for a commission which concluded that 'a purely vernacular education would be of no real value in Mauritius because it would be necessary to import, at a great

cost, teachers from India' (Despatch no. 495, 1 Sept. 1888: cited in Kalla, 1987, 51).

Once the British governors started to intervene in language issues in the colony, they were consistent and coherent in their willingness to anglicize teaching and learning. The first indication of their linguistic objective was the decision taken to impose English on the Royal College. Thereafter, the central administration moved to address the entire education sector as indicated in the position taken on the language issue in the Annual Report of 1843:

In their endeavours to advance education either in the Royal College or Government Schools, the Committee have always experienced that their greatest difficulty arose from the existence of two languages in the colony - the one language spoken and thought in by the mass of pupils; the other, the language of the mother country (England), and the one that, for every reason, it was their earnest desire to advance by instruction, but if practicable, to make the medium of communication. (Ramdoyal, 1977, 106).

If this quotation did not commit the central administration of the island, the Report of 1846 did so in clear terms: 'In their opinion, the circumstances of the colony, the well-known intention of the Government, and the very interests of the cause of education seemed to require that the English language should be acknowledged, for the future as the direct authorized vehicle of instruction in all the schools.' (Ramdoyal, *ibid*).

These declarations of intent never really had an impact on the final decision-making process. They should, however, be linked with the initiatives of governors Nicolay and Smith and even with those of Higginson who, although portrayed as a supporter of Indian languages, was also keen on Anglicization⁷. What turned out to be more directly relevant to Anglicization was the pattern of regulations which emerged during the second half of the nineteenth century whereby English became the medium of instruction in the primary and secondary schools and the main subject taught. For this to happen, two issues had to be resolved. The first concerned the Indian languages. It would seem that the segregation of Indian children (c.f. the Report submitted on 15 Oct. by the Special Committee established by the Education Department: Ramdoyal, 87) necessitated by this policy and the financial implications this would have entailed put an end to the idea initiated by Higginson and pursued by Phayre. The absence of any supportive pressure group

meant that the decision not to pursue teaching in Indian languages was uncontested⁸.

The second issue was the French language. Once the question of the Indian languages was solved, there was a short period during which the possibility of choosing between English and French was offered by the central administration. For example, Ordinance No. 89 of 1877 proposed that the 4th Class Certificate for teachers could be obtained by an examination in one language only, but for all higher certificates, the examination had to be in two languages, one of which might be an Indian language. According to Ramdoyal (107), in all Roman Catholic aided schools, only French was taught. This was a period characterized by strong links between the Catholic Church and the 'sugarocrats' of French origin and strong involvement of the Catholic Church in the educational sector. The Colonial Office wanted more significance to be given to the teaching of English in the colony (Ramdoyal, 108). This led eventually to Government Notice 329 of 1902 which confirmed that English was to be the most important subject taught and the medium of instruction. Prior to this decision, in 1891, French had become a compulsory language in Standard I but Tirvassen (1991, 1998) talks of a tacit agreement which shows that the British governors cleared the way for what seemed to be a major objective identified as far back as the 1840s.

Evidence of the impact of Anglicization on the educational system comes from the sociolinguistic setting of the island on the eve of independence. Sociolinguistic research in Mauritius is only of comparatively recent origin so reliance is placed solely on the data provided by P. Baker (1972). According to figures provided by the official censuses of 1952 and 1962, 27.7 % of the population claimed to be able to read and/or write in English in 1952. (P. Baker: 1972: 12-13), Furthermore, English was (and still is) the only language used for legislation and the main language used in the National Assembly. Eighty per cent of the debates took place in English and the other 20% in French. Within the judiciary, English was the language of all proceedings involving court officers (prosecuting officers, attorneys, etc.) and all verdicts were drafted in English, sometimes with long quotes from Creole. All official documents in government ministries and public offices were in English. According to a survey carried out in the month of March 1969, the amount of air time devoted to English was 51 per cent. Finally, as already indicated, English was the medium of

instruction in the educational system and the most important subject taught at both primary and secondary levels.

From a language policy perspective, English was clearly the official language of most of the important institutions of the island. Furthermore, the mastery of the language opened up economic possibilities. All white collar jobs, especially those in government institutions, required a knowledge of English. Clearly there is ample evidence to support the observation that English was the most important language used on the island.

Market forces and Anglicization

Sufficient empirical evidence is available to analyse the role played by the decision-makers and what has been termed social demand for colonial languages in the process of anglicizing the educational system in Mauritius. To achieve this objective, it is relevant to assess the impact of market forces on the language issue in Mauritius. In order to avoid 'folk wisdom' about social reality, it is important to discuss the notion of market forces before rigorously analyzing the role played by different decision-makers in the light of a theoretical framework concerning language planning issues.

An academic contribution of particular significance to this paper is the notion of the linguistic market (*le marché linguistique*) used by the French sociologist Pierre Bourdieu⁹. Through a series of metaphors, Bourdieu claims that the user who has recourse to high status forms in the linguistic market derives socio-economic profit whereas those who use low-status forms are at a disadvantage. Sociolinguistic values and beliefs must be linked to the notion of *habitus* which is central to the scholarly work of Bourdieu :

'The *habitus* is a set of dispositions, reflexes and forms of behaviour people acquire through acting in society. It reflects the different positions people have in society, for example, whether they are brought up in a middle class environment or in a working class suburb. It is part of how society reproduces itself.' (N. Crossley, 2002, 189-190). *Habitus* which stems from our pattern of socialisation, has been one of the analytical concepts used by P. Bourdieu to explain the different types of relationship that various social classes establish with education and the limited educational opportunities from which children from minority groups suffer. Children from different backgrounds do not come to school with the same linguistic and cultural capital, one of the criteria

for the selection operated by all pyramidal education systems. Beyond this analysis lies the explanation on how societies tend to reproduce themselves. Language use or what could more accurately be termed sociolinguistic variation (social stratification and its relationship with the use of languages) is one of the key determinants of social reproduction.

Several criticisms have been voiced of Bourdieu's work. Many social scientists have claimed that his approach is too overtly deterministic because it was rooted partly in structuralism (N. Crossley, 2002). More importantly, one wonders how to explain both social mobility and sociolinguistic change in Mauritius where the language repertoire and the social perception of language variation amongst Mauritians have changed significantly in the last fifty years (D. de Robillard, 1992). That said, one should also not throw out the baby with the bathwater. Bourdieu's notion of *habitus* provides an excellent insight into the specific role of the middle class in colonial societies.

Bourdieu's toolbox can be used to understand S. Evans's claim about Anglicization in India. There is no disputing the claim that the British were aware that because their power base in India was fragile, they had to show respect for indigenous languages and culture. According to Evans, the Charter Act of 1813, whose importance to the language-in-education issue in India was far reaching, was characterized by a confusion of purpose concerning the Orientalist-Anglicist controversy. From a broader perspective, Evans believes that the British never had a firm policy on the respective role of English and the vernacular languages in education. In fact, for strategic reasons and also because the British never had a cultural mission in India, they always maintained a balance between the diverging requests of the Anglicists and the Orientalists. What did have a more significant influence was the decision taken by the Imperial Government to reduce administrative costs in the administration of India. For this to be achieved, British expatriates had to be replaced by Indians. As in other colonial contexts, a smattering of English opened up the prospect of employment in the lower rungs of government or European-controlled organizations. (Evans, 277).

In order to understand the impact of this kind of decision, the analysis has to be further developed within the frame of reference provided by sociolinguistics and the conceptualization of language planning activities. Language planning at the empirical level refers to the deliberate effort made by state authorities, in general through

legislation and/or language regulatory bodies, to elaborate language policies, to re-allocate the functions of languages or to intervene at the level 'corpus' (preparing a normative orthography, a dictionary, etc.). At the conceptual level, language planning refers to that sub-discipline of sociolinguistics which has developed analytical tools in order to allow linguists to be involved in activities linked to the implementation of language policy decisions or to undertake scholarly work on issues concerning language planning.

One important distinction established at the theoretical level is that between the interventionist and non-interventionist or *laissez-faire* attitudes. Mauritius is often cited as an example of the *laissez-faire* approach, a policy inherited from the British. The question which has interested sociolinguists is whether the state is totally neutral when it adopts a *laissez-faire* attitude. It would seem that part of the answer lies in the organic relationship which exists between different aspects of the socio-economic and cultural activities of a country. For example, underlying the demand for the English language in the British Empire was the whole relationship between languages and economic opportunities which, in turn, led to the sociolinguistic hierarchy between colonial and vernacular languages. Political decisions like the one taken by the British to cut administrative costs tend to influence in a direct manner what Bourdieu calls the linguistic market and the economic value of low-status and high-status languages. In the case of India, what is at stake is not whether the British had a specific cultural mission but whether there is enough evidence to support the observation that some strategic decisions were taken which impacted on the sociolinguistic situation and the hierarchy of languages. New economic possibilities became available for those who mastered English. This created a demand among the Indians for English-medium schools and confirms the belief that the sociolinguistic hierarchy was not created by the middle class which acted merely as a catalyst for its own benefit.

In the case of Mauritius, English as the medium of education and the main subject taught in schools dates back to 1903, and can be attributed to the decisions taken by governors and local administrative institutions under their control. They had to overcome the resistance of the Catholic Church and its local allies who were convinced that the French language should be the core medium of education in Mauritius. The absence of an anglophile social elite who could offer adequate support in the decision-making processes leads one to believe that a reconstruction of the colonial attitude to the language issue in education in a bottom up

approach reveals that the governors in Mauritius handled the issue by taking into account the specific sociolinguistic conditions in which they had to operate, in particular the Francophone background.

It would seem that the British did not benefit from the support of an Anglophile bourgeoisie. Any researcher attempting to understand nineteenth century Mauritian society needs to signal the paucity of scholarly work on the social structure of Mauritius and in particular on the role played by the coloured people. They were the only group which could offer some support to the process of Anglicization. Because ethnographic investigations were not carried out and because alternative sources of information are rare, anthropological interpretation of historical events and some of the critical descriptions of Mauritian society are inevitably characterised by some weaknesses. One of the pitfalls of this approach is the oversimplification of complex phenomena which are reduced to superficial dimensions because of a high level of generality. The only comfort that can be drawn by researchers working on the coloured population during the period under review is the consensus of opinion on the standpoint of the group with regard to the major issues at stake.

T. Arno and C. Orian (1986) undertook an enlightening analysis of the social fabric of the Mauritian community and unearthed not only the mechanisms of social mobility but also the values that were dominant during the colonial period. The society was depicted as a pyramid with the white population at its apex. Apart from their wealth and the control they exerted over institutions like the Catholic Church and the judiciary, they also established a firm line of demarcation between themselves and the coloured population. There existed between the two groups a racial barrier which was impenetrable by the latter because it was based on genealogical criteria. The complex relationship which developed between the two groups is marked by a will on the part of the coloured population to surpass the whites, particularly in school achievement, but at the same time to seek their recognition¹⁰. In a more descriptive perspective undertaken a few years before, Colson came to the same conclusion. It is not surprising, therefore, to find judgments of this group on the social issues confronting society stemming from the modern values of the politically correct. Kalla (1978, 36-37 & 1987, 52) hints at the identification of the coloured population with the whites. S. Peerthum (1983) regretted that the coloured population did not play the historical role that the pattern of the socio-political development of Mauritius attributed to the group *de facto*. In a more fiery and

enthusiastic style, R. Furlong condemns the bias and the complex the group developed toward the whites: 'Cette population de couleur qui, par ses ambitions et la honte de ses origines, se sent plus proche du blanc que du noir, s'organisera petit à petit, à partir du XIXe siècle.' (Furlong, 1979, 38). [*Because it was ashamed of its origin and also because of its ambition, the coloured population felt that it was closer to the white than to the black. It therefore started to organise itself in order to achieve its ambition.*] And if one wants to know which group they wanted to resemble, Furlong provides an unequivocal answer when he quotes Rémy Ollier, one of the fervent defenders of the coloured population; 'le voeu le plus cher serait même de faire disparaître les nuances qui séparent hélas! les deux populations et que l'orgueil d'imprudents sicaires tend à maintenir'. (Furlong, 43). [*the most earnest desire of the coloured population would be the elimination of all the differences which exist between these two populations and which some careless criminals are trying to maintain.*] As for the linguistic preferences of the group, Furlong claims that the choice of French cannot be questioned: 'Leur détermination de s'imprégner des outils culturels des dominants afin d'y trouver les moyens de s'affirmer comme étant égaux (sinon meilleurs) passe par une acceptation implicite du terrain linguistique des dominants (le français)' (ibid 45). [*Their determination to master the cultural tools of the dominant group in order to show that they were equal to the whites led them to excel in the French language.*]

The coloured population successfully looked to the British to redress the long standing grievances directed against the French. It benefited from the abrogation of the Supplementary Code, the elimination of the colour bar in relation to the Royal College, and the scholarships offered by the British government for study in British universities. However, because of the importance attached to the linguistic and cultural symbols of the whites, the coloureds also considered the French language as a symbol of their identity. English was primarily viewed as a means of social mobility which is why successive British governors never benefited from their support. British officialdom also had to operate in a linguistic market where French offered alternative dividends.

Language policy and education in the broader geographical and political context

An understanding of the language issue in Mauritius might also benefit from a comparative study of what the British and the French achieved during the same period in other islands in the Indian ocean, some of which had a similar ethnic population mix. The region of the southwest Indian Ocean off the coast of Africa includes besides Mauritius, Madagascar, the fourth largest island in the world; the Republic of Seychelles, a nation comprising 158 islands in the Indian Ocean situated northeast of the island of Madagascar; Réunion island, an overseas département of France, some 200 kilometers to the southwest of Mauritius, and the Union of the Comoros, an island nation in the Indian Ocean located off the eastern coast of Africa at the northern end of the Mozambique Channel between northern Madagascar and northeastern Mozambique. From a historical perspective this region has witnessed intense French and British colonial activities. The first settlers in Mauritius and Réunion Island who stayed were French. They occupied Réunion Island in 1665 before settling in Mauritius in 1723. Mauritius and the Seychelles became British colonies in 1810 but Réunion Island is still a part of France. France first established colonial rule in the Comoros in 1841 but following an agreement signed in 1973, the Comoros were to become independent in 1978. However, on 6 July 1975, the Comorian parliament passed a resolution declaring their independence ahead of schedule. Following several unsuccessful attempts, total French control over Madagascar was finally established by military force in 1895-1896, and the French Parliament voted for the annexion of the island. The subsequent Malagasy Republic was proclaimed an autonomous state within the French Community on 14 October, 1958. Following a period of provisional government full independence was granted to Madagascar on 26 June 1960.

Scholastic work undertaken by researchers on the French philosophy of colonisation leaves little doubt as to the main ideas which prevailed during the period of European expansion in the nineteenth century. In the eighteenth century France believed in the universality and superiority of the French language. It was this belief which underpinned France's cultural mission to civilize 'barbarous' nations.

Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était tout raison, et on a beau par les mouvements les plus variés et toutes les ressources du style, déguiser cet Ordre, il faut toujours qu'il existe ; et c'est en vain que les passions nous bouleversent

et nous sollicitent de suivre l'ordre des sensations : la syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue. Ce qui n'est pas clair n'est pas français ; ce qui n'est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin. (V. Spaeth, 1998, 18).

[By a unique privilege, the French language has remained faithful to clarity, as if it was itself logic and we can try as hard as we can to conceal this logic, but it is right there. It is in vain that passion upsets us and guides us towards the logic of our feelings: the syntax of the French language cannot be corrupted. It is there that lies our impressive clarity, the foundation of our language. Anything which is not clear is not French ; what is not clear is still English, Italian, Greek, or Latin.]

This philosophy guided the French in their relationship with the new territories that they conquered in the nineteenth century. The approach focused on the need to impose the language of literary customs and arts or that which offered modernization and social mobility. What is surprising is the apparent contradiction between, on the one hand, a regime which had its roots in a *Révolution populaire* and, on the other, its extreme positions on the native languages and culture of its colonies. The explanation lies in the Jacobin philosophy of a centralised Republic, with power concentrated in the national government, at the expense of local or regional governments. From a linguistic perspective this period is characterised by the growing influence of the French language at the expense of regional languages. Another contradiction is underlined in well documented research on regional languages by R. Chaudenson who shows that in spite of official policy to recognise regional and minority languages and to promote them by law (*Deixonne Law* of 1951), the first timid move towards the recognition of the Creole languages in the education sector dates from as late as April 2001, when Jack Lang, then Minister of Education, admitted formally that for more than two centuries, the French government had repressed regional languages. Some of the measures he announced to deal with the problem are debatable, but they highlighted how contradictory the French government policy had been in the past. Perhaps this brief and simplistic presentation of both the trend of ideas and the administrative set up in France explains why French colonial policy never really addressed the role of native languages as media of instruction for the education of the masses? What is perhaps even more to the point is the light that a comparative study of French and British colonization might shed on their respective language policies towards their indigenous subjects.

Conclusion

In a complex theoretical framework where policy in education distinguishes between different levels of intervention and where language policy decisions are assessed using an analytical toolkit provided by sociolinguistics it is argued that :

1. there is a need to establish a distinction between macro-policies and the strategic vision of governors who could not dictate these macro-policies but whose decisions had long-term implications;
2. language policy decisions of an operational nature had strategic importance taking into account their coherence and consistency and the change they brought about in the hierarchy of values characterizing the language market.

It is argued, therefore, that an understanding of educational developments in Mauritius cannot ignore the broader educational philosophy that the British developed in India. However, as far as the language-in-education issue is concerned, it is claimed that an attempt at reconstructing its historical developments using a bottom-up approach would clearly show the need to take 'full account of the variations in the way colonial rule was practised and experienced in different colonies at different times'. (A. Sweeting & E. Vickers, 2005, 115)

REFERENCES

- Arno, T. & Orian, C., 1986, *Ile Maurice : une société multiraciale*, l'Harmattan.
- Baggioni, D. & Robillard, D. de, 1990, *Une francophonie paradoxale*, l'Harmattan.
- Baker, P., 1972 *Kreol*, C. Hurst and Co.
- Bissoondoyal, U., 1977, Missionary education in a plural society, M.Ed. thesis, Nottingham University, England.
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- Calvet, L.J., 1987, *La guerre des langues*, Payot.
- Carpooran, A., 2003, *Ile Maurice : des langues et des lois*, coll. Langues et développement, l'Harmattan.
- Chaudenson, R., et Robillard, D., de, 1989, *Langues économie et développement*, Tome I, Marquis, Montmagny, (Québec).
- Chaudenson, R., & Rakotomalala, D., 2004, *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Colson, D., 1980, Les Approches de de la pratique Missionnaire Catholique à l'Ile Maurice entre 1840-1889, Thèse de doctorat d'Etat, soutenue à l'Institut Catholique de Toulouse.
- Corson, D., 1996, Language, *Minority Education and Gender*, Multilingual Matters Ltd.
- Crossley, N., 2002, 'Pierre Bourdieu (1930-2002)', *Social Movement Studies*, Vol. 1, Carfax Publishing, pp. 187-19.

- Dei, G. J. Sefa, & Asgharzaden, A., 2003, 'Language, Education and Development : Case Studies from the Southern Contexts', *Language and Education*, Vol. 17 No. 6, pp. 421-449
- Dell Hymes, (ed.), 1971, *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge University Press.
- Dewey, S., 2006, 'Imperial designs, post-colonial replications: class and power at Cathedral and John Connon School in Bombay', *Ethnography and Education*, Vol. 1, No. 2, pp. 215-229.
- Evans, S., 2002, 'Macaulay's Minute Revisited : Colonial language policy in Nineteenth Century India', *Journal of Multilingual and Multicultural development*, Vol. 23, No.4, pp. 260-281.
- Grawitz, M., 1990, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz
- Kalla, A.C., 1978, Economic and social obstacles for the provision of Education for Indians in Mauritius- The abortive compulsory education ordinance of 1857. M.Ed. thesis, Faculty of Education, University of Birmingham, England.
- Kalla, A. C., 1983, 'Language issue: A Perennial Issue In Mauritian Education', *Journal of the M.I.E.* No. 6, pp. 28-47
- Kalla, A., C., 1987 'Early Concerns for the Education of Indians in Mauritius', *Journal of the Mauritius Institute of Education*, No. 10, pp. 37-55
- Mfum-Mensah, O., 2005, 'The impact of colonial and postcolonial Ghanaian language policies on vernacular use in schools in two northern Ghanaian communities', *Comparative Education*, Vol. 41, No. 1, Feb. 2005, pp. 71-85
- Peerthum, S., 1983, 'La formation des classes sociales à l'Île Maurice', *Journal of the Mauritius Institute of Education*, No. 6, pp.1-6
- Prithipaul D., 1976 *A comparative analysis of French and British Colonial Policies of Education in Mauritius, (1735-1889)*, Port Louis, Imprimerie Idéale, Mauritius.
- Ramdoyal R., 1977, *The Development of Education in Mauritius*, Imprimerie Commerciale, May 1977.
- Robillard, D. de, 1997, 'Aménagement linguistique', *Sociolinguistique*, M. L. Moreau (éd.), Pierre Mardaga, pp. 36-41
- Robillard, D., de, 1992 : 'Le français régional mauricien : une variété de langue en contact et en évolution dans un milieu à forte mobilité linguistique', *Multilinguisme et développement*, Coll. Langues et développement, Didier Erudition, pp.141-237
- Spaeth, V., 2005, 'Didactique des langues : histoire des plurilinguismes' in Français langues d'enseignement, vers une didactique comparative, *Le français dans le monde*, CLE International FIPF, pp. 8-17
- Stroud, C., 2003, 'Postmodernist Perspectives on Local Languages : African Mother-tongue Education in Times of Globalisation', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 6, No. 1, pp. 17-36
- Sweeting, A. & Vickers, E., 2005, 'On colonizing "colonialism" : the discourses of the history of English in Hong Kong', *World Englishes*, Vol. 24, No. 2, Blackwell Publishing Ltd., pp. 113-120
- Tan, Peter K. W., 2005, 'The medium of instruction debate in Malaysia', *Language Problems & Language Planning*, Vol. 29 No. 1, pp. 47-66
- Tikly, L., 1999, 'Postcolonialism and comparative education', *International Review of Education*, 45 (5/6), Kluwer Academic Publishers, pp. 603-621
- Tirvassen, R., 1991, 'Le problème de la langue d'enseignement à l'Île Maurice : une approche socio-politique', *Langues, Economie et développement*, Tome 2, F.

- Jouannet, L. Nkusi, M. Rambelo, D. de Robillard, et R. Tirvassen, Coll. Langues et développement, Didier Erudition, Paris, pp. 183-200
- Tirvassen, R., 1998a: Langues éducation et développement : le cas de Maurice, Thèse pour le doctorat de nouveau régime.
- Tirvassen, R., 2003, 'Les langues orientales à l'île Maurice ou la problématique du coût de l'identité', *Ecole et Plurilinguisme dans le sud-ouest de l'océan Indien*, R.
- Tirvassen (éd.), coll. Langues et développement, l'Harmattan, pp. 129-154
- Toussaint, A., 1969, 'La langue française à l'île Maurice', *Revue française d'histoire d'outremer*, tome LVI, no. 205, pp. 398-427
- Vaish, Viniti, 2005, 'A peripherist view of English as a language of decolonization in post-colonial India', *Language policy*, No. 4, 187-206.
- Whitehead, C., 2005, 'The historiography of British Imperial education policy, Part I: India' in *History of Education*, Vol. 34 No. 3, pp. 315-329
- Whitehead, C., 2005, 'The historiography of British Imperial education policy, Part II: Africa and the rest of the Colonial Empire' in *History of Education*, Vol. 34 No. 3, pp. 441-454

NOTES

- 1 *'I have to draw your attention to a circumstance of some importance connected with the correspondence between yourself and this department.
On several occasions documents have been received from yourself and your predecessors connected with legal proceedings and other matters of a technical character, written in the French language. It is necessary that for the future, every instrument of that description should be accompanied by a translation. (...) The entire structure of legal documents differs so entirely from that of colloquial or literary composition that the embarrassment of apprehending their meaning correctly is almost inseparable.(...)
The time has arrived for confining all official correspondence with Mauritius to the language of Great Britain.'*
- 2 *'The various communications which I have recently received from your predecessor in the Government of Mauritius have attracted my attention to a circumstance to which I have now to direct your particular notice.
It is, that a very large proportion of the official documents enclosed in his dispatches have been invariably written in the French language.
Although of course there is no serious difficulty in understanding the effect of such communications, I do not think it convenient that the correspondence between His Majesty's Secretary of State and the governor of any British colony should be habitually carried on in any other than the English tongue. It is high time that the necessity of studying our language should be made apparent to the colonists at large and especially to the chief functionaries of the government.
You will therefore cause a general Notice to be published to the effect that I shall expect all Public Documents which may be transmitted to me to be written in English only and you will have the goodness to see that particular attention is hereafter given to this rule.
Such a change can never be introduced without some inconvenience; but it is plain that, it is a change which must at last be effected, and I perceive no reason for the further postponement of it.'*

- 3 The Seychelles was officially handed over to the British under the Treaty of Paris (1814) and were considered as a dependency of Mauritius. In 1888, a separate administrator, and executive and administrative councils were established for the archipelago. Nine years later, the administrator acquired full powers of a British colony and on August 31, 1903, the Seychelles became a separate British Crown colony.
- 4 It is important to limit the scope of the analysis to the 19th century only. A comparative study between the education policy of the British in Mauritius and that of the French in neighbouring Réunion might reveal far more concern on the part of the British to provide access to education than the French showed in Réunion.
- 5 'Since the administration had more or less brought the entire [system of] secondary education under its control, by means of the creation of an Education Committee, it now turned its attention to primary education.' (pp. 105-106).
- 6 Labouchere to Higginson, No. 157 of 12 August 1856 in A. C. Kalla : 1978: 46.
- 7 This line of policy (teaching the Indians in French) was in conflict with Higginson's aim of gradual anglicisation, especially as he wanted 'to have increased the grant for those schools in which English was taught'. (A. C. Kalla: 1978: 46).
- 8 From a sociological point of view, this comment from Kalla (1987 : 53) is significant : 'This enormous mass of labouring people had no say in the running of the country'.
- 9 For a detailed critical presentation of Boudieu's theories as applied to languages and education see D. Corson, 1996, pp. 8-20.
- 10 « La couche supérieure des gens de couleur lutte pour sa constitution en tant que groupe privilégié et cherche la reconnaissance des Blancs alors que ceux-ci la rejettent. » in T. Arno & C. Orian, 1986, pp. 79. Additional information on this issue is given on pages 88-91 and 110.