Universités francophones

Assises de l'enseignement du français et en français

Avant-propos de Michel Guillou

Agence universitaire de la Francophonie

Assises de l'enseignement
du français et *en* français

Avertissement

Le présent ouvrage rassemble les textes des interventions prononcées à l'occasion des Assises de l'enseignement du français et en français organisées par l'AUPELF-UREF, Agence universitaire de la Francophonie.

Les textes ont été collectés, relus et corrigés par les auteurs et par l'AUPELF-UREF et n'engagent que les auteurs eux-mêmes.

Ayant pu évoluer depuis la date des interventions, les titres ou fonctions de leurs auteurs sont ceux qu'ils portaient ou qu'ils exerçaient à la date des Assises.

19-21 octobre 1997
Hué (Viêt Nam)

ASSISES DE L'ENSEIGNEMENT *DU* FRANÇAIS ET *EN* FRANÇAIS

Rencontre internationale organisée par l'Agence universitaire de la Francophonie

en concertation avec les autres opérateurs directs, l'Agence de la Francophonie (ACCT), l'Association Internationale des Maires Francophones (AIMF) et TV5, qui sont ses partenaires, en liaison avec la Conférence des Ministres de l'Education Nationale (CONFEMEN) et la Conférence des Ministres de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CONFEMER), les Ministères de la Coopération et des Affaires Étrangères concernés, et avec le concours du Forum Francophone des Affaires (FFA), de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et des associations d'enseignants.

ISBN 2-920021-86-9
Dépôt légal
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada
Bibliothèque Nationale de France

Editions AUPELF-UREF
3032, boulevard Edouard Montpetit
Montréal, Québec, Canada H3T 1J9
© 1998, Montréal

SOMMAIRE

LISTE DES AUTEURS **11**

AVANT-PROPOS **13**

de Monsieur ***Michel GUILLOU*** *13*

SEANCE D'OUVERTURE **15**

Sous la présidence de Monsieur Nguyen Minh HIEN *15*
ALLOCUTION 17
du Professeur ***Nguyen The HUU*** *(République Socialiste du Viêt Nam)* *17*
ALLOCUTION 19
de Monsieur ***Nguyen Van ME LE*** *(République Socialiste du Viêt Nam)* *19*
ALLOCUTION 23
de Monsieur ***Jean-Louis ROY****, présentée par Monsieur* ***Moussa Makam CAMARA*** *23*
ALLOCUTION 27
de Monsieur ***Boujouma N'GOM*** *27*
ALLOCUTION 31
de Monsieur ***Michel GUILLOU*** *31*
ALLOCUTION 39
de Monsieur ***Serge DEGALLAIX*** *39*
ALLOCUTION 43
de Madame ***Marie-France ROUSSETY*** *(Ile Maurice)* *43*
ALLOCUTION 49
de Monsieur le Professeur ***Nguyen Ngoc TRAN*** *(République Socialiste du Viêt Nam)* *49*
ALLOCUTION 53
de Monsieur ***Nguyen Minh HIEN*** *(République Socialiste du Viêt Nam)* *53*

CONFERENCES INAUGURALES **55**

LE PLURILINGUISME, ÉTHIQUE D'AVENIR 57
Monsieur ***Claude HAGÈGE*** *(France)* *57*
LE PLURILINGUISME, UNE EXIGENCE POUR LA MONDIALISATION 69
Monsieur ***Samir AMIN*** *(Egypte)* *69*
CRÉER UNE DYNAMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU ET EN FRANÇAIS 81
Monsieur ***Bernard CASSEN*** *(France)* *81*

INSCRIRE LE FRANÇAIS DANS LE MULTILINGUISME 93

Président de séance : Monsieur Bernard LEDUC (Belgique) *93*

RAPPORT THEMATIQUE 95

Monsieur ***Souleymane Bachir DIAGNE*** *(Sénégal)* *95*

CONFERENCES INTRODUCTIVES 101

UN NOUVEL AVANTAGE COMPARATIF :
LA COMPÉTITIVITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE 103
Monsieur ***Raymond WEBER*** *(Luxembourg)* *103*
LE FRANÇAIS, VECTEUR DE DIFFUSION DE LA CONNAISSANCE SCIENTIFIQUE 115
Monsieur ***Mohamed Larbi BOUGUERRA*** *(Tunisie)* *115*
LE FRANÇAIS LANGUE DE DÉVELOPPEMENT 121
Monsieur ***Daniel ETOUNGA-MANGUELLE*** *(Cameroun)* *121*

ETUDES DE CAS 125

DU MULTILINGUISME AU PLURILINGUISME : ÉTUDE DU CAS SUISSE 127
Monsieur ***Jacques-André TSCHOUMY*** *(Suisse)* *127*
MATÉRIAUX POUR UNE STRATÉGIE GLOBALE POUR LA FRANCOPHONIE : 133
LE CAS DE L'ILE MAURICE, EXEMPLE DE PLURILINGUISME RÉUSSI. 133
Professeur ***Issa ASGARALLY*** *(Maurice)* *133*
LE FRANÇAIS DANS LE PLURILINGUISME AU LAOS 145
Monsieur ***Sacklokham KHAMHOUNG*** *(Laos)* *145*

SYNTHESE 155

Monsieur ***Normand LABRIE*** *(Canada)* *155*

LES ATOUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU ET EN FRANÇAIS 159

Président de séance : Monsieur Alain BRAUN (Belgique) *159*
RAPPORT THEMATIQUE 161
Madame ***Jeannine RAMBELOSON*** *(Madagascar)* *161*

CONFERENCES INTRODUCTIVES 167

LE FRANÇAIS, LANGUE D'AFRIQUE 169
*Monsieur **Jérémie Kouadio N'GUESSAN** (Côte d'Ivoire) 169*
L'INTERCOMPRÉHENSION MULTILINGUE : L'EXEMPLE DES LANGUES ROMANES 183
*Monsieur **André VALLI** (France) 183*
LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE, CONDITION D'UNE FRANCOPHONIE DIFFÉRENTIELLE 201
*Madame **Katia HADDAD** (Liban) 201*

ETUDES DE CAS 207

BACCALAURÉAT FRANCOPHONE ET CO-DIPLÔMATIONS UNIVERSITAIRES 209
*Monsieur **Jacques MONFERIER** (France) 209*
LA FILIÈRE FRANCOPHONE : L'OUTIL DU MULTILINGUISME 213
*Monsieur **Andrei MAGHERU** (Roumanie) 213*

EXPERIENCES VIETNAMIENNES 219

LE FRANÇAIS DANS L'ESPACE MULTILINGUE AU VIÊT NAM 221
*Monsieur **Pham Dô Nhât TIEN** (République Socialiste du Viêt Nam) 221*
LES FILIÈRES FRANCOPHONES 225
*Monsieur **Trinh Van MINH** (République Socialiste du Viêt Nam) 225*
LES CLASSES BILINGUES : UNE EXPÉRIENCE PILOTE 229
*Monsieur **Tran Trong CUONG** (République Socialiste du Viêt Nam) 229*
SYNTHESE 239
*Madame **Dyane ADAM** (Canada) 239*

FORMER LES FORMATEURS 241

PRÉSIDENT DE SÉANCE : MONSIEUR JEAN TABI-MANGA (GABON) 241
RAPPORT THEMATIQUE 243
*Madame **Angéline MARTEL** (Canada-Québec) 243*

CONFERENCES INTRODUCTIVES 253

EVALUATION ET AUTOFORMATION 255
*Monsieur **Jean-Marie De KETELE** (Belgique) 255*
" IMMERGER " POUR MIEUX FORMER 265
*Monsieur **Jean-Pierre CUQ** (France) 265*

ETUDES DE CAS 273

LA FORMATION CONTINUE À DISTANCE 275
*Monsieur **Mounir ABOU ASSALI** (Liban) 275*
LES CHEMINS ALTERNATIFS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 291
*Monsieur **Michel LAGUERRE** (Haïti) 291*
POUR UNE COOPÉRATION EN FORMATION 299
*Monsieur **Dominique FERRAGNE** (France) 299*
BESOINS ET PERSPECTIVES DE L'UNIVERSITÉ VIETNAMIENNE 303
*Monsieur **Huynh The CUOC** (République Socialiste du Viêt Nam) 303*
LA FORMATION AU CAMBODGE 307
*Monsieur **Var Sim SAMRETH** (Cambodge) 307*
SYNTHESE 311
*Monsieur **Samir MARZOUKI** (Tunisie) 311*

DEVELOPPER UN ENVIRONNEMENT FRANCOPHONE 315

PRÉSIDENT DE SÉANCE : MADAME FLORETTE ANDRIAMIARISATRANA (MADAGASCAR) 315
RAPPORT THEMATIQUE 317
*Monsieur **Raymond RENARD** (Belgique) 317*

ETUDES DE CAS 325

TÉLÉVISION : LES NOUVELLES TECHNIQUES NUMÉRIQUES AU SERVICE DU MULTILINGUISME 327
*Monsieur **Michel ANTHONIOZ** (France / Allemagne) 327*
VIÊT NAM : LES BOURSES D'EMPLOI 331
*Monsieur **Pierre CASCARINO** (France) 331*
RADIO FRANCE INTERNATIONALE OU L'ACTUALITÉ DANS TOUTES LES LANGUES . 337
*Monsieur **Philippe SAINTENY** (France) 337*
UNE ENTREPRISE POLYGLOTTE 341
*Monsieur **Béchir El HASSEN** (Mauritanie) 341*
UNE RADIO BILINGUE 347
*Madame **Michèle MONTAS** (Haïti) 347*
QUAND LES LANGUES S'AFFICHENT ET S'ILLUSTRENT 355
*Monsieur **François BERNHEIM** (France) 355*
PRESSE FRANCOPHONE, PRESSE VIVANTE 363
*Monsieur **Issa GHORAYEB** (Liban) 363*

SYNTHESE 367
*Monsieur **Samuel M. ENO-BELINGA** (Cameroun)* *367*

NOUVEAUX MODES DE COOPERATION ET METHODOLOGIES D'AVENIR **369**

Président de séance : Monsieur Pierre FIGEAC (France) *369*
RAPPORT THEMATIQUE 371
*Monsieur **Michel WORONOFF** (France)* *371*

CONFERENCES INTRODUCTIVES **377**

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION AU SERVICE DE L'ÉDUCATION 379
*Monsieur **Jean-Pierre BALPE** (France)* *379*
PERSPECTIVES MÉTHODOLOGIQUES ET DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU ET EN FRANÇAIS 389
*Monsieur **Francis DEBYSER** (France)* *389*

ETUDES DE CAS **393**

LA MÉDIATHÈQUE UNIVERSELLE ET L'UNIVERSITÉ VIRTUELLE 395
*Monsieur **Didier OILLO** (France)* *395*
EDUCATION, CULTURE ET NOUVELLES TECHNOLOGIES : DES EXPÉRIENCES BRÉSILIENNES 407
*Monsieur **Paolo Sergio DUARTE** (Brésil)* *407*
HARMONISATION DES PROGRAMMES ET ÉDITION BON MARCHÉ 413
*Madame **Danielle DONA-FOLOGO** (Côte d'Ivoire)* *413*
COOPÉRATION ÉDITORIALE DANS L'ESPACE FRANCOPHONE 439
*Monsieur **Marc MOINGEON** (France)* *439*
LE " MAILLAGE LINGUISTIQUE " 445
*Monsieur **Jean-Claude GUEDON** (Canada-Québec)* *445*

DEVELOPPER UNE APPROCHE REGIONALE **453**

Président de séance : Madame Michèle JACOBS (France) *453*
RAPPORT THEMATIQUE 455
*Monsieur **Hichem SKIK** (Tunisie)* *455*

CONFERENCES INTRODUCTIVES 463

LA FRANCOPHONIE DANS LA RÉGIONALISATION GÉOPOLITIQUE DU MONDE 465
*Monsieur **Jean-Claude GUILLEBAUD** (France) 465*
COOPÉRATION DÉCENTRALISÉE ET PROMOTION DE LA FRANCOPHONIE 471
*Madame **Marie-Hélène FINAS** (France) 471*

ETUDES DE CAS 475

DONNER UNE DIMENSION RÉGIONALE AUX CENTRES NATIONAUX DE FORMATION ... 477
*Monsieur **Naoum YAKIMOFF** (Bulgarie) 477*
UNE BANQUE AU SERVICE D'UNE RÉGION 483
*Monsieur **Lansina BAKARY** (Sénégal) 483*
UNE INITIATIVE POLITIQUE, UN RAPPROCHEMENT DES SAVOIR-FAIRE : L'UNIVERSITÉ DE L'OCÉAN INDIEN 501
*Monsieur **Patrick HERVE** (La Réunion) 501*
SYNTHESE 509
*Monsieur **Eric NABAJOTH** (Guadeloupe) 509*

SEANCE DE CLOTURE 515

Sous la présidence de Monsieur Chu HAO (République Socialiste du Viêt Nam) 515

SYNTHESE GENERALE ET ADOPTION DE LA CHARTE 517

*Monsieur **Arthur BODSON** (Belgique) 517*

ALLOCUTIONS 524

*Monsieur **Michel GUILLOU** 527*
*Monsieur **Jean-Christophe DEBERRE** (France) 531*
*Monsieur **Nouth NARANG** (Cambodge) 537*

ANNEXE 541

Charte de Hué 543

LISTE DES AUTEURS

A

ABOU ASSALI Mounir · 275
ADAM Dyane · 239
AMIN Samir · 69
ANTHONIOZ Michel · 327
ASGARALLY Issa · 133

B

BAKARY Lansina · 483
BALPE Jean-Pierre · 379
BERNHEIM François · 355
BODSON Arthur · 517
BOUGUERRA Mohamed Larbi · 115

C

CAMARA Moussa Makam · 23
CASCARINO Pierre · 331
CASSEN Bernard · 81
CUOC Huynh The · 303
CUONG Tran Trong · 229
CUQ Jean-Pierre · 265

D

DEBERRE Jean-Christophe · 531
DEBYSER Francis · 389
DEGALLAIX Serge · 39
DIAGNE Souleymane Bachir · 95
DONA-FOLOGO Danielle · 413
DUARTE Paolo Sergio · 407

E

ENO-BELINGA M. Samuel · 367
ETOUNGA-MANGUELLE Daniel · 121

F

FERRAGNE Dominique · 299
FINAS Marie-Hélène · 471

G

GHORAYEB Issa · 363
GUEDON Jean-Claude · 445
GUILLEBAUD Jean-Claude · 465
GUILLOU Michel · 13, 31, 527

H

HADDAD Katia · 201
HAGÈGE Claude · 57
HASSEN Béchir El · 341
HERVE Patrick · 501
HIEN Nguyen Minh · 53
HUU Nguyen The · 17

K

KETELE Jean-Marie De · 255
KHAMHOUNG Sacklokham · 145

L

LABRIE Normand · 155
LAGUERRE Michel · 291

M

MAGHERU Andrei · 213
MARTEL Angéline · 243
MARZOUKI Samir · 311
ME LE Nguyen Van · 19
MINH Trinh Van · 225
MOINGEON Marc · 439
MONFERIER Jacques · 209
MONTAS Michèle · 347

N

N'GOM Boujouma · 27
N'GUESSAN Jérémie Kouadio · 169
NABAJOTH Eric · 509
NARANG Nouth · 537

O

OILLO Didier · 395

R

RAMBELOSON Jeannine · 161
RENARD Raymond · 317
ROUSSETY Marie-France · 43
ROY Jean-Louis · 23

S

SAINTENY Philippe · 337
SAMRETH Var Sim · 307
SKIK Hichem · 455

T

TIEN Pham Do Nhat · 221
TRAN Nguyen Ngoc · 49
TSCHOUMY Jacques-André · 127

V

VALLI André · 183

W

WEBER Raymond · 103
WORONOFF Michel · 371

Y

YAKIMOFF Naoum · 477

AVANT-PROPOS

de Monsieur **Michel GUILLOU**

Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUPELF-UREF)

Avec la tenue des Assises de l'enseignement du français et en français, à Hué en octobre 1997, la Francophonie prenait globalement en compte la langue en tant que telle, en se posant le problème de son apprentissage et de son utilisation, et donc de son avenir.

En publiant les actes de ces assises dans la collection " Prospectives francophones ", nous avons conscience de rester fidèles à la fois à notre mandat — produire et diffuser l'information scientifique et technique, facteur essentiel du développement — et aux objectifs de la collection : proposer une approche plurielle et singulière de la science, adaptée aux réalités multiples de la Francophonie, afin de promouvoir la recherche dans l'espace francophone et le plurilinguisme au niveau international.

A côté d'autres ouvrages de fond donnant l'éclairage de la Francophonie sur les grandes questions contemporaines, ce volume permettra aux lecteurs intéressés par les questions liées à l'enseignement du français et en français, tant au Nord qu'au Sud, de prendre connaissance des débats suscités par les nombreux experts réunis à cette occasion à l'Université de Hué.

Ils venaient de toutes les régions de la Francophonie et de champs variés du savoir. Internationales et pluridisciplinaires, les assises de Hué ont permis aux universitaires (linguistes, historiens, sociologues, didacticiens), responsables politiques, praticiens des

maisons d'édition et des médias, de s'exprimer avec conviction et professionnalisme. Leur réflexion s'appuyait sur les conclusions des huit séminaires régionaux qui avaient précédé et préparé ces Assises. Elle permettait, quelques semaines avant le VIIe Sommet de la Francophonie à Hanoi, de formuler " la charte de Hué ", une série de propositions qui seraient ensuite prises en compte par la Conférence des ministres de l'Enseignement supérieur et de la recherche (CONFEMER), puis par les chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage.

Point d'aboutissement d'un grand projet mené par l'Agence universitaire de la Francophonie pendant un an et demie avec la participation de plus de 700 experts du monde entier, ce livre retrace ainsi le parcours, foisonnant, d'une réflexion dont la richesse dépasse les conclusions qui en ont été tirées. Mais cette publication se veut surtout, conformément au souhait de la plupart des intervenants, le point de départ d'une concertation globale, nécessaire, dont l'enjeu n'est rien moins que l'avenir du français dans le monde.

Souvent les paroles les plus pertinentes s'envolent et sont oubliées, une fois passée l'occasion qui les a fait naître. S'il est plus que jamais nécessaire que des écrits restent, ce n'est pas pour enfermer la dynamique d'un débat dans des conclusions définitives, mais au contraire pour maintenir vivante la problématique qui les inspire : l'inscription du français dans le multilinguisme du monde de demain. Que celles et ceux qui ont bien voulu apporter leur contribution à cette réflexion ouverte, soient tous une fois encore remerciés. Il ne me reste qu'à formuler le souhait que grâce au présent volume, ce débat continue.

SEANCE D'OUVERTURE

Sous la présidence de Monsieur Nguyen Minh HIEN

Ministre de l'éducation et de la formation de la République Socialiste du Viêt Nam

ALLOCUTION

du Professeur **Nguyen The HUU** (République Socialiste du Viêt Nam)

Président de l'Université de Hué.

Messieurs les Ministres,
Monsieur le Professeur Michel Guillou, Directeur général - Recteur
de l'AUPELF-UREF
Messieurs les Ambassadeurs,
Monsieur le Président du Comité Populaire de la province de Thua Thien Hué
Mesdames et Messieurs les Délégués
Chers amis,

L'Université de Hué a le grand honneur d'accueillir en ces jours et dans ses locaux, les Assises Mondiales de l'enseignement du et en français. Au nom de l'Université et en mon nom personnel, je souhaite à toutes et à tous la bienvenue.

La population de la ville de Hué, les étudiants et enseignants de l'Université de Hué vont vivre durant ces trois jours un événement dont l'importance est sans précédent, car il s'agit de l'une des plus grandes manifestations francophones en cette année de la Francophonie au Viêt Nam.

Hué est une ville universitaire bien connue tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Les six établissements supérieurs en son sein constituent un des principaux centres de formation pluridisciplinaire au Viêt Nam ; L'Université de Hué avec ses six établissements membres est une véritable force motrice du développement régional et national.

Comme vous le savez, l'ouverture du Viêt Nam à l'extérieur est irrésistible. Cette ouverture se veut multilatérale et avec tous les pays. L'Université avec ses obligations se présente de ce fait à la fois comme l'élément facilitateur et le garant de cette mutation

profonde. Ayant conscience de la mondialisation à l'heure actuelle, de l'intérêt du développement durable et de l'identité nationale, l'Université de Hué cherche en constance à valoriser la diversification dans ses formations et dans ses rapports avec le monde.

La participation active de l'Université de Hué au sein de l'AUPELF-UREF est le signe de cette volonté. La création des Filières francophones universitaires et des classes bilingues dans le secondaire au Viêt Nam en général et à Hué en particulier, entre tout à fait dans le projet global du développement de la formation. (il ne faut pas oublier que cette création continue d'enregistrer des demandes en croissance considérable)

Mesdames et Messieurs, Chers Collègues,

Nous avons soutenu et continuons à soutenir le développement de la langue française comme moyen d'accès à la diversité mondiale. En effet, la langue n'est pas simplement un instrument de communication, elle est encore un moyen de transmission des valeurs socioculturelles, économiques et scientifiques. En ce sens, elle est un outil d'information et de formation efficace par excellence. L'enseignement du français et des spécialités en langue française devra en premier lieu répondre à cette fin.

Nous vivons dans une époque où les informations sont à la fois abondantes et de diverses sources. A cet égard, l'usage d'une seule langue étrangère ne fera que favoriser la monopolisation qui débouchera nécessairement sur l'uniformisation dans tous les domaines. C'est ce que nous devons éviter en milieu universitaire.

Permettre à nos jeunes l'ouverture à la diversité et cela par le canal du multilinguisme devra être un acte de foi de nous tous. Permettre aux jeunes la diversité, c'est les préparer à affronter les situations à la fois diverses et complexes dans leur vie socio-professionnelle. C'est aussi leur permettre la réussite.

La tenue des Assises mondiales de l'enseignement du et en français à Hué offre une occasion de plus aux francophones de quarante-neuf pays dans le monde de se retrouver au tour d'un thème tout à fait d'actualité. L'Université de Hué, membre à part entière de l'AUPELF-UREF, est partie prenante de l'entreprise et fera de son mieux pour que ses étudiants puissent profiter du meilleur du programme et que le français devienne véritable langue de travail pour ceux qui le souhaitent.

C'est aussi dans cet esprit que l'Université de Hué est heureuse de participer à l'organisation de ces Assises en espérant que de bonnes idées y seront présentées en vue de renforcer le programme mis en place dans de nombreux pays dont le Viêt Nam.

Je formule mes meilleurs vœux de santé aux participants et de réussite aux Assises.

Merci de votre attention.

ALLOCUTION

de Monsieur **Nguyen Van ME LE** (République Socialiste du Viêt Nam)

Président du comité populaire de la province de Thua Thien Hué

Mesdames, Messieurs, la Présidence des Assises mondiales
Mesdames, Messieurs les participants,

Tout d'abord, au nom des responsables de Comité Populaire et des populations de la province de Thua Thien Hué, je me permets de souhaiter la bienvenue aux participants des différents organismes nationaux, internationaux ainsi qu'aux chercheurs présents à l'occasion d'un événement si important pour nous tous.

Je dois adresser tous mes sincères remerciements au Comité d'Organisation de ces Assises Mondiales qui a réservé l'honneur à la province de Thua Thien Hué d'organiser une des plus importantes activités dans le cadre du Sommet des pays francophones qui se tiendra à Hanoi en novembre prochain.

Mesdames, Messieurs

Nous sommes dans un monde où la tendance de la mondialisation de la vie culturelle et économique se confirme et elle est devenue un besoin de tous les peuples et de toutes les nations.

Les échanges d'information entre les états, les communautés, les zones de notre globe s'intensifient, se diversifient et s'enrichissent pour les uns et les autres. Face à ce processus, il nous serait nécessaire de mettre en commun toutes les ressemblances de la

vie culturelle, économique et linguistique... aux fins de nous faire rapprocher malgré la distance géographique, et de rétablir l'harmonie des niveaux de croissance.

Une nouvelle ère de création et de développement de l'autoroute d'informations, et des réseaux de signaux de communication se réalise par le biais de langues vivantes dont certaines jouent un rôle extrêmement important : anglais, français, chinois, espagnol... Ces langues sont reconnues pour tous comme langues de travail internationales et celles exprimées dans tous les textes officiels du commerce, dans les conventions culturelles et scientifiques lors des forums des Nations Unies, aux organisations internationales et elles constituent un des outils de communication entre tous les citoyens du monde.

Quant à la langue française, à la réponse des besoins de développement économique et culturel entre les pays dans l'espace francophone et des pays hors cet espace. Cette langue est exprimée, parlée et écrite dans quarante-neuf pays avec plus de cinq cents millions d'habitants. Cet espace linguistique est en expansion. Donc les pays francophones doivent prendre en charge des responsabilités à la fois lourdes et prioritaires, en particulier dans l'enseignement supérieur : comment développer l'enseignement du français pour le faire devenir une vraie langue de véhicule et de communication au quotidien, comment qualifier l'enseignement en lui donnant une formule standard, une facilité de compréhension et de diffusion dans un contexte du multilinguisme.

A notre avis, une langue choisie comme langue de communication commune à nous tous ne pourrait s'assurer de sa mission que sur les besoins permanents dans les échanges économiques et culturels, et en plus l'enseignement et l'apprentissage de cette langue doivent se faire sur les bases réelles tout en s'adaptant aux contextes particuliers de chaque état et de chaque zone mondiale.

La province de Thua Thien Hué possède un réseau des universités assez performant et le nombre des francophones y est considérable. Nous sommes partenaires de différents pays francophones dans les domaines de coopération : tourisme, formation, construction des infrastructures... Grâce à ces relations, la langue française a trouvé sa juste place, nous avons démarré ensemble un programme très vaste d'enseignement intensif du français dans les établissements scolaires et universitaires aux écoles de formation professionnelle de notre province.

Or, il nous faut reconnaître que jusqu'à maintenant les potentialités de coopération entre les pays francophones avec le Centre Viêt Nam et en particulier avec la province de Thua Thien Hué ne sont pas encore bien exploitées même dans le domaine de la

formation et de l'enseignement supérieur dans lequel nous pouvons développer une forte coopération.

En dehors des projets de subvention sous forme de ODA, il n'existe jusqu'à ce moment aucun investissement direct des pays francophones à notre province. C'est une parmi des raisons défavorables sur l'enseignement et l'apprentissage du français, en plus les étudiants de français à l'issue de leur formation cherchent de l'emploi d'une manière plus difficile que ceux d'autres langues.

Le développement de coopération pour la formation professionnelle en français n'est pas encore à la hauteur que nous attendons. Nous espérons qu'à travers les assises mondiales, les participants auront l'occasion de contacter avec les partenaires de notre province pour aboutir à des projets concrets dans l'enseignement du français et en français et mener ensemble les programmes de recherches, d'échanges d'enseignants et d'étudiants, renforcer la coopération universitaire entre l'Université de Hué et vos universités.

Je voudrais transmettre notre message fort à tous les investisseurs du monde francophone que nous, les autorités, favoriserons de notre possible pour construire une coopération équitable entre les partenaires locaux et internationaux dans l'industrie légère, transformation agro-alimentaire, technologie, tourisme et services. Nous sommes convaincus que l'économie reste un des facteurs indispensables pour donner à la langue française sa pleine fonction d'être la langue de communication, de coopération entre nous tous et qu'elle est la clé qui nous ouvrira notre développement et notre intégration dans l'espace francophone.

Je vous remercie vivement pour votre attention.

ALLOCUTION

de Monsieur **Jean-Louis ROY**, présentée par Monsieur **Moussa Makam CAMARA**

Directeur du Bureau pour l'Asie Pacifique de l'Agence de la Francophonie (ACCT)

Excellence Monsieur le Ministre de l'éducation et de la formation de la République Socialiste du Viêt Nam
Messieurs les Ministres,
Excellence Madame l'Ambassadeur de Maurice à Paris, Vice Président du Conseil Permanent de la Francophonie,
Monsieur le Président de l'Université de Hué, et du Comité populaire de Hué,
Monsieur le Vice Président du Comité national d'organisation du 7e Sommet,
Monsieur le Secrétaire général de la CONFEMEN,
Monsieur le Directeur général, Recteur de l'AUPELF-UREF,
Excellence Monsieur l'Ambassadeur de France à Hanoi,
Monsieur le Délégué de la Communauté française de Belgique à Hanoi,
Madame la Représentante de l'Ambassade du Canada à Hanoi,
Excellences, Mesdames, Messieurs les congressistes,
Chers élèves des classes bilingues,

Monsieur Jean-Louis Roy, Secrétaire général de l'Agence de la Francophonie, retenu par les obligations de sa charge, m'a demandé de vous transmettre ses regrets et plus particulièrement de dire à Monsieur Michel Guillou, Directeur général, Recteur de l'AUPELF-UREF qu'il a été sensible à l'aimable invitation à participer aux assises de

l'enseignement du et en français à Hué, ville prestigieuse, ville du savoir, ville hospitalière.

Je cite :

Monsieur le Ministre,
Monsieur le Directeur général, Recteur de l'AUPELF-UREF,
Monsieur le Secrétaire général de la CONFEMEN,
Mesdames, Messieurs, les participants et intervenants,

Monsieur Michel Guillou, Directeur général, Recteur de l'AUPELF-UREF m'a fait l'aimable amitié et l'insigne honneur de m'inviter aux importantes Assises de l'enseignement du et en français. Je suis d'autant sensible à ce geste, qu'il se situe à quelques jours du Sommet de Hanoi qui aura sans doute, une résonance politique forte.

En effet, une des décisions fondamentales du Sommet de Hanoi sera de rendre convergentes des logiques consubstantiellement complémentaires ; la logique de coopération intergouvernementale représentée par l'Agence de la Francophonie, soutenue et enrichie par des initiatives fortes et mobilisatrices issues des milieux universitaires, professionnels, parlementaires d'une part, la volonté politique forte issue de l'important souffle imprimé à la Francophonie par les conférences des chefs d'Etat et de gouvernement d'autre part.

Le Sommet de Hanoi sera à cet égard, le Sommet de la convergence, le Sommet de la synthèse féconde qui portera plus haut et plus loin le signal de la Francophonie.

Quoi de plus normal donc, à la veille d'un événement aussi déterminant, que les principaux opérateurs de la Francophonie réfléchissent sur l'état et surtout les perspectives de l'enseignement du et en français, cordon ombilical de notre solidaire communauté.

Depuis quai André Citroën, mais aussi à travers mes contacts avec les pays membres, il m'a été donné de constater, Monsieur le Recteur, l'immense effort de clarification et d'identification des axes stratégiques de la problématique de l'enseignement du et en français dans l'espace francophone.

En soulignant que le plurilinguisme est une exigence de la mondialisation, la Francophonie dit oui à l'incontournable mondialisation à condition que cette dernière se fasse dans le respect de la pluralité et de la diversité.

En effet, une communauté qui s'enrichit de sa diversité, ne saurait s'accommoder d'un monolithisme par essence réducteur et partant appauvrissant.

En inscrivant les perspectives du renforcement de l'enseignement du et en français dans le cadre du multilinguisme, vous prenez en compte si judicieusement l'aspect multilingue de notre communauté.

En effet, la diversité culturelle revendiquée dans le cadre de la globalisation se traduit par un multilinguisme fonctionnel dans l'espace francophone. L'originalité et en même temps, le défi de notre communauté est de faire coopérer harmonieusement la langue française avec les autres langues de l'espace francophone. Pour cela, la communauté francophone ne sera que plus solidaire et plus ouverte au monde à travers une grande langue de communication internationale qui restitue les nuances et les diversités qui la composent.

Langue de communication internationale au service d'une communauté plurielle, le français doit donner accès à la totalité des flux mondiaux d'information et dire l'intégralité de l'expérience humaine Mais pour exister objectivement au plan mondial et aux côtés des autres grandes langues internationales, le français doit s'enraciner profondément dans ses " communautés souches " notamment celles du Sud où le français se vit et se pratique en authentique langue seconde ou langue étrangère.

La refondation des systèmes éducatifs en œuvre dans beaucoup de nos pays, rend plus pertinente la recherche et l'application de méthodologies performantes d'enseignement du et en français en tant que langue de scolarisation enrichie par les usages endogènes.

Dès lors, la clarification des rapports entre le français et les autres langues en vigueur dans les systèmes éducatifs respectifs devient nécessaire et même incontournable dans les processus pédagogiques.

C'est dans cet esprit, qu'une approche de **pédagogie convergente** de l'enseignement du et en français avec les langues nationales a été initiée par la République du Mali à Ségou, avec le soutien de l'Agence de la Francophonie.

L'expérience de **l'enseignement bilingue** menée au Viêt Nam notamment avec l'appui conjugué et harmonieux de l'AUPELF-UREF et l'Agence de la Francophonie répond aux mêmes objectifs d'enracinement et d'ouverture du français.

Ces démarches qui seront confortées et enrichies par vos contributions respectives, permettent de prendre en compte l'héritage linguistique des élèves en en faisant un levier didactique important dans l'apprentissage du et en français.

Avec l'espoir que les apports pédagogiques issus de la pédagogie convergente et des filières bilingues, constituent à terme, l'amorce d'une démarche méthodologique propice à l'intensification de l'enseignement du et en français en milieu multilingue, que je souhaite plein succès à vos travaux.

Je vous remercie.

ALLOCUTION

de Monsieur Boujouma **N'GOM**

Secrétaire général de la Conférence des ministres de l'éducation nationale (CONFEMEN)

Excellences, Messieurs les Ministres,

Excellences, Messieurs les Ambassadeurs,

Monsieur le Directeur Général de l'AUPELF-UREF,

Monsieur le Directeur du Bureau ASIE de l'Agence de la Francophonie (ACCT),

Mesdames et Messieurs les Délégués,

Je voudrais d'abord rappeler que la qualité de l'enseignement du et en français a toujours été une préoccupation permanente de la CONFEMEN pour plusieurs raisons.

Le français est, dans la plupart de nos états membres, une langue enseignée, mais aussi une langue d'enseignement des autres disciplines scientifiques et d'éveil. C'est dire, donc que du niveau qualitatif de l'enseignement du et en français dépend en grande partie celui de l'enseignement de toutes les autres disciplines et, partant, du rendement interne et externe de nos systèmes d'éducation.

C'est pour cette raison que la CONFEMEN depuis sa création, s'est investie dans des opérations visant à améliorer l'enseignement du et en français, en complémentarité avec la question des langues nationales.

Dès 1986, lors de sa 38e session, la CONFEMEN a décidé de mettre en œuvre une enquête sur les besoins langagiers et les centres d'intérêt en français langue seconde et en langue nationale chez les élèves du primaire.

Cette enquête s'est développée dans douze pays d'Afrique centrale et de l'ouest et a concerné les élèves du primaire, leurs parents ainsi que les enseignants.

Elle a eu comme résultat la publication d'une étude exhaustive sur les besoins langagiers et les centres d'intérêt des élèves du primaire en français langue seconde et en langue nationale.

Disponible dans tous les Ministères d'Education nationale des pays de la CONFEMEN et aussi dans les organisations francophones, cette étude doit servir de document de base pour une réforme de l'enseignement du et en français.

Par ailleurs, elle constitue une base permettant d'entreprendre des actions communes en matière :

- d'harmonisation des programmes scolaires. Le programme minimum commun de français langue seconde (PMC) élaboré à partir de cette étude en est un exemple éloquent.
- d'élaboration de matériel didactique (exemple : livres de français pour les pays d'Afrique de l'Ouest et/ou du Centre à partir du PMC).

Par ailleurs, le projet d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) mené depuis 1993 par notre organisation, et qui vise à partir de la mesure des acquis des élèves de deuxième et de cinquième années du primaire en français et en calcul, devrait, à terme en 1998, fournir aux Ministres de l'Education Nationale de huit pays des informations pertinentes sur les performances de leur système d'éducation, singulièrement dans le domaine de l'enseignement du et en français.

Cette préoccupation permanente de l'amélioration de cet enseignement a conduit notre conférence à manifester un intérêt et un encouragement conséquent à ce projet des Assises.

Associé, dès le départ, en tant que membre du Comité scientifique de ces Assises, le secrétariat technique permanent de la CONFEMEN a tenu à apporter sa contribution :

- par la fourniture à l'AUPELF de tous les documents disponibles sur le sujet,
- par des communications sur son expérience dans ce domaine, au séminaire régional (Afrique) tenu à Dakar en juin dernier.

Le processus de préparation de ces Assises francophones par le biais de séminaires régionaux dans toutes les zones géographiques a permis d'embrasser et de tenir compte de la diversité culturelle au sein de l'aire francophone. Nous tenons à saluer ici et à féliciter l'AUPELF-UREF et son Directeur général pour la recherche active de synergie dont ils ont fait montre dans la préparation des Assises en y associant étroitement la CONFEMEN ainsi que tous les autres opérateurs.

Un enseignement supérieur de qualité n'est possible que si les apprentissages acquis au niveau du primaire et du secondaire, en français notamment, sont de niveau acceptable.

Tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) ont tout à gagner avec une amélioration qualitative de l'enseignement du et en français.

Aussi, au nom de Madame Onckelynx, Présidente en exercice de la CONFEMEN et de tous les Ministres membres de notre organisation, je souhaite plein succès aux Assises francophones sur l'enseignement du et en français.

Merci de votre aimable attention.

ALLOCUTION

de Monsieur **Michel GUILLOU**

Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUPELF-UREF)

Monsieur le Ministre de l'éducation et de la formation de la République Socialiste du Viêt Nam,
Madame l'Ambassadeur, représentant Monsieur le Président du conseil permanent de la Francophonie,
Messieurs les Ministres
Messieurs les Ambassadeurs,
Monsieur le Recteur de l'Université de Hué,
Mesdames, Messieurs,

Tout au long des huit séminaires régionaux qui ont préparé ces assises de l'enseignement du et en français, j'ai eu l'occasion de rappeler que nous vivions une époque charnière. Les transformations technologiques radicales que nous connaissons conduisent à un avenir dont nous ne savons pas avec certitude s'il sera celui d'un épanouissement individuel plus grand, d'un approfondissement des identités collectives, du développement durable et partagé aussi bien dans la sphère économique. La mondialisation est aujourd'hui une réalité : mondialisation de l'économie, des échanges, mondialisation de l'information et de la communication, risque de mondialisation de la culture... La question qui se pose à nous, francophones, est donc de savoir si nous allons vers un monde uniforme, unilingue, un monde de pensée unique où un idiome unique, imposé à tous et soi-disant paré de toutes les vertus de l'universalité, serait seul " en mesure d'exprimer le génie humain ".

Ou bien allons-nous vers un monde ouvert, à la fois pluriel et solidaire ? Un monde dans lequel, à côté d'une langue internationale largement utilisée — l'anglais — les

grands véhicules de civilisation que sont l'arabe, le russe, le français, le chinois, l'hindi ou l'espagnol — pour ne citer que ceux-là — continueront de jouer un rôle et d'avoir un statut dans le destin des peuples ?

Pour les francophones que nous sommes, la réponse est claire, évidente : la seule option possible, la seule voie légitime pour l'avenir est celle du multilinguisme qui sous-tend le respect des identités, des cultures et des langues nationales. Le rôle de l'université est de susciter et de stimuler la réflexion dans la société, un peu à la manière d'un bureau d'études ; il revient don à la communauté scientifique francophone, au réseau francophone des universités et centres de recherche que représente l'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche qui les rassemble, de montrer que le renforcement du français dans le multilinguisme est un engagement résolu dans une civilisation plurielle.

La Francophonie est d'abord un nouvel humanisme porteur des valeurs de solidarité, de partage, de tolérance et d'ouverture aux autres langues et cultures.

Il faut affirmer haut et fort qu'à côté de la biodiversité universellement reconnue aujourd'hui comme une valeur à préserver, il y a la diversité humaine.

Cette réflexion que nous avons engagée a été ouverte, naturellement, à tous les acteurs de la Francophonie. C'est pourquoi, à ces Assises qui nous rassemblent aujourd'hui, ont été invitées, à côté des chercheurs et enseignants, des personnalités venues des autres secteurs directement concernés : économie d'entreprises, affaires, médias, publicité. Car il est désormais évident que la seule approche possible est une approche globale prenant en compte l'ensemble de la problématique de l'enseignement du et en français dans toutes ses composantes. La démarche que nous souhaitons privilégier revêt donc une dimension multilatérale, interdisciplinaire et intégrée.

Cette démarche est également régionale car seule une approche régionale peut mettre en évidence et faire respecter les spécificités de chacun tout en proposant des réponses durables au problème posé par la formation et l'enseignement du et en français. A tous égards, les huit séminaires régionaux — Monde arabe, Océan Indien, Asie du Sud-Est, Caraïbe, Afrique, Amérique du Nord, Europe centrale et orientale, Europe occidentale et méditerranéenne — ont pleinement rempli leur rôle et vous aurez l'occasion de constater à la lecture du dossier qui vous a été remis la diversité, la densité et la qualité des contributions et des propositions faites au cours de ces rencontres.

Sans vouloir prétendre faire ici une synthèse de ces séminaires, dont il est impossible en quelques mots de résumer la richesse, je voudrais souligner quelques-unes des pistes qui, me semble-t-il, ont fait l'objet d'un consensus entre les différents participants. Elles

me paraissent à même d'amorcer la réflexion de ces Assises sur les nouvelles stratégies susceptibles, dans le contexte de la mondialisation, de régénérer le plurilinguisme que beaucoup d'entre nous pratiquons avec succès depuis plusieurs générations, afin de lui permettre de relever les enjeux de l'avenir.

Tout d'abord, permettez-moi de faire deux remarques générales : la première pour me réjouir que de nombreux participants aient souligné le caractère irremplaçable de ces rencontres. Je ne pense pas que cette remarque reflétait une simple autosatisfaction de bon aloi dans ce genre de rencontre ; elle me paraît plutôt l'expression d'abord, de l'importance que ces réunions ont eue au niveau régional ; ce type de forum ouvert, non institutionnel et pluridisciplinaire est un genre moins répandu qu'on pourrait le penser. Et puis ces rencontres ont permis à deux " mondes " — le monde universitaire et le monde économique — de se rencontrer, et ce n'est manifestement pas si fréquent : de réelles synergies ont ainsi pu s'établir entre les uns et les autres.

La seconde remarque constitue encore un satisfecit : en effet, ces séminaires ont démontré — et finalement il n'est pas inutile d'en avoir des manifestations concrètes — que la Francophonie, dans toute sa diversité, existe bel et bien — Francophonie universitaire, Francophonie d'affaires, Francophonie médiatique, Francophonie numérique — et qu'elle ne demande qu'à s'organiser pour que toutes ces dynamiques éparpillées se rapprochent et se fassent plus percutantes.

On ne peut que se réjouir, par ailleurs, que tous les participants aient réaffirmé leur adhésion aux valeurs du multilinguisme. Il constitue en effet, avec le partage par chacun de plusieurs langues maternelles, seconde et étrangère, qu'implique le principe fondateur de la mondialisation plurielle que nous souhaitons. Dans le domaine du plurilinguisme, les pays du sud sont très en avance par rapport aux pays du nord. Les regards se tournent naturellement vers l'Europe où l'on en est resté trop souvent à des déclarations d'intention sur le multilinguisme sans que des programmes d'envergure aient encore été mis en place dans ce sens.

Une fois posé le cadre du multilinguisme, c'est la problématique de l'enseignement du et en français qui a constitué le cœur de la réflexion et des débats des séminaires.

Tous les grands espaces linguistiques se posent aujourd'hui à des degrés divers la question de leur avenir, de leur positionnement par rapport aux langues et aux cultures nationales. La Francophonie peut apporter dans ce débat une nouvelle dynamique, créer de nouvelles relations fondées sur la solidarité, le respect des différences, mais aussi de reconnaissance, par un choix raisonné et partagé du statut des langues à caractère international et leur inscription dans la modernité et l'excellence.

Les Assises se sont résolument attaquées à cette problématique. Elles visent, avec la participation de toutes les composantes de la société impliquées dans le processus, à redonner envie d'apprendre le français en Francophonie et à créer une dynamique en ce sens également dans les autres pays, en leur suggérant par exemple de développer le système des classes bilingues. Car le but à rechercher est celui d'un véritable plurilinguisme. C'est pourquoi, les pays francophones doivent se donner les moyens de le favoriser : ainsi, à côté de la langue nationale, il devrait être possible d'apprendre le français comme langue seconde et d'avoir accès à une troisième langue qui aura un statut de langue étrangère.

Cette stratégie suppose d'abord, que soit clarifié le statut du français, très variable d'un pays à l'autre. Dans tous les pays francophones, il devrait être considéré comme une langue seconde, ou comme l'ont suggéré les participants du séminaire d'Amérique du Nord " langue partenaire ", en aucun cas comme une langue étrangère. Cela suppose bien sûr que le français soit enseigné dès le plus jeune âge, en tout état de cause dès le primaire.

Les situations diffèrent cependant selon la place réelle qu'occupe le français dans les différents pays de l'espace francophone. En effet, à côté des pays où le français est langue officielle, a émergé une Francophonie d'appel — en Asie du Sud-Est et en Europe centrale et orientale, notamment — où son enseignement et son usage, encore limitées, sont en régénérescence.

Dans le premier cas, le français devrait être enseigné dès le primaire comme langue d'apprentissage. Le secondaire devrait permettre de conforter ces acquisitions, mais aussi d'assurer l'enseignement des différentes matières en français, tandis que progressivement l'élève se trouverait confronté à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il est nécessaire, pour ces derniers, que la décision d'adhérer à la Francophonie s'accompagne d'une politique linguistique et éducative qui fasse en sorte qu'un pourcentage suffisant d'élèves deviennent bilingues. L'expérience qui se déroule actuellement au Viêt Nam, qui nous accueille aujourd'hui, pourrait peut-être servir de référence.

Dans tous les cas, des méthodologies nouvelles doivent être mises en place : méthodes d'apprentissage du français langue seconde, docmefs d'apprentissage des sciences en français, jeux vidéo bon marché d'apprentissage individuel. Cette révolution des méthodes doit s'accompagner d'une refonte des structures de formation continue des enseignants afin de les adapter à cette nouvelle donne.

Se pose alors naturellement la question des certifications. La mise en place d'un diplôme de type " bac francophone " reconnu dans tous les pays et sanctionnant la fin des études secondaires, s'avère indispensable. Cet examen recevrait le label du secrétariat général de la Francophonie. Reconnaissance de fait d'un " marché commun " francophone, ce diplôme pourrait servir de prémisses à une véritable politique de liberté de circulation des intellectuels dans l'espace francophone, ce qui suppose d'adapter les règles édictées à cet effet dans chaque pays.

L'enseignement supérieur doit prolonger ces stratégies d'enseignement en offrant partout des filières francophones d'excellence, des Instituts de pointe à vocation professionnelle ou de recherche, des Ecoles doctorales régionales.

Parallèlement, face aux carences constatées dans les universités du sud, mais aussi pour répondre aux défis du XXIe siècle, la Francophonie doit s'impliquer fortement dans le numérique et présenter un projet cohérent d'université virtuelle francophone organisée autour d'une médiathèque universelle capable de fournir des produits d'excellence, validés sur le plan scientifique, complémentaires des cours en présentiel.

Mais tous s'entendent également pour dire que, sans médias francophones, quelle que soit la qualité de l'effort d'éducation, le français ne franchit pas les murs de l'école. De même, l'affichage en français ne peut être présent dans la rue sans une télévision en français. Il faut, pour que vive la Francophonie, que ceux qui l'ont choisie puissent sur place accéder à des produits culturels en français.

Encore faut-il que les médias, presse, radios, télévisions, répondent aux attentes des différents publics concernés et les jeunes en particulier. Dans beaucoup de pays, où la presse francophone est inexistante et la solitude de TV5 et RFI, quand ils sont implantés, ce qui n'est pas toujours le cas, est grande. Et l'on attend encore les indispensables bouquets de chaînes généralistes et thématiques où l'on trouvera aussi bien le sport, l'information, la musique, le film et qui répondront aux attentes de la jeunesse.

Il est clair également que l'économie et les affaires sont partie prenante dans le combat linguistique qui est mené. L'économie, comme les autres secteurs, doit être résolument multilingue. La Francophonie économique peut faire valoir la vigueur de la pensée économique francophone appliquée notamment aux économies de transition, aux particularités propres aux pays du sud, à la prise en compte des dimensions humaines, sociales et culturelles. Elle doit être compétitive, pouvoir faire des profits en mettant en valeur la plus-value que représente la communauté et les valeurs de la Francophonie.

C'est donc vers une Francophonie globale, ou intégrale, que l'on s'achemine ; c'est-à-dire une action structurante et déterminée sur l'économie, l'entreprise, les médias, l'affichage, qui

permette aux francophones de vivre dans un environnement où le français est utile, est parlé, est langue d'usage courant, de travail et de vie au quotidien.

Voilà quelques-unes des pistes qui se dégagent des différents séminaires régionaux. Elles doivent être approfondies au cours de ces Assises, avec pour objectif final, de traduire ces orientations et ces propositions dans une Charte francophone de l'enseignement du et en français, qui développera en quelque sorte les stratégies et le plan d'action francophone dans ce domaine.

Il conviendra, en respectant les choix nationaux et les réalités culturelles de chaque pays, et au moyen de programmes diversifiés et adaptés, de proposer les lignes de force d'un projet global, commun à tous les Etats et Gouvernements membres de la Francophonie, capable d'assurer le développement de l'utilisation du français dans le contexte de la mondialisation. Ce projet devra s'appuyer sur des projets éducatifs d'excellence et un environnement socio-culturel qui enracine la jeunesse dans la Francophonie.

L'enjeu de cette rencontre est important. Elle permettra de soumettre au Sommet des Chefs d'état et de gouvernement ayant le français en partage, à Hanoi, en novembre prochain, une stratégie pour les années à venir.

Messieurs les Ministres, Mesdames et Messieurs les Ambassadeurs, Mesdames, Messieurs,

La Francophonie a la force, les capacités et la volonté de proposer, face au rêve américain, un autre rêve, un autre imaginaire, le rêve francophone. Ce qu'offre aujourd'hui la Francophonie, c'est l'ouverture sur la diversité culturelle, c'est une certaine conception de l'humanisme lié au développement, c'est l'affirmation des valeurs de la solidarité et du partage. En cela, la Francophonie est bien tournée vers le futur. Elle montre la voie, elle accompagne un mouvement profond.

D'ailleurs, d'autres rassemblements géolinguistiques se constituent : l'hispanophonie, la lusophonie, ou, plus ancienne, l'arabophonie ; d'autres regroupements, comme la communauté européenne, définissent des ensembles qui ne sont plus simplement des marchés communs économiques, mais des projets politiques.

Le monde a besoin de plusieurs rêves, de plusieurs imaginaires. Vous tous, qui êtes venus participer à ces Assises, vous pouvez contribuer à ce que le rêve francophone se mette résolument en marche.

Enfin, je tiens à remercier sincèrement, au nom de l'AUPELF-UREF, et en votre nom à tous, tous ceux qui ont permis la tenue de ces Assises.

Au premier chef, naturellement, le Viêt Nam qui nous accueille si généreusement. Merci Monsieur le Ministre d'avoir favorisé la tenue de ces assises. Merci au Comité national d'organisation du Sommet, puisque cette manifestation est liée à l'environnement du Sommet. Merci aux pays bailleurs de fonds — et à la France, à son Secrétariat d'Etat à la coopération au premier chef, et je le dis devant M. l'Ambassadeur de France que je remercie d'être présent — qui nous permettent de fonctionner librement dans un cadre multilatéral. Merci à tous nos partenaires : les autres opérateurs des Sommets, au premier rang desquels l'Agence de la Francophonie, mais aussi TV5, avec lesquels nous développons un partenariat constructif, la CONFEMEN et son secrétaire général, M. N'Gom, avec lequel un dialogue permanent est établi.

Merci aux coordonnateurs ainsi qu'aux rapporteurs généraux et thématiques des séminaires régionaux, à tous ceux qui ont réalisé l'immense travail qui a été accompli et dont vous avez les conclusions.

Merci à Madame Roussety d'avoir effectué un déplacement officiel et de représenter ici le Président du Conseil Permanent de la Francophonie.

Merci à tous ceux qui nous accueillent aujourd'hui, en particulier Monsieur The Huu Nguyen, Recteur de l'université où se déroulent les travaux et à l'équipe qui l'entoure.

Merci encore une fois, Monsieur le Ministre. Je vous souhaite à toutes et à tous d'excellents travaux et un bon séjour à Hué.

ALLOCUTION

de Monsieur **Serge DEGALLAIX**

Ambassadeur de France en République Socialiste du Viêt Nam

Monsieur le Ministre, Messieurs les ministres, Monsieur le Président, chers Délégués,

C'est pour moi un grand honneur de m'exprimer devant vous sur ce sujet — l'enseignement du et en français,- dans une ville qui est probablement, M. Nguyen Van Meh l'a rappelé, la ville la plus francophone du Viêt Nam. C'est pour moi également l'occasion de retrouver certains visages amis que je n'avais pas vus depuis de nombreuses années.

Je crois que ce thème est parfaitement approprié pour le Viêt Nam, naturellement parce que dans trois semaines, Hanoi va accueillir le septième sommet de la Francophonie, mais aussi et surtout, dirai-je, parce que le Viêt Nam se trouve dans une situation particulière. M. N'Gom a rappelé que la situation pouvait varier d'un pays à un autre, et au Viêt Nam nous nous trouvons dans une situation particulière si ce n'est unique, pour l'enseignement du français et en français.

Je voudrais très brièvement, car je suis le septième orateur, indiquer le point de vue d'un Etat — la France — qui a fait de l'action linguistique un des axes majeurs de sa politique culturelle, un vecteur de ses actions, que ce soit dans le domaine culturel, linguistique ou de la coopération scientifique et technique.

Premier point, l'action culturelle extérieure française emprunte de très nombreux canaux avec le réseau des écoles françaises à l'étranger, — 150 000 élèves dont deux tiers sont étrangers -, les centres culturels français, les alliances françaises, et nous pouvons dénombrer plus d'un demi million d'apprenants dans les alliances françaises à travers le monde, les bourses d'études, les invitations, la coopération inter-universitaire, le soutien aux établissements d'enseignement locaux. Donc une action forte et multiforme.

Cette force et cette diversité de l'action bilatérale ne signifient pas, bien au contraire, que la France ne coopère pas avec les institutions multilatérales ou dans un cadre intergouvernemental.

Elle le fait, bien sûr, comme membre de ces organisations, et elle le fait aussi comme partenaire : Michel Guillou a rappelé brièvement la situation au Viêt Nam où l'AUPELF-UREF mène un programme important en croissance rapide, avec cinq cents classes bilingues aujourd'hui, avec une cinquantaine de filières francophones et des milliers de jeunes qui apprennent le français et en français. La France a décidé d'utiliser l'AUPELF-UREF comme opérateur pour une partie de ses actions bilatérales dans ces domaines. Nous nous efforçons, autant que faire se peut, pour les autres actions menées par la France dans le domaine linguistique, dans le domaine de l'environnement culturel d'être en cohérence avec les actions de nos partenaires francophones. Des développements nouveaux sont ainsi attendus, notamment dans le domaine de l'enseignement supérieur où l'action bilatérale doit se conjuguer avec les filières francophones. Cette collaboration est non seulement souhaitable mais indispensable, car les défis qui se présentent aujourd'hui et auxquels nous devons faire face, sont nouveaux dans leur intensité et seul le réalisme allié à l'ambition et à l'union permettront d'y répondre.

Brièvement, quels sont ces défis ?

C'est tout d'abord, la place de l'anglais qui n'est plus guère contestée ; on voit bien que les organisations internationales, pour une série de raisons, privilégient de plus en plus cette langue. Le fait aussi que nos amis américains dans leurs écoles apprennent rarement une langue étrangère et que, par conséquent le " dialogue " est forcément inégal. Donc, cette place de l'anglais est ce qu'elle est et qu'on ne peut guère la contester.

Le deuxième point, c'est l'évolution récente et, je dirai, l'arrivée du " libéralisme linguistique ". Pendant un certain nombre d'années, un grand nombre d'années, il y a eu une sorte de gestion administrée de l'enseignement des langues étrangères. Ce temps est aujourd'hui révolu au Viêt Nam et dans la plupart des autres pays qui l'on mis en œuvre. Naturellement, nous pouvons, nous, diplomates, faire toujours des démarches pour

rappeler la nécessité de maintenir le statut de la langue française dans l'enseignement ; mais, ce qui compte, c'est avant tout l'attrait pour les langues, c'est la demande, la demande formulée par les parents pour l'avenir de leurs enfants et cette demande est fondée, plus aujourd'hui qu'hier, sur un certain " utilitarisme ", un utilitarisme économique guidé par le marché de l'emploi.

Là aussi, je crois qu'il faut être réaliste : si nous additionnons les parts du commerce mondial des pays francophones, nous arrivons à environ sept pour cent. Si on additionne les produits intérieurs bruts, nous arrivons autour de cinq pour cent. Naturellement ces chiffres ne sont pas insignifiants et doivent être corrigés qualitativement par la nature des flux commerciaux (la France est le second exportateur mondial de services, par exemple), il peut y avoir des améliorations, une croissance de la part des francophones dans le commerce mondial, mais on ne peut guère espérer que cette part, face au dynamisme de certains continents, et en particulier du continent asiatique, devienne prépondérante, ou en tout cas, notablement plus forte. Il faut, de manière réaliste, tenir compte de cet état de fait, afin d'éviter de créer des attentes en matière de francophonie économique qui seraient démenties par les faits.

Enfin, et là aussi c'est une contrainte qui pèse de plus en plus lourd, il y a la rigueur budgétaire qui pèse sur les institutions multilatérales, qui pèse sur les Etats et les amène tous à faire des choix, alors qu'il faudrait tout faire (ou presque) pour être véritablement efficace. Des choix sur les méthodes, des choix sur les publics, des choix sur les objectifs précis. Autant de défis très difficiles à relever.

Face à ces défis, il faut avoir un esprit résolument positif et faire preuve d'ambition.

Il faut tout d'abord tenir compte du facteur politique, à côté des facteurs économiques ou diplomatiques. Il est certain que ce qu'a dit le professeur Michel Guillou, c'est-à-dire la nécessité de préserver des identités culturelles qui s'expriment le mieux dan la langue, ce besoin est ressenti par tous et c'est là un élément clé du dialogue entre responsables politiques, entre sociétés civiles et de la légitimité des rencontres francophones.

Le deuxième atout, c'est naturellement la qualité de la formation que nous pouvons dispenser grâce au français. Je crois qu'il s'agit là de l'atout majeur, parce que dans bon nombre de pays en mutation, les systèmes éducatifs traversent un crise, que ce soit dans le primaire, le secondaire ou le supérieur. Le " produit d'appel " de la langue peut donc être la qualité de l'enseignement, de la méthode d'apprentissage, non seulement d'une langue, mais d'une méthode intellectuelle. C'est également, l'accès à un savoir moderne, souvent à la pointe de ce qui se fait en matière de recherche. Le fait que ce soit un

français qui ait été désigné comme prix Nobel de physique la semaine dernière, montre qu'effectivement la science en français est une science du niveau le plus élevé qui soit.

L'usage montre aussi " une langue c'est bien, mais deux langues, c'est mieux " pour présenter le plurilinguisme sous forme de slogan. Il y a là pour ceux qui maîtrisent plus d'une langue étrangère un atout spécifique. Beaucoup reste à faire pour que ce raisonnement entre dans les esprits, notamment dans l'esprit des entreprises francophones, qui malheureusement, trop souvent, ne mettent en avant que la nécessité de la maîtrise de la seule langue anglaise, et, non en plus, du français.

Enfin, il faut une réponse globale. Et là aussi ce qui se passe au Viêt Nam en matière d'apprentissage du et en français est tout à fait intéressant. Il faut éviter les ruptures dans les programmes qui sont offerts. Il faut qu'un enfant qui démarre sa scolarité en français puisse l'achever au plus haut niveau en français, faute de quoi la motivation ne sera pas la même.

Alors, autant de règles d'action fondées sur la lucidité et l'ambition. Elles impliquent que nous agissions de manière coordonnée, entre partenaires bilatéraux et multilatéraux. Et le Viêt Nam est là encore de ce point de vue un exemple très positif.

Le Sommet de Hanoi se tient dans trois semaines. Souvent les journalistes — pas seulement anglo-saxons — posent la question de savoir pourquoi tenir le Sommet de la Francophonie à Hanoi, alors que la langue française est encore insuffisamment répandue au Viêt Nam. Pour ma part, je suis persuadé que le choix de Hanoi a été particulièrement heureux. Il symbolise une Francophonie qui est en marche, une Francophonie qui attire des pays — je ne parle pas ici du Viêt Nam qui est associé à la Francophonie depuis les origines de l'institution, mais de tous ceux, d'horizons géographiques et politiques différents, qui sont candidats à la Francophonie. On peut constater que la Francophonie est une idée qui séduit. Malgré la diversité des situations politiques, malgré des situations inégales au regard de la maîtrise de la langue, chacun se retrouve autour d'une idée commune et accepte de prendre des décisions importantes dans de multiples domaines en dépassant la diversité et les différences. Le respect de l'autre, la connaissance de l'autre, de sa culture, de son identité, dans le partage du français et de ce qu'il représente, fondent ainsi la communauté francophone.

Merci.

ALLOCUTION

de Madame **Marie-France ROUSSETY** (Ile Maurice)

Ambassadeur de Maurice en France,
Représentant personnel du Premier ministre auprès du CPF,
Représentant le Président du Conseil permanent de la Francophonie

Le Président du Conseil permanent de la Francophonie, Monsieur Trinh Duc Du, étant retenu a Paris pour la préparation du Sommet, m'a demandé de le remplacer ici à Hué et me prie de vous exprimer ses regrets de ne pouvoir être parmi vous pour ces Assises qui sont d'une importance capitale pour l'avenir de la Francophonie.

C'est un honneur pour moi et un grand plaisir d'être présente à Hué en ma qualité de Vice Président du Conseil permanent de la Francophonie pour ces Assises. Au nom du Conseil permanent de la Francophonie, je voudrais exprimer mes remerciements aux autorités vietnamiennes et au Comité d'organisation et je remercie tout particulièrement le Directeur Général et Recteur, Monsieur Michel Guillou, de me donner l'occasion d'être parmi vous et de pouvoir partager vos préoccupations sur ces sujets aussi importants à l'ordre du jour de vos Assises.

Nous sommes réunis ici pour notre langue commune, le français et notre premier devoir de francophone est d'assurer sa vitalité. Mais cette Francophonie est plurielle sur les plans culturels et linguistiques et la diversité qui la caractérise est une de ses plus grandes richesses qu'il nous faut préserver. C'est le partage de cette langue française qui nous relie et sans elle, notre communauté francophone n'existerait pas.

La tenue de ces Assises témoigne des soucis de l'AUPELF-UREF de contribuer activement au développement de notre premier patrimoine, dans un contexte multilingue constitutif de tous nos pays. Et votre présence à cet événement manifeste avec éloquence —

car vous êtes nombreux à vous être déplacés jusqu'ici -, que vous voulez contribuer aux objectifs poursuivis par les organisateurs de cette rencontre.

Pour ma part, je viens d'un pays où le multilinguisme est la réalité quotidienne de notre peuple le peuple de Maurice. Plusieurs langues y cohabitent et se développent dans l'harmonie et cette réalité ne nous empêche nullement d'être un membre actif de la Francophonie puisque notre attachement à la langue française s'exprime dans le plus grand respect des autres langues — anglais, hindi, mandarin, et d'autres — parlées par les Mauriciens. Nous avons accueilli le cinquième Sommet francophone en octobre 1993 et je peux vous assurer que cet événement a été vécu avec enthousiasme par toute la population mauricienne. Je veux pour témoins ceux parmi vous qui ont assisté à la tenue de ce Sommet à Maurice.

Développer notre patrimoine commun, cela peut et doit se faire de multiples façons, mais d'abord et avant tout à travers l'enseignement et à tous les niveaux. Plusieurs d'entre vous consacrent leur vie à l'enseignement et vous savez mieux que personne que l'enseignement du et en français est de nature à marquer le jeune pour la vie, que ce soit par le contenu ou par la qualité de la langue utilisée. Votre tâche est lourde en même temps qu'elle est enthousiasmante car c'est grâce à vous que la Francophonie perdure et se développe.

On entend souvent les Francophones se plaindre de la vitalité d'autres langues dont certaines risquent de nous imposer un modèle de pensée uniforme. Cette attitude est stérile et elle n'est d'aucune utilité pour améliorer la qualité de notre langue commune. Nous n'avons pas à promouvoir la langue française contre quelqu'autre langue que ce soit. Nous devons l'affirmer pour elle-même et hausser la qualité de notre enseignement en français, c'est-à-dire améliorer l'enseignement du français et enseigner dans une langue impeccable. De l'école primaire aux études universitaires, il faut être vigilant et exigeant pour que l'enseignement du français et en français se fasse sous le signe de la qualité.

Je dois ajouter que l'utilisation d'un français de qualité doit quitter les salles d'étude et être le plus souvent la règle en Francophonie, lorsque la situation convient. Il faut savoir profiter de toutes les occasions pour affirmer notre langue. Je sais bien que dans certaines circonstances, cet objectif doit être recherché avec beaucoup de circonspection, mais ce qui importe surtout pour nous, c'est de saisir toutes les occasions pour affirmer notre caractère francophone.

Mais le meilleur enseignement qui soit ne suffira jamais à préserver une langue, encore moins à la développer. Comme un être vivant, il faut à une langue le concours conjugué de nombreux facteurs qui lui créent un environnement favorable à son plein épanouissement.

Je ne veux qu'évoquer ici ce qui est devenu une évidence pour tout le monde, à savoir que les médias, la télévision en particulier, ont une influence déterminante sur l'imaginaire et le parler des jeunes et de toute la population d'un pays.

Je voudrais également rappeler que la Francophonie du XXIe siècle devra être scientifique et économique. La langue française doit pouvoir exprimer les réalités scientifiques et participer à leur développement par des recherches originales et qui apportent une plus-value aux recherches en cours. Et puisque le Sommet de Hanoi entend mettre en place une véritable coopération économique entre ses membres, il faudra bien également que notre langue commune puisse exprimer correctement les réalités de ce domaine fondamental de la mondialisation.

Les Assises auxquelles nous avons été conviés interpellent chacun de nous, dans la sphère d'activité qui est la sienne, à prendre conscience que sa contribution est essentielle au maintien de la vigueur et au rayonnement de la langue que nous partageons tous. Que nous soyons enseignants, décideurs politiques, chefs d'entreprise, journalistes, publicitaires, pères ou mères de famille, bref, quel que soit le rôle que nous sommes appelés à jouer dans la société, nous avons une influence sur la qualité de la langue car nous contribuons à notre manière à créer un environnement favorable à son plein épanouissement.

Je voudrais maintenant, à titre de vice-présidente du Conseil permanent de la Francophonie, insister sur le fait que vos Assises se tiennent dans le cadre de la préparation du septième Sommet de la Francophonie qui aura lieu à Hanoi les 14, 15 et 16 novembre prochain. Elles doivent en constituer un enrichissement car la langue française sera au cœur des débats de nos chefs d'état et de gouvernement réunis à l'occasion de ce Sommet.

Ce Sommet est le premier à se tenir en Asie, dans un pays riche de grandes promesses d'avenir, et il ne fait pas de doute qu'il marquera une étape déterminante pour l'évolution et le dynamisme de la Francophonie.

Plusieurs enjeux majeurs feront l'objet du Sommet de Hanoi. J'en citerai quelques-uns parmi ceux qui me paraissent les plus importants :

- La mise en place d'une véritable **coopération économique** entre les partenaires francophones. Il est temps que la Francophonie, par ce biais, entre dans la mondialisation et qu'elle s'y taille une place originale et bien à elle.

- L'engagement résolu de la Francophonie dans les **nouvelles technologies de l'information**. Ce nouveau phénomène tient également de la mondialisation et ceux qui ne participent pas à ces moyens de communication incontournables sont condamnés à être marginalisés et laissés pour compte dans les grands débats de l'heure.

• La prise en compte de la jeunesse et en particulier de son insertion socio-économique favorisée par **une formation technique et professionnelle** qui donne accès au marché du travail. La Francophonie a beaucoup de retard à rattraper à l'égard de sa jeunesse et il est urgent de lui accorder toute l'attention qu'elle requiert si on veut que notre communauté francophone existe encore demain.

• L'élection du premier Secrétaire général de la Francophonie qui sera désormais le représentant autorisé et le porte-parole officiel de la Francophonie. Cette nouvelle fonction, créée par le Sommet de Cotonou qui a eu lieu en décembre 1995, donnera sans doute à la Francophonie la visibilité et la crédibilité qui lui ont parfois fait défaut dans le passé.

Ces défis, et sans doute d'autres encore plus politiques, feront l'objet des délibérations de nos chefs d'Etat et de gouvernement.

A Hanoi, nos Chefs d'Etat et de gouvernement seront appelés à se prononcer sur deux documents importants, soit une déclaration solennelle affirmant les grands principes de leur action commune et un plan d'action contenant les orientations de leur coopération dans les domaines politique et économique mais aussi dans ceux de l'éducation, de la culture, de la communication, du développement durable et dans d'autres domaines.

Je peux vous assurer que les préparatifs du Sommet de Hanoi vont bon train au niveau des contenus et que tout est mis en œuvre pour que nos chefs d'Etat et de gouvernement disposent de tous les outils nécessaires pour prendre des décisions qui soient utiles à nos populations et qui constituent un apport valable dans les grands débats de l'heure.

Le Conseil permanent de la Francophonie, qui préside aux destinées de la Francophonie entre les Sommets s'est réuni dans une session de trois jours tout au début du mois d'octobre a passé en revue et mis au point tous les éléments des délibérations.

Le 9 novembre, le Conseil permanent se réunira une dernière fois à Hanoi avant le Sommet, puis les ministres des Affaires étrangères et de la Francophonie reverront tous les détails du Sommet et mettront une dernière main aux documents qui seront soumis aux Chefs d'Etat et de Gouvernement. Cette rencontre ministérielle aura lieu également à Hanoi le 11 et le 12 novembre, l'avant-veille de l'ouverture de la septième Conférence des Chefs d'Etat et de Gouvernement des pays ayant le français en partage.

Monsieur le Président, je voudrais conclure en rappelant à tous les participants à ces Assises que le travail que vous allez accomplir ensemble sera d'un grand apport aux délibérations de la Conférence car vous touchez plusieurs dossiers sur lesquels se pencheront nos Chefs d'Etat et de Gouvernement, notamment la langue française, la formation, la jeunesse, les nouvelles technologies, et bien d'autres.

Je souhaite donc que vos échanges soient porteurs de projets qui permettent d'atteindre les objectifs hautement souhaitables poursuivis par les organisateurs de ces Assises du et en français.

Je ne peux pas terminer, en notre nom et de notre part à tous, sans remercier les écoliers de l'école du bilinguisme qui nous ont souhaité la bienvenue avec des fleurs et avec leur sincérité d'enfants.

A travers eux, c'est toutes les autorités du Viêt Nam que nous voulons remercier de cet accueil, des efforts et du courage d'un peuple qui se relève à peine de la destruction des grandes guerres mais qui pourtant avec courage fait face aux défis et au développement de l'an 2000.

Nous leur adressons nos félicitations et voulons leur assurer toute notre amitié.

Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs, je vous remercie.

ALLOCUTION

de Monsieur le Professeur **Nguyen Ngoc TRAN** (République Socialiste du Viêt Nam)

Vice-Président du Comité National d'Organisation du 7e Sommet des pays ayant le français en partage

Mesdames et Messieurs,

Dans moins d'un mois, va se tenir à Hanoi la Septième Conférence des Chefs d'Etat et de Gouvernement des pays ayant le français en partage. Le thème principal du sommet proposé par le Gouvernement vietnamien et adopté par la Conférence Ministérielle de la Francophonie, est le " renforcement de la coopération et de la solidarité francophone pour la paix et le développement économique et social ". Il a pour sous-thème la formation des ressources humaines, une des conditions essentielles du développement durable.

En rappelant les thèmes de ce rendez-vous au Sommet de la Communauté francophone, je voudrais souligner combien les Assises qui nous réunissent ici, sont bien placées et touchent une des préoccupations premières de la communauté. Permettez-moi, au nom du Comité National pour l'organisation du 7e Sommet de la Francophonie de formuler les meilleurs vœux de succès pour les travaux de cette première Assise mondiale.

Mesdames et Messieurs,

Dans un monde en pleine mutation, en évolution de plus en plus rapide et où, d'un côté, la barrière de l'ignorance est repoussée au-delà des astres lointains, la capacité intellectuelle de l'homme semble ne pas connaître de limites, et d'autre part l'analphabétisme règne encore à des taux inimaginables dans de nombreux pays, à la fin de ce XXe siècle, tout effort tendant à atténuer ce contraste, réduire cet écart croissant, est noble et digne d'éloges. Ainsi, nous saluons le Programme " Enseignement du et en français " faisant aussi de cette langue de culture un moyen de communication entre des centaines de millions d'hommes et de femmes de par le monde, un vecteur du savoir et un véhicule du transfert de technologies et des échanges.

Le chemin que doit parcourir le Programme est certes loin d'être dégagé d'écueils. Ayant eu personnellement l'occasion de visiter des classes bilingues et des filières francophones, j'ai pu saisir des problèmes qu'il reste à résoudre. Mais ceci est tout à fait normal compte tenu du défi que le Programme entend relever. Je suis certain que les Assises sauront les identifier et trouveront l'approche adéquate pour les résoudre. De cette manière, les Assises apporteront une contribution précieuse à la discussion et à la mise en œuvre des thèmes du 7e sommet.

Mesdames et Messieurs,

Il y a à peine deux semaines, à Hô Chi Minh-Ville, le VIe Forum Francophone des Affaires s'est penché sur " le transfert de technologies et partenariat ", thème principal du Forum, afin d'impulser les échanges et la coopération économiques entre les pays membres de la Francophonie. Les discussions étaient très riches et encourageantes.

Si à ces Assises un souhait se formule, que la coopération économique et industrielle s'intensifie pour que le flux rentrant d'élèves et d'étudiants soit plus grand, plus stable, plus nourri, au 6e Forum Francophone des Affaires, tous les participants ont reconnu que la formation des hommes qualifiés est un des éléments majeurs, pour ne pas dire décisifs, de cette intensification car elle constitue un facteur clé de la réussite des transferts de technologies.

Mesdames et Messieurs,

Réduire les écarts des niveaux d'instruction, les fossés entre opulence et misère, c'est renforcer le développement, la coopération, la paix et l'amitié sur notre planète. Je suis persuadé que le Programme " Enseignement du et en français " saura apporter sa

contribution appréciée à cette mission empreinte d'humanisme, d'esprit d'égalité, de fraternité et de solidarité, facteurs qui devraient caractériser la Francophonie.

Merci de votre attention.

ALLOCUTION

de Monsieur **Nguyen Minh HIEN** (République Socialiste du Viêt Nam)

Ministre de l'Education et de la Formation

Mesdames et Messieurs les Ministres,
Mesdames et Messieurs les Ambassadeurs
Mesdames et Messieurs les Présidents,
Mesdames et Messieurs,

Dans 800 jours à peine, l'humanité entrera dans le XXIe siècle, ouvrira une nouvelle ère avec l'aspiration vers un monde de paix, de coopération et de co-développement stable.

Nous avons laissé derrière nous un siècle plein d'événements — un siècle qui a connu beaucoup de grands changements économiques et socio-politiques, ainsi que des drames qui ont marqué le monde. Se tournant vers l'avenir, les peuples luttent pour un monde de coopération et de coexistence pacifique afin d'arriver à une vie meilleure où il n'y aurait plus de conflit.

D'ici là, nous vivrons une époque de transition importante où une des caractéristiques les plus essentielles est la tendance à la mondialisation.

La mondialisation apporte aux nations des chances mais aussi de nouveaux défis. La mondialisation des échanges permet de rendre le monde " plus petit ", d'assouplir les relations aux frontières, de créer les chances d'un rapprochement entre les peuples pour entrer main dans la main dans la nouvelle ère. Cependant, cette mondialisation fait peser

sur l'humanité un risque grave d'uniformisation, sur les cultures une menace de nivellement, sur les langues un danger d'appauvrissement.

C'est pour cette raison qu'il y a trois ans, lors de la seconde session de la Conférence des Ministres Francophones de l'Education et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CONFEMER), en novembre 1995 à Cotonou, la tenue des " Assises de l'enseignement du et en français ; une stratégie du multilinguisme " a été décidée. Ces Assises auront une portée très importante et doivent aboutir à l'adoption d'une " Charte du français dans le multilinguisme ". Cette Charte sera soumise au 7e Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement des pays ayant le français en partage qui aura lieu à Hanoi en novembre 1997. Elle sera une contribution considérable à une stratégie de coopération et de développement entre les pays membres de la Francophonie, conformément à la tendance essentielle de l'époque et contre les menaces d'uniformisation.

A cette occasion, au nom du Gouvernement de la République Socialiste du Viêt Nam et en mon nom personnel, je tiens à remercier la Francophonie dont les opérateurs directs sont l'AUPELF-UREF, ACCT, TV5, AIMF, ... ainsi que l'Ambassadeur de France, du Canada, de la Belgique et des autres pays francophones. Ils nous ont apporté des aides précieuses dans le but de cultiver l'amitié, de consolider la paix et de contribuer au développement dans la stabilité au sein de la Francophonie.

Je tiens également à remercier Messieurs les Présidents du Comité Populaire de la province, de la Ville et de l'Université de Hué ainsi que les représentants des organismes à tous les niveaux, d'avoir facilité la préparation de ces Assises.

Je souhaite de tout cœur une bonne santé à tous les participants et le plein succès de cette conférence.

J'ai l'honneur de déclarer ouverte les " Assises de l'enseignement du et en français ".

CONFERENCES INAUGURALES

Le plurilinguisme, éthique d'avenir

Monsieur **Claude HAGÈGE** (France)

Professeur au Collège de France

Pourquoi un linguiste professionnel dans de telles Assises ? Si mes collègues savaient que je participe à de telles Assises, ils s'en gausseraient ou en tout cas galéjeraient sur ma présence dans ce type de réunion et cependant j'accepte avec une totale motivation et avec joie : comme je l'ai dit, je suis très heureux d'être ici.

Pourquoi ? Eh bien, un linguiste professionnel a pour fonction d'étudier le langage, d'interroger les langues d'une manière qu'il s'efforce de rendre scientifique afin de leur faire dégorger les vérités dont elles sont pleines et débusquer dans ces langues les structures cachées. J'applique immédiatement si vous permettez, je commence. Le linguiste n'est pas ici pour prononcer des paroles bénisseuses, le linguiste fait son métier et par conséquent je voudrais dire que si on analyse la version française et la version vietnamienne du titre de ces Assises, en vietnamien c'est parfait, en français, c'est de l'anglais : car l'expression *du et en français* coordonne deux prépositions, ce qui n'est pas l'usage du français littéraire. Le vietnamien : *trèng Phap bang trang Phap* (du français et en français). Merci aux Vietnamiens de nous réapprendre notre langue !

La linguistique telle que nous la concevons comme science enseigne que les langues sont des constructions historiques et sociales s'étendant sur des millénaires caractérisant comme telle probablement à partir de moins cent mille l'espèce humaine par rapport à toutes les autres espèces animales. L'espèce humaine est évidemment une espèce animale, avec simplement un cerveau un peu plus gros que les animaux supérieurs comme les chimpanzés. Les langues, étant matière scientifique dont on dégage des lois, ne sont pas susceptibles d'intervention interne. Il se trouve que tout en sachant cela, que

j'enseigne à mes propres étudiants, je suis parmi ceux encore rares (j'aimerais qu'il y en ait bien davantage) qui pensent que les langues sont en effet des matières structurales dont l'enfant hérite à sa naissance et sur lesquelles en principe il n'a pas d'action, mais que devenu adulte il a le droit sinon le devoir de manier comme une matière malléable, sur laquelle il peut intervenir et sur laquelle il intervient souvent au cours de l'histoire avec succès.

Par conséquent l'entreprise visant à promouvoir une langue, visant à faire en sorte qu'elle bénéficie d'une diffusion mondiale plus grande encore que celles qui sont les siennes c'est quelque chose qui a totalement ma faveur, bien que beaucoup de mes collègues soient radicalement hostiles à un tel point de vue, considéré comme non linguistique. Dans mes travaux, ma technique, je me prononce très clairement comme un linguiste engagé qui apporte une totale caution et même un appui scientifique à toute entreprise comme celle qui nous réunit ici aujourd'hui.

Comme je l'ai dit en vietnamien je donne, en codicille à certaines choses qui ont été dites ce matin, ce que l'on pourra considérer comme des gloses critiques.

D'une part, veuillez permettre à un linguiste de vous dire avec franc-parler, qu'on ne peut pas soutenir que la domination mondiale de l'anglo-américain ne peut pas être contestée. Elle le peut ! Elle le doit !

Madame l'Ambassadeur de l'Ile Maurice a dit, avec raison, qu'il est absurde de mener des combats d'arrière-garde, d'hostilité ou de défensive contre l'anglais. Je dirais qu'il convient non pas d'agresser l'anglais d'une façon improductive, mais de s'affirmer avec force, avec le maximum de certitudes, mais chère Madame, non pas comme vous l'avez recommandé. Votre discours sur ce point particulier prônait l'enseignement de la qualité. Non ! Enseignons le français tel que les gens le parlent ! Ce qui fait que l'anglo-américain se répand tellement, c'est que l'exigence de qualité est absente de son enseignement. C'est important. Je ne peux que regarder avec une immense sympathie, votre amour du français le plus pur. J'ai moi-même appris à parler un français plus proche de l'écrit que de l'oral. Mais le français que j'étudie, celui de mes informateurs, celui de l'ouvrier de Ménilmontant, celui des adolescents qui emploient des mots de verlan, m'intéresse mille fois plus que mon français classique, c'est le français de l'avenir.

Vous le savez, toutes les langues du monde, y compris celles que vous voyez dans leur état le plus littéraire donnant lieu à des chefs-d'œuvre d'architecture littéraire, nourrissant les littératures, ont été à tous moments complètement hérissées de " fautes ". La faute d'hier devient la norme d'aujourd'hui. La faute d'aujourd'hui sera la norme

demain. C'est l'histoire des langues. On ne saurait recommander un français de qualité, car la notion de qualité n'a pas de sens en linguistique.

Alors permettez-moi encore une anecdote. A mon arrivée, j'ai interrogé un représentant vietnamien de l'administration. Ce Vietnamien parlait un français remarquable. Comme je le lui faisais remarquer, il me répondit " mon français est beaucoup mieux et beaucoup plus car le français ne me nourrit pas et l'anglais lui me nourrit ".

Cette réaction franche m'a bouleversé et même atterré. Pourquoi ? Parce que, même si là je dépasse ma compétence, car je ne suis que linguiste, il m'apparaît que l'un des paramètres importants de l'enseignement du français, c'est que les gens qui l'enseignent, qui l'apprennent, qui se portent candidats à son apprentissage, puissent être motivés par l'idée qu'il leur servira à quelque chose et non pas seulement à lire en un français classique nos chefs-d'œuvre littéraires, qu'il aura une incidence professionnelle. Ce n'est pas incompatible avec une exigence de qualité. Mais si un français plus proche de l'oral que de l'écrit, un peu fautif, même très encombré de solécismes est le moyen pour un candidat de trouver de quoi vivre, il convient de ne pas rejeter cette situation. Je suis moi-même un universitaire de formation académique, mais je ne prône pas mon français comme le seul possible. Voilà un petit sujet de débat.

Permettez-moi un dernier aparté d'ordre historique. Le français se trouve dans un face à face avec d'autres langues, et l'une d'elles en particulier, que l'on n'ose nommer comme l'on n'ose parler des nosologies inquiétantes qui donnent la mort par une sorte de goût de l'euphémisme, mais qui agit comme une menace, pas seulement pour le français lui-même mais pour les langues minorisées par la domination mondiale de cette langue du pays le plus puissant du monde.

Rappelons donc l'histoire, à la fin du premier siècle, et au début du second, quand déjà les légions romaines étaient de plus en plus remplies de légions franques.

Dans ces conditions — Ier, IIe siècles de l'ère chrétienne — que constatons-nous ? Des langues dont même les gens cultivés ignorent les noms, à savoir, le dasme, le pannonien, le celtibère, l'illyrien, le thrace, n'ont laissé aucune trace, ni au sens latin c'est-à-dire une trace écrite qui nous rappelle un esprit, ni au sens moderne et médiéval, c'est-à-dire quelque chose de concret, précipité dans la pierre. Il ne nous reste de ces gens que les mentions que les préhistoriens latins ont bien voulu consentir à en faire. Nous ne savons pas quelle langue ils parlaient. L'étrusque, que je n'ai pas cité, en est presque là sauf que de l'étrusque, grâce aux romains leurs conquérants et exterminateurs, nous en savons un petit plus que sur les autres.

Je fais cette chevauchée très audacieuse à travers les siècles (qui nous ramène à une époque qui pourrait paraître au premier abord totalement dépourvue de pertinence au Viêt Nam) pour rappeler que l'empire romain, par la très puissante romanisation qu'il a effectuée, a été en mesure de faire que ces langues disparussent, s'éteignissent toutes en l'espace de trois générations, non pas seulement dans l'usage public, dans l'usage désignateur des rues, de la vie quotidienne, mais aussi dans l'intimité des foyers. Car dès lors qu'une langue s'éteint dans la vie familiale, elle est condamnée à une prompte extinction sinon à la mort totale. Si l'empire romain, avec les moyens de l'époque, a été en mesure d'aboutir à ce résultat, combien à plus forte raison le rouleau compresseur d'un autre empire est-il capable de conduire à l'extinction.

Sans vouloir prophétiser, les langues que l'on considère encore dans nos lycées en France comme de grandes langues, le français, l'espagnol, l'italien, l'allemand, le portugais et quelques autres, pourraient, tout autant que les langues précédemment énoncées, se voir condamnées à extinction.

Nous ne pouvons pas nous voiler la face, la défense du français c'est celle d'une option, peut-être pas contre, peut-être pas en direction hostile à mais face à l'anglais. J'ajouterai une remarque qui n'a rien d'original mais qu'un professionnel peut faire sans peine : les espèces vivantes de la botanique, de la biologie, sont comme vous le savez, par une sorte de loi ou de vocation de leur essence, appelées à une permanente diversification, une évolution cyclique, une sorte d'éternel retour à la niche en vertu de laquelle ces espèces meurent, renaissent, meurent de nouveau. Si nous donnons donc aux langues une définition qui en fasse des espèces vivantes, elles aussi, nous sommes appelés à considérer que les mêmes lois qui s'appliquent aux espèces vivantes autres que linguistiques s'appliqueraient aux langues et que par conséquent les langues sont inscrites, tout autant que les espèces vivantes, dans un cycle de diversification et de mort. Par exemple, je vous parle une langue issue du latin. Les vétérans qui gardaient le mur des dernières fortifications face à ce qu'on appelait les " barbares ", étaient persuadés qu'ils parlaient latin. Mais du latin dans une gorge germanique, et puis en Espagne du latin dans une gorge celtibère, en Italie dans une gorge étrusque, etc. Par conséquent cette langue s'est diversifiée, en dépit de l'immense puissance de l'empire romain.

L'anglais américain, en dépit de la puissance américaine, se diversifiera certainement aussi, donc il ne convient pas de s'alarmer. Mais ceci est à longue échéance, tandis que lorsque je parle des menaces, des dangers, c'est à brève et moyenne échéance que je raisonne. Je reçois de mes collègues américains de fréquentes publications qui me disent : " nous sommes en train en ce moment de voir naître une nouvelle et capitale discipline au sein de la linguistique " : un chapitre récent, capital, qui est la créolistique.

Pourquoi ? Parce que les langues créoles ont pris une importance immense et qu'on ne peut plus être linguiste si on n'est pas un peu créoliste. Un autre chapitre récent, plus réduit parce qu'il ne concerne que l'anglais, est l'étude de ce que les Américains appellent les variétés non autochtones de l'anglais, c'est-à-dire l'anglais indien, l'anglais birman, l'anglais thaïlandais, l'anglais tanzanien, l'anglais kenyan (j'ai cité à dessein, trois pays d'Asie, deux pays d'Afrique, car ces cinq pays ont en commun d'être tous d'anciennes colonies britanniques qui par conséquent ont pris l'anglais comme langue officielle).

Triste situation mais bien connue, qui est également celle de l'Afrique dite francophone et de l'Afrique dite anglophone, où de nombreux pays se trouvaient ensemble en féodalité, des communautés dont les langues n'étaient pas les mêmes. Dans tous ces pays, que s'est-il passé ? Par un paradoxe qui n'en est en fait pas un, si on avait choisi l'hindi, les gens de langue bengali, Calcutta, immense cité plus grande que Delhi, auraient dit pourquoi pas le bengali ? Et les gens de Bombay, immense cité presque aussi grande que Delhi, auraient dit " pourquoi pas le marathi ou le gujarati ?", langues que l'on parle là-bas ; les gens de Madras, très grande cité, auraient demandé : pourquoi pas le tamoul ? " On a donc pris la langue de l'ancien colonisateur, l'anglais. On l'a fait également dans toute l'Afrique francophone. Le Cameroun, que je connais mieux, contient quelque deux cent cinquante ethnies, on peut dégager au nord peut-être le peul, au sud l'éwondo ou le douala, et d'autres langues importantes, mais la seule langue commune entre le Cameroun la Côte-d'Ivoire, la Guinée, le Burkina-Faso, le Niger, et pour les pays anciennement colonies britanniques devenues libres et anglophones, c'est la langue de l'ancien colonisateur. Soit dit par parenthèse, tout le monde le sait, que c'est ce qui nous vaut d'avoir construit le club francophone. Par définition il est né de cela même et ce fait historique du reste a été dit.

Si donc à longue échéance l'anglais est moins menaçant, il l'est à brève échéance. Cependant il est quand même en position précaire. L'anglais, pour prendre cet exemple, n'est pas langue nationale en Inde, ce n'est pas la langue maternelle de l'Indien (sauf dans la bourgeoisie de Delhi).

Cette langue reste étrangère, dans ces conditions, elle est considérée par les anglophones des berceaux de l'origine de l'anglais (c'est-à-dire disons pour la Grande-Bretagne, le Sussex et les comtés autour) et pour les Etats-Unis (Chicago, les Grands Lacs, les parties où l'on parle l'anglais " le plus pur ") comme une variété non native, non vernaculaire, différente. Or, ces variétés d'anglais ne sont pas tant qu'une annonce de diversification en plusieurs langues distinctes, comme dans le cas du latin, et d'ailleurs, ce n'est à l'ordre du jour d'aucune de nos assises, mais c'est aussi une vérité, pour le français. Car le français de Kinshasa, le français de Niamey, le français de Tunis, le

français même de Liège, le français de Québec, celui de Liège à travers les emprunts au wallon s'il y en a, celui du Québec à travers des emprunts au joual, peuvent très bien devenir des langues qui dans x générations seraient incompréhensibles à un francophone de France.

Permettez-moi de faire des propositions. Ces propositions, je les tire de mon ouvrage *L'enfant aux deux langues,* que certains m'ont fait l'amitié de parcourir ou de lire, et ils voudront bien, j'espère, m'absoudre. Voici ce que j'y disais : je propose cinq clés. Mon sujet est bien le plurilinguisme, et pour permettre à ce vœu de devenir une réalité sur une très large échelle (je n'ose par modestie ou par conscience dire mondiale). Mais ceci suppose d'abord une définition. J'ai été l'un de ceux, mais je ne suis pas le seul, car j'ai été suivi par beaucoup et à peu près de façon contemporaine sans qu'on se soit concerté, qui ont proposé à la communauté de distinguer entre les notions de " *multi* et de *plur*linguisme " constamment confondues.

Cette distinction n'est pas complètement innocente, elle me semble pouvoir amener ici plus de précision. J'entends que l'on désigne désormais comme plurilingue un état dans les limites duquel se pratiquent, s'enseignent ou se parlent ou sont réputées officielles ou ayant vocation à le devenir, plusieurs langues. J'entends ou propose que l'on appelle multilingue non plus un état mais un individu qui parle dans les limites de sa biographie, très tôt ou plus tard, deux ou plusieurs langues. Je dirais donc désormais, un homme, une femme, un enfant, une fille, un garçon multilingue, et un Etat ou une nation plurilingue.

Les Etats plurilingues sont très nombreux et l'intérêt ou l'utilité de ma définition distinctive va vous apparaître aussitôt. En effet, les Etats plurilingues sont loin, hélas, de contenir des individus tous multilingues. La Belgique en est un cas triste. A partir du moment où par épuisement du bassin houiller, la richesse et la fortune ont quitté le sud pour se transporter vers les grandes et brillantes métropoles du nord, de Gand à Anvers, les Flamands, longtemps opprimés par ce qu'ils ressentaient comme l'arrogance wallonne depuis un siècle, ont été trop heureux d'imposer, de manière de plus en plus forte, violente et même quelquefois arrogante, leur langue, dans une grande hostilité, hélas, au français. Ce qui n'empêche naturellement pas la Wallonie d'être un des fleurons de la Francophonie. Nous avons affaire ici à une situation où les gens du nord, même et surtout quand ils parlent parfaitement le français, refusent de s'en servir et l'oublient. La réciproque est que les gens du sud n'apprennent pas volontiers le flamand. En conséquence, la Belgique est un Etat plurilingue qui ne contient pas autant de multilingues qu'il devrait. Quant à la Suisse, les habitants de Genève, de Lausanne ou de Neuchâtel, les trois principales agglomérations francophones, non seulement ignorent

l'alémanique de Zurich, de Bâle ou de Berne, mais même l'allemand littéraire. Réciproquement les gens de Zurich, de Berne ou de Bâle, d'après mon expérience connaissent plus souvent le français que la réciproque, mais ne s'en servent guère. Autre exemple moins connu, la Suède est bilingue, les communautés finnoises qui vont travailler en Suède, ne parlent qu'à peine le suédois et restent finnophones.

Dans ces conditions je maintiens que l'opposition entre *multi* et *pluri*lingue a de l'importance et qu'il est utile donc de s'y tenir en tout cas de l'adopter pour interroger son rendement.

A présent et sur ces bases, j'aimerais présenter les conditions qui me semblent être un préalable nécessaire à tout apprentissage multilingue.

Ma première idée est que l'avenir des langues humaines réside dans la diversification mais autrement qu'à travers les beaux discours. On ne peut pas, quand on est linguiste professionnel, quand on vit une relation de passion avec les langues et qu'on les voit mourir, se gargariser de discours mondains. Il n'y a d'autre issue que de faire que les enfants apprennent dès le plus jeune âge le plus grand nombre de langues possible. Le bilinguisme précoce me paraît être la solution. Mon propos est destiné à défendre le multilinguisme, mais à travers lui, le français a tout à y gagner. Je prône un enseignement multilingue précoce et j'en donne cinq conditions, cinq pratiques au terme desquelles on peut probablement aboutir à un vrai multilinguisme.

Premièrement, précocité en soi, c'est-à-dire reconnaissance du fait que l'enfant, contrairement à ce que croient beaucoup de familles, est en situation d'apprendre très tôt un nombre considérable de langues. Il n'y a pas ici de troubles de la personnalité mais au contraire une émergence d'un potentiel qui reste sous-exploité. Le non apprentissage de plusieurs langues est à l'évidence, d'après les études qui ont été faites par des gens très sérieux, une sous exploitation des immenses capacités d'accueil du cerveau humain. L'enfant, loin d'apprendre trop de choses n'en apprend pas assez. Tout est naturellement dans la méthode, je ne suis pas en train de dire qu'il faut des têtes qui soient uniquement bien pleines. Dans ces conditions, que faut-il faire ? Tenir compte de la précocité qui elle-même se définit de manière phonétique et plus spécifiquement encore de manière acoustique. J'appelle l'enfant " oreille avide ". L'enfant est une oreille avide, le nourrisson l'est aussi : il perçoit, dès les premiers jours, un nombre considérable d'inflexions. Un enfant qui naît dans un pays francophone, anglophone, germanophone, peut devenir un petit Chinois ou un petit Vietnamien si on lui apprend dès le jeune âge à exploiter ses capacités. Il chante et gazouille sans arrêt, donc l'enfant est en état, dès le début, d'apprendre une langue à tons. Je signale à ceux qui sont intéressés que les langues qui ne

sont pas tonales (toute l'Europe sauf peut-être d'après ce que l'on croit, certains dialectes norvégiens et un autre, serbo-croate, un autre encore lituanien) ont donc perdu un phénomène fondamental et qui laisse sans exploitation la musicalité linguistique native des langues. En revanche des langues comme le lituanien ou le chinois exploitent ces possibilités d'une façon extrêmement riche. Les enfants ont des tons, par conséquent tout enfant peut apprendre une langue à tons. La difficulté vient de ce que à partir du moment où l'enfant grandit, son oreille qui était d'abord ce que j'appelle une " oreille naturelle " — une oreille donc acoustiquement définie, devient ce que j'appelle une " oreille nationale ". Par oreille nationale, s'entend une oreille qui va bientôt ne plus laisser filtrer que ceux des sons possibles qui appartiennent à leur langue du milieu environnant, le plus souvent unilingue en France. Les immenses potentialités de l'enfant développées très tôt finissent bien par s'étioler, se tarir, et dès lors l'enfant n'est plus en état d'apprendre des langues. Au début, à la naissance, le nerf auditif de l'enfant est déjà quasiment en place ; l'enfant parle bien plus tard qu'il n'entend. Selon la fameuse loi récapitulationiste, l'autogenèse reproduit la phylogenèse, en termes plus simples : l'évolution de l'enfant depuis le stade fœtal jusqu'aux premières années de sa naissance reproduit très probablement l'histoire de notre espèce elle-même. Nous avons été des poissons tout comme des animaux aquatiques, ceci il y a quelques millions d'années, tout comme l'enfant vit dans le ventre de sa mère, une vie aquatique et par conséquent devient au moment de sa naissance aérien, (Jean-Jacques Rousseau disait " le plus dramatique événement de ma vie c'est celui où j'ai quitté le ventre de ma mère pour devenir aérien ". Il considérait qu'il avait vécu, comme les Japonais qui vous donnent neuf mois de plus que votre âge, neuf mois de bonheur et soixante-dix ans de malheur). Durant ces neufs mois que se passe-t-il ? L'oreille est de plus en plus perfectionnée de sorte que quand l'enfant naît, son oreille est pratiquement en place. En revanche, nous savons maintenant à peu près ce qui s'est passé avec le larynx. Le larynx quand il est encore trop haut, empêche d'articuler. L'enfant ne peut articuler avant quinze ou dix-huit mois, parce que son larynx n'est pas encore descendu. Or, nous savons maintenant que c'est ce qui s'est passé dans l'espèce humaine elle-même. Le langage n'est apparu que lorsque le larynx est descendu. Nous savons d'après les reconstitutions anthropologiques extrêmement anciennes que quand le larynx descend, le pharynx, vaste cavité de caisse de résonance, peut résonner et nous pouvons, nous êtres humains, fabriquer des sons.

Nos enfants, nos fils nos filles tout comme nous-mêmes, ceci a dû se produire il y a un million deux cent mille ans, date probable d'apparition grands anthropoïdes qui ne sont plus simiesques mais qui sont déjà hominidés, c'est-à-dire notre ancêtre. Quand le pharynx est descendu est au niveau des vertèbres les plus basses, alors il est assez grand et on peut articuler. En revanche, l'oreille, c'est-à-dire la perception, la réception, est déjà

quasiment au point, à quelques détails près, à la naissance et même dans les derniers mois ou dernières semaines de la vie fœtale. Voilà ce que nous apprend la linguistique et que, bien évidemment, les biologistes savent mieux que tous. L'enfant très jeune est capable d'articuler et, par conséquent, c'est une perte de richesse que de ne pas lui apprendre de langues étrangères, c'est le laisser en état de sous exploitation. A un moment donné il y a ce que j'appelle une " sclérose des synapses ".

Les synapses ce sont ces éléments par lesquels passe la communication nerveuse. Mais il ne s'agit pas d'une sclérose pathologique, d'une lésion de nos trente ou quarante milliards de cellules nerveuses de notre voûte corticale, mais le fait que, n'étant plus excitées faute de stimuli, elles cessent de fonctionner. Si vous ne stimulez pas une oreille, elle va devenir une oreille nationale, c'est-à-dire qu'elle ne va entendre que les sons du milieu environnant qui est un milieu unilingue, en général. Les grandes démocraties occidentales sont des pays très fortement unilingues, hélas, et accrochés à leur unilinguisme, quoiqu'un peu moins actuellement. Le Viêt Nam aussi est unilingue. Hormis les communautés étrangères, khmères, thaïs, chinoises, le Viêt Nam est quand même le pays où l'on parle vietnamien.

Dans ces conditions, la deuxième exigence après tout ce que je viens de dire sur la précocité, c'est l'instrumentalisation. Il s'agit de faire en sorte que l'enfant voie la langue comme quelque chose qui lui sert. Je le disais à propos de l'adulte étranger auquel, du fait de la crise extrêmement aiguë de l'emploi qui sévit aujourd'hui en Occident et ailleurs, on doit présenter le français comme quelque chose qui est susceptible de lui fournir un emploi. Mais c'est aussi vrai au niveau de l'enfant, non pas pour qu'il choisisse une carrière, mais pour qu'il puisse avoir un intérêt et une motivation puissante.

Qu'est-ce qui donne une motivation à un enfant pour qu'il puisse apprendre une langue ? Le fait que cela serve à quelque chose. Or, quelle est la principale activité d'un enfant ? L'enfant joue ; si donc on le contraint à jouer en langue étrangère, l'enfant joue pour gagner. Et si l'enfant ne peut gagner qu'en allemand, qu'en italien, qu'en français quand il est allemand ou italien, alors l'enfant apprendra l'allemand ou l'italien, il apprendra le français, parce que c'est la langue du gain au jeu. C'est donc une motivation. Si l'enfant va à un cours, ouvre la porte, s'assoit et écoute le professeur, très heureux d'avoir une bonne note et si l'enfant enregistre une bonne note, si donc la langue ne lui sert qu'à avoir de bons résultats, alors c'est un échec total de l'enseignement multilingue. Pourquoi ? J'en viens précisément à mon troisième point : reconnaissance de ce qu'est une langue dans son essence profonde. Les langues sont des matières d'enseignement. Il est vrai que les langues sont une matière complètement à part. Pourquoi ? Parce que toutes les matières autres que les langues se font en langues, s'enseignent en langues, la

réciproque est inimaginable. Même le physicien, c'est à dessein que je le choisis, c'est-à-dire celui qui est réputé surtout se servir de formules et de chiffres, a aussi un discours. Le physicien tient un discours sur la nature, par conséquent lui aussi se sert des matières linguistiques, à plus forte raison bien sûr des matières dites littéraires. Les matières réputées scientifiques sont des matières qui se servent de la langue. Il est clair que pour instrumentaliser une langue, il faut reconnaître qu'elle est une matière absolument à part et par conséquent que son statut au sein de l'enseignement, de quelque pays qu'il s'agisse, est un statut à définir comme particulier.

J'en viens au troisième point, c'est ce que j'appelle un enseignement par immersion grâce à des échanges massifs d'enseignants à travers un continent. Quand j'écrivais l'ouvrage, je pensais surtout à l'Europe, mais c'est applicable à d'autres continents, bien entendu. En d'autres termes, je propose quelque chose qui probablement prend en compte certaines difficultés, l'ensemble des problèmes d'ordre syndical, de carrière, d'emploi, d'assurance, c'est-à-dire la vie, la biographie professionnelle et familiale d'un individu donné. Cela étant dit, l'idée qui doit être admise, c'est qu'il n'y a pas d'autre façon d'enseigner les langues que de faire venir, dans le pays où l'enfant est élève, des enseignants usagers autochtones de la langue à enseigner. Prenons l'Europe : un enfant choisit l'allemand, un professeur d'allemand français tout agrégé qu'il soit, tout bon germaniste qu'il soit, ne saurait enseigner l'allemand à l'enfant aussi bien qu'un professeur étranger germanophone de naissance venant de son pays. Dans une des matières du programme, plus précisément prenons l'histoire dans un lycée français. Un professeur allemand d'histoire vient d'Allemagne enseigner en allemand aux francophones en France l'histoire, sa matière. Réciproquement prenons, disons, la leçon de choses, ou l'activité d'éveil comme on dit aujourd'hui, cette activité d'éveil devrait par exemple être faite par un professeur de biologie ou de leçon de choses francophone, français, qui se rendra pour une longue durée en Allemagne où les enfants auraient choisi le français comme langue. Je sais que cela peut paraître une folie, mais je ne fais que proposer au pouvoir politique de considérer l'application. Ce n'est pas évident. Ainsi en Allemagne, chaque *Land* a son ministre de l'éducation.

J'en viens au quatrième point : ce qu'on appelle d'un adjectif qui n'a pas mes faveurs, que je trouve extrêmement laid (j'ai aussi moi-même mes normes, bien que le linguiste par définition ne soit pas normatif) le *suivi*, c'est-à-dire l'entretien permanent des connaissances acquises. Le suivi est capital.

Tout ce que je viens de proposer n'est rien et est réduit à néant si on ne s'assure pas que l'enfant qui serait suivi par les enseignants bien au-delà de sa scolarité continue à exploiter au-delà du primaire, dans le secondaire et jusqu'au baccalauréat et même au-

delà, les connaissances linguistiques acquises depuis la petite enfance. A défaut de cela, tout sera oublié, car hélas les capacités d'oubli de la mémoire humaines sont aussi immenses que ses capacités d'acquisition. Tout à l'heure j'aurais pu dire à propos des langues et même de l'anglo-américain qu'il y a de la place pour tous pour disparaître. Le poète Paul Valéry disait " le gouffre de l'histoire est assez grand pour tout le monde ", assez grand pour l'américain aussi, et le gouffre de la mémoire assez grand pour toutes les connaissances, elles peuvent toutes s'engouffrer dans l'oubli si elles ne sont pas entretenues par un suivi.

Et enfin j'en viens à ma cinquième et dernière proposition. La plus polémique peut-être, la plus difficile. Je l'énonce non sans hésitation et en pensant que c'est nécessaire mais difficile. Elle concerne le contenu, car tout ce que j'ai dit ne concerne pas le contenu (j'ai parlé de la précocité de l'enfant très tôt demandeur, de l'instrumentalisation, de la motivation grâce à l'échange massif d'enseignants d'un pays à l'autre, et de la nécessité d'entretenir ces connaissances) mais je n'ai pas dit à quoi tout ça s'applique, c'est-à-dire quelle est la matière qui va bénéficier d'une telle méthode pédagogique. S'il s'agit de l'Europe, ce seront l'allemand, l'italien le français, l'espagnol, le portugais, peut-être le néerlandais. L'expérience que nous avons est la suivante, il suffit de regarder les chiffres. En France, la proportion de familles qui demande l'anglais au baccalauréat est passée en vingt ans de 65 % à 85 %. Dans les pays méditerranéens — Espagne, Portugal, Italie et Grèce — le français, l'italien, l'espagnol, selon le pays, avaient une très grande place très forte pendant longtemps. Depuis une dizaine d'années au plus, la demande d'anglais est passée dans ces pays pas loin de 85 à 90 %. En d'autres termes, les familles ou les enfants d'eux-mêmes (je ne fais pas la distinction ici) sont demandeurs ou demandeuses d'anglais dans des proportions considérables. Alors qu'est-ce que je propose ? Il ne s'agit pas d'intervenir dans le secondaire, du moment où on en a besoin il rend service, mais qu'il ne figure pas parmi les matières enseignées à l'enfant dans le primaire.

C'est de ça que je parle. Si nous disons avec ce côté bénisseur qui ne veut pas reconnaître la réalité des choses et leur danger " introduisons l'enseignement bilingue précoce, dès l'âge de quatre à six ans ", et que nous ne précisons pas que l'anglais n'en fait pas partie, je prédis l'extinction totale de notre langue. Pourquoi ? Parce que si les familles demandent à 80 % de l'anglais au bac, chose que je maintiens et qui est nécessaire, mais que si l'anglais est de plus introduit dès l'âge de quatre ou cinq ans, les grandes langues d'Europe occidentale ainsi que d'autres langues seront très gravement marginalisées. En d'autres termes il me semble, après réflexion, malgré tout mon hommage et mon respect pour la culture anglophone, que l'enseignement bilingue

précoce ne peut pas faire de place à l'anglais. En revanche, ceux qui seraient frustrés de ne pas l'apprendre peuvent le choisir aussi massivement qu'ils le font à l'entrée dans le secondaire. Je le répète, cette situation met en présence une totale inégalité des langues qui ne sont pas en état de résister, et, par conséquent, l'anglais dominera encore bien plus et je prédis l'extinction des autres. Ma réforme, sur laquelle je vous demande de réfléchir, ne saurait concerner autre chose que le primaire. Il s'agit de savoir ce que l'on introduit dans l'enseignement réservé aux enfants, et non pas ce que l'on fait quand ils ont 10 ou onze ans, où ils sont parfaitement libres. Bien entendu, voyant que l'anglais est très présent et qu'il rend de grands services, on peut choisir l'anglais cela va de soi !

Je conclus pour dire qu'à ces Assises de l'enseignement du et en français, auxquelles il me plaît de participer je remercie beaucoup Monsieur Michel Guillou à qui je rends un hommage amical pour l'œuvre absolument admirable et digne de respect à laquelle il consacre sa vie. Je ne peux pas ne pas lui manifester mon amitié et mon émotion, et qu'il veuille bien les accepter.

Dans ces Assises ma modeste participation est celle de quelqu'un qui voue son existence à l'étude des langues et du langage comme qualités définitoires de l'humain, des langues comme entités politiques, sociales et historiques. L'idée essentielle, c'est que, bien que je ne semble pas ici plaider la cause du français, je la plaide en réalité, car il est bien clair qu'à partir du moment où l'on diversifie l'enseignement des langues, le français en est bénéficiaire doublement. Premièrement il ne se heurte plus à une redoutable concurrence, deuxièmement il n'apparaît plus étant à égalité avec d'autres langues comme la langue qui veut confisquer à son profit la domination mondiale. Et dans ces conditions cela me semble, en dépit de l'apparence du contraire, un hommage indirect et implicite à la Francophonie.

Merci de votre attention.

Le plurilinguisme, une exigence pour la mondialisation

Monsieur **Samir AMIN** (Egypte)

Directeur du bureau africain du Forum du Tiers-monde

1. Le terme de mondialisation revêt des sens suffisamment divers pour que son emploi entraîne des malentendus fréquents, voire se prête à la manipulation médiatique.

Entendu dans un sens large, la mondialisation n'est certainement pas un phénomène nouveau ; elle est aussi vieille que le monde, comme en témoigne entre autres l'intensité des échanges commerciaux, technologiques et religieux le long des Routes de la Soie. Cependant à chaque étape de l'histoire universelle correspondent des formes particulières de la mondialisation dont il est souhaitable de préciser les spécificités.

Les formes prémodernes de la mondialisation n'entraînaient pas de polarisation systématique. Au contraire elles offraient souvent la possibilité pour les régions attardées de rattraper celles qui les avaient devancées. L'exemple de l'Europe, périphérie barbare des mondes civilisés de l'Asie et de l'Orient antique, qui rattrape son retard en trois siècles à peine à partir du XIIe siècle, témoigne des chances offertes par la mondialisation des temps anciens. De ce fait également la mondialisation ancienne demeurait pluriculturelle et les mondes prémodernes partagés en aires culturelles distinctes.

2. La mondialisation des temps modernes est d'une nature immanente différente, toujours polarisante. En l'espace de deux siècles, à partir de la révolution industrielle, l'écart moyen entre les régions les plus avancées de la planète et les autres a été multiplié par trente ; et celui-ci ne cesse de s'approfondir. Contrairement à l'affirmation gratuite du discours économiste, le marché mondialisé n'offre pas aux régions attardées la

" chance " de rattraper, cette chance que les sociétés locales sauraient saisir ou rateraient pour des raisons qui leur seraient propres. Au contraire la mondialisation moderne est à l'origine de la polarisation ; celle-ci est immanente à celle-là. La mondialisation moderne c'est donc aussi, jusqu'ici, la négation des identités, voire des droits, des peuples périphérisés dans le procès même de son expansion.

Vu à partir de son centre, le système mondialisé était néanmoins demeuré pluripolaire jusqu'à une époque récente. Ce n'est pas un hasard si le moment où se constitue la modernité est simultanément celui au cours duquel s'affirment la philosophie des Lumières, le système mercantiliste et les monarchies absolues. Le chapitre de la nouvelle mondialisation s'ouvre donc, avec le traité de Westphalie (1648), par le concept de l'équilibre européen. L'aire culturelle que la chrétienté médiévale constituait jusqu'alors cède la place à un système pluripolaire d'Etats souverains qui, avec le cycle des révolutions démocratiques qui mettent fin aux anciens régimes, tendront à s'affirmer comme des nations dont la singularité culturelle et linguistique sera rehaussée de ce fait.

Du XVIe siècle à la seconde guerre mondiale, la mondialisation se situe dans le cadre du conflit permanent des puissances centrales sur le terrain des périphéries qu'elles se constituent, et, de ce fait, le concept d'hégémonie dont l'une d'entre elles aurait pu être bénéficiaire à tel moment de l'histoire doit être relativisé. Car si au long siècle du conflit franco-anglais (de Louis XIV à 1815) succède une hégémonie britannique apparente tout au long du XIXe siècle, celle-ci reste limitée. Refusant de se soumettre aux aléas du libre échange, les Etats-Unis et l'Allemagne dépassent l'Angleterre en puissance industrielle dans l'espace de quelques décennies. Et si l'empire colonial britannique n'a pas d'équivalent, la Grande-Bretagne est contrainte de s'accommoder en Europe de l'équilibre militaire des Puissances. En fait donc le système de l'époque est mieux caractérisé par le conflit permanent de blocs concurrents que par l'hégémonie britannique apparente. Et c'est pourquoi à l'époque l'anglais ne s'impose en aucune manière comme langue universelle. Au-delà même de cette observation banale on rappellera que l'époque est celle de l'affirmation forte non seulement de toutes les langues et cultures des puissances — toutes européennes si l'on excepte les Etats-Unis et plus tard le Japon — mais même de celles de toutes les autres nations européennes, mêmes petites. Les cultures des puissances européennes — anglaise, française, allemande, russe, espagnole — ont toutes leur place dans la mondialisation, pénètrent, influencent et même parfois exercent des effets de domination au-delà de frontières des nations dont elles procèdent. La mondialisation est polycentrique aux plans économique, militaire, politique et culturel, même si les centres en question excluent par définition les

continents de la périphérie, l'Asie (Japon excepté), l'Afrique et l'Amérique (Etats-Unis exceptés).

Cette forme de mondialisation peut être résumée dans quelques caractères qui définissent simultanément la réalité du système du capitalisme de l'époque et l'expression de l'idéologie de l'économie politique dominante qui l'accompagne. J'ai proposé de qualifier ce système de libéral, national, impérialiste et polycentrique. Libéral au sens qu'il est fondé sur l'affirmation de la régulation de la vie économique par le marché. Mais national au sens que la liberté du marché n'est conçue que dans le cadre de l'Etat-nation, tandis que le domaine de l'économie internationale est régulé par l'intervention des Etats, voire leur conflit. La concurrence est inter-impérialiste ; elle reste plurielle.

3. La mondialisation des quatre décennies qui succèdent à la fin de la seconde guerre mondiale (1945-1985) opère dans un cadre social différent et de ce fait fonctionne autrement et entraîne des effets culturels particuliers.

Les sociétés de cette phase de l'histoire contemporaine sont en effet organisées autour de trois grands projets sociétaires commandés par des compromis historiques majeurs (qu'on peut également appeler les contrats sociaux de l'époque) : le projet de l'état de bien-être dans les pays capitalistes développés (qui repose sur un compromis travail/capital garantissant le plein emploi et la croissance des salaires au rythme de la productivité, soutenu par l'Etat keynésien interventionniste), le projet soviétique dit de construction du socialisme, les projets nationaux populistes de modernisation et de développement du tiers monde.

Tous ces projets sont fondés sur les concepts de souveraineté absolue de l'Etat national et de l'économie autocentrée fonctionnant dans ce cadre. Les échanges internationaux, les flux de capitaux et les transferts technologiques sont alors conçus comme moyens d'asseoir l'autonomie et le développement des sociétés nationales autocentrées, non comme des objectifs premiers par eux-mêmes. Les modalités de la mondialisation sont donc négociées à cet effet et celle-ci est la résultante de l'interaction des politiques nationales qui restent premières, à l'opposé de la mondialisation proposée aujourd'hui, supposée commander directement un développement général auquel les nations seraient contraintes de se soumettre. Le système mondial demeure un système de nations ; il est de ce fait pluriculturel et plurilinguistique par nature. La construction européenne elle-même, amorcée dès 1950 avec la CECA, inaugurée avec le traité de Rome en 1957, ne fait pas exception au principe général de l'autonomie des nations.

Néanmoins la bipolarité militaire et idéologique — autre caractéristique importante de l'époque — amorce une certaine évolution de la mondialisation dont les effets ne sont pas épuisés, même après la fin de la guerre froide. Cette bipolarité fournit en effet l'alibi par le moyen duquel les Etats-Unis s'imposent comme puissance hégémonique à une échelle sans commune mesure avec celle qui avait caractérisé le XIXe siècle dit britannique. Les pays de l'Europe occidentale, placés sur la protection du parapluie nucléaire américain, perdent de ce fait une bonne part de leur autonomie de mouvement et acceptent le principe de la libre entreprise ouverte internationalement (condition du Plan Marshall), par le moyen duquel les premières transnationales — presque toutes américaines — s'imposent comme un type nouveau d'agents économiques mondialisés. Le marché commun européen n'est alors guère qu'un sous-ensemble du marché mondial reconstruit sous la houlette de l'hégémonie américaine. Or cette hégémonie donne à l'anglais américain une position de domination nouvelle, que l'anglais britannique n'avait jamais eue. En même temps bien entendu l'hégémonie américaine amorce l'américanisation culturelle du monde.

La mondialisation poursuivra son évolution graduelle sous l'effet combiné de sept ensembles de facteurs : (I) la modernisation accélérée des appareils productifs de l'Europe occidentale et du Japon ; (II) la décolonisation de l'Asie et de l'Afrique ; (III) l'accélération de la croissance économique de la Chine, de l'Asie de l'Est (Corée, Taiwan) et du Sud-Est, et — à un moindre degré — de l'Inde ; (IV) le développement heurté de l'Amérique latine ; (V) l'involution de l'Afrique et de l'Asie occidentale ; (VI) l'effondrement du système soviétique ; (VII) le démantèlement partiel des systèmes productifs des pays développés et l'amorce de la constitution de sous-systèmes productifs mondialisés.

4. Cette évolution dont les causes ont été rappelées brièvement ici a engendré l'apparition de problèmes politiques, culturels et linguistiques nouveaux, inconnus jusqu'alors dans l'histoire de la mondialisation capitaliste, en association bien entendu avec les transformations du système économique.

Le projet européen lui-même se trouve progressivement confronté de ce fait à des défis nouveaux. Le succès même de la modernisation européenne, certainement soutenu par l'intégration de son marché, pose une série de questions nouvelles : (I) veut-on aller au-delà de cette intégration des marchés et construire une Europe politique ; et — dans ce cas — comment en concilier l'efficacité avec la diversité des nations historiques qui la composent ? (II) quel rôle l'Europe se donnera-t-elle dans le monde de demain ? Celui

d'être simplement l'un des trois partenaires de la Triade (avec les Etats-Unis et le Japon), aspirant à diriger collectivement le monde ? Ou celui d'un concurrent de ces partenaires ? (III) quel contenu social veut-on donner à cette Europe ? Veut-on l'inscrire dans le néo-libéralisme mondialisé ? Ou souhaite-t-on y promouvoir un imaginaire social nouveau qui donnerait à l'Europe une place motrice dans l'évolution sociale du monde ? Le moins que l'on puisse dire est que — jusqu'ici — aucune réponse n'a été apportée à ces questions majeures. Et cela paraît d'autant plus difficile que la diversité des réponses possibles se retrouve à l'intérieur de tous les pays européens et y traverse même les forces politiques de droite et de gauche qu'elles divisent dans chacun de ces pays.

En dépit de ces incertitudes d'une extrême gravité l'opinion dominante reste favorable à " l'idée européenne ". Cette option a été associée par la France à celle de la décolonisation accélérée (1960-1962), renonçant à la priorité impériale qui avait dominé dans les IIIe et IVe Républiques. La Grande-Bretagne, qui avait accepté cette décolonisation un peu plus tôt, a longtemps hésité — et continue à le faire — entre deux options possibles : (I) s'inscrire dans un système mondialisé ouvert, en mettant à profit ses avantages comparatifs hérités de son histoire — financiers, culturels et linguistiques (puisque l'anglais est devenu, grâce aux Etats-Unis, la langue hégémonique mondiale) — tout en abandonnant à Washington la responsabilité exclusive de diriger la politique mondiale, ou (II) adhérer à l'idée européenne. Les deux options peuvent être conciliées si l'Europe elle-même adhère aux principes de la mondialisation néo-libérale. L'Allemagne, qui avait substitué dans son histoire l'expansion vers l'Est et le Sud-Est de l'Europe à l'absence de colonies outre-mer, adhérait à l'idée européenne dans des conditions particulières : partagée elle-même et séparée de l'est européen soviétique, elle associait sans réserve la construction européenne à la protection militaire américaine (CEE plus OTAN). Aujourd'hui réunifiée et l'Est européen s'ouvrant à nouveau à l'expansion capitaliste, retournera-t-elle à sa tradition du *" Drang nach osten "*, minorant par là même l'importance, pour elle, du projet européen ?

Les motivations de l'adhésion à l'idée européenne ont donc été — et restent — diverses, contradictoires par beaucoup de leurs aspects. La fragilité du projet qui en découle rassure les Etats-Unis qui ne paraissent pas craindre que l'Europe puisse faire des choix remettant en cause leur hégémonie opérant dans le cadre de la mondialisation débridée qu'ils préconisent.

La logique qui commande ce système tend naturellement non seulement à reproduire, mais encore à approfondir la polarisation de la richesse et de la puissance à l'échelle mondiale. Mais si l'ancienne polarisation était fondée sur la maîtrise industrielle et celle des technologies qui l'accompagnent et des capitaux nécessaires pour la mettre en œuvre,

la nouvelle polarisation en construction s'appuie sur ce que j'appelle les cinq monopoles des centres, permettant le contrôle du système financier mondialisé, des technologies nouvelles, de l'accès aux ressources naturelles du globe, des communications et des médias, des armements de destruction massive. Or dans ces domaines les avantages comparatifs dont bénéficient les pays européens d'une part et les Etats-Unis d'autre part ne sont pas comparables. La diversité des systèmes d'éducation, leur expression culturelle et linguistique particulière à chaque pays européen paralysent l'efficacité d'un système européen de la technologie et de la communication qui, au demeurant, n'existe pas jusqu'aujourd'hui. Les Etats-Unis bénéficient par ailleurs d'un monopole écrasant dans le domaine militaire. Les places financières de Francfort et Paris ne sont pas comparables à celle de New York, qui bénéficie des privilèges du dollar, ni même à celles de Londres et de Tokyo, qui s'inscrivent dans le sillage du libéralisme américain. Enfin, il n'y a pas, jusqu'à présent, un capital européen intégré comme l'est celui des Etats-Unis ; il n'existe pas de transnationales européennes, mais allemandes, françaises ou britanniques.

Si l'Union européenne prétend s'être assigné l'objectif de combler ces déficits, s'en est-elle donné les moyens ? On peut en douter. Pour y parvenir il aurait fallu, à mon avis, faire d'abord progresser le projet politique européen par l'amorce de la construction d'un gouvernement économique de l'Union européenne, le renforcer par un contrat social digne de ce nom à l'échelle de l'Union et de ses traditions avancées, faire progresser l'intégration des capitaux publics et privés européens et ensuite seulement couronner le tout par la création d'une monnaie unique. L'inversion des priorités par les choix du traité de Maastricht (faire d'abord l'euro, géré par une banque centrale — c'est-à-dire indépendante des pouvoirs démocratiquement élus mais non du capital financier mondialisé) témoigne, à mon avis, d'une option libérale qui ne peut que contribuer à perpétuer l'hégémonie globale des Etats-Unis.

5. Les stratégies économiques et politiques mises en œuvre par les pouvoirs dominants dans les pays de la Triade sont présentées comme étant " sans alternative " parce qu'elles traduiraient les exigences " incontournables " de " la " mondialisation (conjuguée au singulier). Il ne s'agit là bien entendu que d'une supercherie idéologique sans fondement scientifique. La mondialisation se conjugue toujours au pluriel, et chacune de ses modalités particulières et toutes également possibles correspond aux stratégies promues par des intérêts sociaux particuliers. Celle qui est mise en œuvre actuellement est un alibi derrière lequel avance masqué le capital financier mondialisé qui,

exploitant à son profit l'érosion des projets sociétaires de l'après-guerre, est en position d'imposer unilatéralement le point de vue correspondant à ses intérêts exclusifs.

La mondialisation mise en œuvre invoque les " lois du marché " dont le caractère prétendu autorégulateur constitue le fondement de la légitimité de ses propositions. En fait il ne s'agit là que d'une utopie. Car il n'existe pas de marché " non régulé " et, derrière le discours prônant la " dérégulation " se profile en fait une régulation privée mise en œuvre unilatéralement par les oligopoles se substituant à la régulation négociée par les différents partenaires sociaux. Cette dérive antisociale implique à son tour le démantèlement des fonctions exercées par l'Etat, que l'on propose de réduire au rôle de garant de l'ordre, comme au début du XIXe siècle. Ce projet accentue donc la séparation entre la sphère du politique, réglée par les principes de la démocratie électorale, et celle commandée par les lois du marché qui devient dominante dans la vie sociale réelle. Il inspire ce que je qualifie de " démocratie de basse intensité " selon laquelle le principe démocratique (qui est celui du choix entre différentes alternatives) serait souhaitable, pour autant qu'il ne sert à rien (puisqu'il n'y a pas d'autre alternative que celle qui découle des lois du marché).

Ces mêmes principes aberrants sont proposés tant pour ce qui concerne la gestion nationale des sociétés qu'à l'échelle mondiale. En effet, le démantèlement des systèmes productifs nationaux a créé un espace vaste dans lequel se meuvent des agents économiques dont les intérêts sont transnationaux et qui, de ce fait, trouvent leur avantage dans la généralisation de la déréglementation à l'échelle mondiale.

L'idéologie par le moyen de laquelle ces intérêts particuliers cherchent à se légitimer mobilise à son avantage un discours anti-Etat/anti-nation tous azimuts. L'Etat est présenté comme synonyme fatal d'inefficacité, la Nation comme un vestige désuet dépassé par l'intensité des communications dans le soi disant " village mondial ". On substitue à l'Etat de prétendues institutions de la société civile — les fameuses ONG — dont la représentativité démocratique réelle n'est pas questionnée, mais qui offrent l'avantage d'être incapables de faire barrage aux stratégies des transnationales. Elles sont là seulement pour mettre de l'huile dans les rouages et rendre moins insupportable " l'ajustement " des peuples aux exigences du capital financier dominant. On substitue à la Nation des citoyens une multitude de " communautés " à fondement ethnique ou religieux, dont on prétend défendre les " droits à la différence ", en passant sous silence l'inévitable hiérarchisation dans laquelle elles sont inscrites. On flatte les identités provinciales des régions privilégiées par les stratégies des transnationales tandis que l'on dénonce les solidarités nationales dont les premières seraient les malheureuses victimes. Le vocabulaire des sciences sociales est lui-même transformé pour être adapté aux

exigences des stratégies de cette mondialisation antisociale débridée. On adopte sans esprit critique l'expression anglo-saxonne de " développement communautaire " *(community development)* au détriment de la discussion du contenu social, populaire ou national de tout développement.

Mais qu'on ne s'y trompe pas. Ces stratégies convergent toutes vers le même objectif : celui de perpétuer l'hégémonie mondiale des Etats-Unis, seule puissance dont l'Etat est considéré comme répondant à une exigence nécessaire. L'Etat américain devient synonyme de l'Etat mondial, dispensant par là même la collectivité internationale d'exercer son imaginaire pour créer des institutions nouvelles chargées de la gestion démocratique d'autres modalités de la mondialisation. Dans cette perspective ne sont tolérés que des sous-Etats chargés de la gestion régionale de l'hégémonie américaine. Le Japon dans la mesure où, jouant le jeu du projet " Asie-Pacifique ", il soutient les efforts de Washington s'employant à réduire les chances du développement autonome de la puissance chinoise. L'Allemagne pourrait également trouver une place dans cette stratégie et son expansion vers l'Est serait alors tolérée en contrepartie de son inscription dans le sillage de la politique mondiale des Etats-Unis, entraînant derrière elle l'ensemble de l'Union européenne. Le débat concernant l'expansion vers l'Est de l'OTAN est, à ce sujet, fort instructif. Qu'importe si cette stratégie casse un certain nombre de pays européens — la Belgique, l'Italie, l'Espagne — dont les provinces avantagées (la Flandre, le Nord italien, la Catalogne) pensent pouvoir tirer profit de leur insertion dans le réseau des régions battantes de l'Europe, à condition justement que cette Europe ne soit pas sociale mais seulement un sous-ensemble du marché mondialisé débridé.

La même stratégie est mise en œuvre hors d'Europe. En Amérique du Nord l'indépendance éventuelle du Québec peut être envisagée sans danger tant que celle-ci reste inscrite dans l'espace libéral que constitue l'ALENA (Association de Libre Echange Nord Américaine) et que les Etats-Unis dominent. En Amérique latine, en Afrique et en Asie, la géostratégie de l'hégémonie américaine soutient ouvertement la constitution d'un réseau de relais de puissances régionales dévouées, mettant à l'épreuve d'autres constructions et alliances comme celle qui rapproche l'Union européenne des ACP, le panafricanisme, le panarabisme etc.

La mondialisation débridée du néo-libéralisme triomphant n'accorde aucune place à la diversité culturelle et linguistique. Le seul concept qu'elle connaisse dans ce domaine est celui des biens culturels marchands comme les autres (le tourisme, les objets d'art, les productions du cinéma et de la télé) pour lesquels elle recommande, comme pour le reste, la règle simple et unilatérale de la dérégulation. Aussi, si se battre pour la reconnaissance de l'exception culturelle est certainement utile, cela n'est pas suffisant.

Car dans un cadre néo-libéral dominant cette résistance d'arrière-garde ne saurait longtemps préserver la culture des ravages de l'aliénation marchande. Bien entendu le véhicule linguistique exclusif est l'anglais américain. Toutes les autres langues, sans exception, deviennent alors des dialectes de communication locale, sans vocation mondiale, ni pour la gestion des affaires, ni pour la production culturelle, réduites au folklore.

6. La résistance à la mondialisation débridée doit être soutenue et développée partout dans le monde. Mais son succès exige qu'on lui oppose un projet alternatif qui ne peut être cohérent que s'il est à la fois celui d'une mondialisation polycentrique, pluriculturelle et plurilingue, et s'il est fondé sur des projets sociétaires nationaux et régionaux définissant les termes de contrats sociaux démocratiques et les modalités de régulation des marchés qui leur correspondent.

Dans cette perspective, et elle seule, la Francophonie pourrait acquérir une force réelle et sa revendication légitime en faveur d'une autre modalité de la mondialisation respectueuse du plurilinguisme confluer avec d'autres forces de résistance à l'hégémonisme des Etats-Unis, et à la domination de la culture et de la langue que celui-ci véhicule.

Force est de constater qu'à l'heure actuelle la résistance à la mondialisation débridée ne provient pas de l'Union européenne et des pays qui la composent, même si quelques nuances doivent être introduites ici en ce qui concerne la France. La résistance principale est en fait celle de l'Asie orientale (Chine, Corée, Taiwan), de l'Asie du Sud-Est et de l'Inde. Les Etats de cette région, bien que peu démocratiques au sens conventionnel du mot (à l'exception de l'Inde), n'ont jusqu'à présent pas fait leur les dogmes de la " pensée unique " qui prône la dérégulation et le démantèlement des fonctions de l'Etat. Dans les faits, même si cela est souvent sans le proclamer, les pouvoirs publics mettent ici en œuvre des moyens plus ou moins adéquats qui leur permettent de contrôler leur participation aux marchés mondialisés et de s'inscrire d'une manière sélective dans ce qu'ils offrent, comme ils restent sensibles — bien qu'à des degrés divers — aux exigences de la solidarité sociale à l'échelle nationale. Ces options de gestion économique et sociale non libérales sont à l'origine de leur succès en termes de croissance, qui font contraste avec la crise économique et sociale qui frappe le reste du monde (la Triade, l'Amérique latine, l'Afrique, l'Asie occidentale, les pays de l'Est), c'est-à-dire l'ensemble des pays qui ont accepté de se soumettre aux exigences de la mondialisation débridée.

La crise qui frappe la nouvelle moitié occidentale du monde (puisque la Chine, l'Inde et l'Asie du Sud-Est représentent ensemble l'autre moitié du monde) est-elle en voie de dépassement ? Dans les médias dominants, on célèbre avec beaucoup de bruit les succès récents du néo-libéralisme triomphant aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne (en termes de reprise de la croissance et de réduction du chômage). On doit observer néanmoins que la régression sociale qui accompagne cette " reprise " en annule largement la portée. Non seulement l'inégalité grandissante sur laquelle est elle fondée sera probablement ressentie à juste titre comme intenable, mais encore celle-ci érodera le potentiel de poursuite du progrès économique. La dégradation de l'éducation alimente des formes de compétition par le bas, fondée sur la réduction des salaires au détriment de l'ascension dans l'échelle des activités à forte productivité. Mais il faut surtout ajouter, pour ce qui nous concerne ici, que ces succès — relatifs et discutables — ont pour contrepartie nécessaire l'enlisement des autres (de l'Europe en premier lieu) dans une stagnation opiniâtre. Il en sera ainsi tant que les Etats-Unis et l'Europe joueront le même jeu néo-libéral, comme le démontreront probablement les effets de l'inversion des taux de change en cours, avec ou sans euro.

Néanmoins l'Europe pourrait certainement devenir un pôle alternatif au modèle néo-libéral. Ce n'est pas seulement qu'elle en a les moyens économiques — plus que l'Asie, d'évidence —, c'est aussi parce qu'elle a développé au cours de son histoire un imaginaire social à portée universelle qui est à l'origine des progrès du monde moderne (l'invention de la démocratie, de la laïcité, du contrat social, des socialismes etc.). C'est là que réside l'avantage comparatif réel de l'Europe ; et il faut souhaiter que les forces démocratiques et sociales des pays du continent (à l'Ouest, mais aussi à l'Est) en saisissent la portée puissante et se mobilisent autour d'un nouveau projet sociétaire à la hauteur du défi. Dans ce cadre la Francophonie trouverait son rôle véritable. Non pas défendre une langue parmi d'autres menacées par l'expansion de l'anglo-américain, mais défendre avec elle une culture participant à l'élaboration des réponses humanistes aux défis du futur.

L'alternative au projet utopique et destructeur associant la mondialisation débridée, l'hégémonie des Etats-Unis, et la destruction du potentiel inventif de la culture humaniste au bénéfice d'une sous-culture marchande exprimée en jargon américain universalisé, c'est nécessairement le projet d'un monde pluripolaire, pluriculturel et plurilingue. Ses conditions ont été discutées ailleurs, parfois dans des formulations qui ne reculent pas devant la technicité et la précision des propositions concernant l'organisation du marché mondial, les transferts financiers, la régulation des systèmes monétaires etc. Dans cette perspective des propositions alternatives de régionalisation

ont été avancées, qui font contraste avec les régions conçues comme des sous-ensembles de la mondialisation débridée (comme le sont, à l'heure actuelle, les conceptions dominantes dans l'Union européenne, dans l'ALENA nord américaine, dans les formules de l'association CEE-ACP etc.).

En contraste avec ces formules on peut concevoir des régions — à géométrie variable — conçues comme les moyens de la promotion de l'alternative pluripolaire, pluriculturelle, plurilingue. L'Europe (sociale), le panafricanisme, le panarabisme, le panlatinoaméricanisme, l'asiatisme, trouveraient leur place dans cette vision d'une autre mondialisation. Sur ces bases on pourrait alors également repenser, entre autres, la construction de relations Europe — Monde arabe — Afrique sub-saharienne qui sorte des sentiers battus du néocolonialisme. Sur ces bases les aspirations de la Francophonie trouveraient leur place, qui ne sont nullement contradictoires avec celles des autres ensembles régionaux concevables. Sur ces bases une Francophonie active pourrait remplir des fonctions salutaires, stimulant d'autres initiatives en Europe et dans le monde. A défaut, associée à la poursuite des objectifs contradictoires de la mondialisation débridée, la Francophonie resterait confinée aux fonctions d'élément décoratif d'une diplomatie désuète, menant des combats d'arrière-garde perdus d'avance.

NOTE

Ce texte emprunte des idées que l'auteur a développées ailleurs en plus grand détail, notamment dans :

La gestion capitaliste de la crise, L'Harmattan, Paris, 1995, pp. 70-79.

Les défis de la mondialisation, L'Harmattan, Paris, 1996, Chapitres I, IV, V et VI.

Critique de l'air du temps, L'Harmattan, Paris, Chapitres II, VIII.

Créer une dynamique de l'enseignement du et en français

Monsieur **Bernard CASSEN** (France)

Professeur à l'Institut d'études européennes de l'université Paris VIII
Directeur général du " Monde diplomatique "

En France, le sport extrêmement populaire qu'est le cyclisme a donné naissance à une série d'expressions à usage métaphorique. Il en est une, " avoir le nez sur le guidon ", qui désigne bien l'absence de recul pour appréhender les problèmes, l'incapacité à envisager la globalité d'un phénomène, et donc sa réduction à une situation ou à des intérêts particuliers. Un effort de mise en perspective constitue donc la condition *sine qua non* de toute analyse susceptible de déboucher sur des décisions réellement opératoires.

C'est sans doute ce qui avait incité Hubert Beuve-Méry, le fondateur du *Monde* et du *Monde diplomatique*, à signer ses éditoriaux de politique étrangère du pseudonyme de Sirius, cette étoile la plus brillante du ciel, située dans la constellation du Grand Chien. Cette distanciation ne signifiait en aucune manière la revendication d'un statut d'extra-territorialité, et pas davantage une hautaine commisération pour les affaires de ce bas monde. Non, le " point de vue de Sirius " n'était absolument pas désincarné : il se fondait sur un corpus de valeurs que résume assez bien le terme d'humanisme.

Je vois bien des parallèles entre cette démarche et celle qui nous réunit ici pour traiter des voies et moyens de créer une dynamique de l'enseignement du et en français. Car, de ce lointain avant-poste de la Francophonie qu'est le Viêt Nam — je dis lointain car il ne se situe pas dans une continuité géographique avec les régions du monde à forte intensité d'usage de la langue française —, du Viêt Nam, donc, nous disposons effectivement de la distance qui sied à l'examen d'un mouvement présent sur tous les continents, mais sous des formes extrêmement différenciées, et qui ne se réduisent pas à l'usage partagé d'un même outil de communication.

Régis Debray a pu écrire qu'*"une langue n'est pas un instrument, mais un milieu de vie, le fil d'or d'une vitalité longue et singulière"*. Mais ce *"fil d'or"* n'a pas été tissé une fois pour toutes ; sa patine ne l'empêche pas d'être un objet bien vivant, en phase avec son *"milieu de vie"*, c'est-à-dire en symbiose avec un environnement mondial en constante évolution. En le déroulant, nous ne livrerons donc pas à un exercice nostalgique, mais à une appréciation réaliste de ce que peut aujourd'hui signifier la promotion du français, à la fois comme matière enseignée et comme langue d'enseignement.

Les huit séminaires régionaux préparatoires à ces assises ont chacun abordé la question sous six angles complémentaires, dont on retrouvera la structure dans les six tables rondes qui vont avoir lieu dans les deux jours qui viennent. Ils ont chacun donné lieu à des synthèses réunies dans le document de travail n° 3, ainsi qu'à des synthèses thématiques composant le document de travail n° 2. C'est ce remarquable corpus, ainsi que ce que j'appellerai des " suppléments " d'information fournis par des associations de professeurs de français et des journalistes de Radio France Internationale en poste dans une vingtaine de pays, qui a fourni les éléments de la présente intervention. Si cette dernière n'a pas vocation à se substituer à ces synthèses, qui seront d'ailleurs reprises au début de chaque table ronde, elle ne va évidemment pas pour autant raconter une histoire différente. Je la conçois plutôt comme un pont entre les allocutions que vous venez d'entendre et les nombreuses interventions prévues dans les tables rondes. Donc comme une manière de tenter de maintenir intact votre appétit pour ce qui va suivre demain.

1. Quel fil d'or pour la Francophonie ?

Chaque organisation du monde crée son propre lexique avec ses mots-clés. Celui de la forme de mondialisation que nous connaissons est assez limité. Il se réduit, pour l'essentiel, à : concurrence, compétitivité, efficacité, flexibilité, capital, commerce, libre-échange, lois du marché, ajustement structurel, individu, consommateur, profit, rendement, dividendes, communication et culture de masse, marketing, standardisation, normalisation. Dans sa version originale, la vision du monde induite par ces mots-clés s'exprime dans une langue unique, celle de la puissance, de l'idéologie et des institutions qui l'ont produite et la martèlent. Un article récent du *New York Times* la résumait en trois mots que je crois inutile de traduire : *"Globalization is us"*. Cette version originale se décline, aux quatre coins de la planète, en de multiples versions doublées qui peinent à se donner des airs d'authenticité.

Toute hégémonie — surtout quand elle conduit à l'exaltation de l'" avoir " pour une minorité, même substantielle, et une dépossession de l'" être " pour tous — appelle, tôt ou tard, une résistance. Mais la résistance, dont les manifestations constituent parfois aussi des régressions, ne saurait être qu'une étape vers l'affirmation de valeurs différentes d'au moins une partie de celles que l'on récuse. Je dis seulement, d'au moins une partie, car la modestie est ici de mise. La difficulté dans laquelle se trouvent, en effet, ceux qui s'opposent au rouleau compresseur de la mondialisation réellement existante, c'est qu'ils ont affaire à un processus qui fait système, qui est doté d'une extraordinaire cohérence et qui s'exprime, sous les airs de l'évidence et du bon sens, en des mots " piégés " dont le plus fréquent est " liberté ".

Face à cet ensemble systémique, il n'existe pas pour le moment, de système global de rechange tout aussi cohérent. Et peu de gens, compte tenu de l'expérience, regrettent celui qui se présentait comme tel auparavant. Mais on constate, partout dans le monde, l'aspiration à d'autres valeurs qui s'expriment dans un lexique non encore sous-tendu par une vision suffisamment englobante. Parmi les mots-clés de ce lexique, viennent immédiatement à l'esprit : démocratie, société, égalité, citoyenneté, identité culturelle, cohésion sociale, partenariat, coopération, co-développement, développement durable. Le terme de solidarité, opposé à celui d'individualisme, constituerait une sorte de dénominateur commun de ces différents mots-clés si on l'utilise dans trois dimensions : solidarité au sein de chaque société, solidarité avec les autres sociétés, solidarité avec les générations futures.

Cette constellation d'idées-forces ne fournit pas encore une doctrine clé en main, mais elle tranche de manière significative avec les tendances lourdes de l'actuelle évolution du monde. Qui plus est, tout porte à croire qu'elle répond aux aspirations de la grande majorité de l'humanité, même si elle trouve rarement sa traduction dans les grands médias qui, pour la plupart, sont les simples porte-voix des puissants et des puissances de ce monde. Qui donc peut se faire le relais de ces aspirations à l'échelle internationale ? Le mouvement francophone n'en est-il pas l'un des vecteurs tout désignés ? Si ce n'est pas ce "*fil d'or*" qui le réunit, on peut craindre pour sa légitimité aux yeux des peuples qu'il rassemble.

Nous sommes loin des problèmes de langue, diront peut-être certains. Je suis convaincu du contraire. En filigrane des problématiques débattues lors des huit séminaires régionaux, figurait en effet cette interrogation plus ou moins ouvertement formulée : qu'est-ce que la Francophonie a aujourd'hui à dire au monde ? Quand, dans

plusieurs séminaires régionaux, des intervenants lancent ou reprennent les concepts de " langue partenaire ", de " langue alternative " afin de formaliser le rapport que la langue française doit avoir avec les multiples autres langues présentes en Francophonie, et pour préciser ce que doit être une stratégie du multilinguisme, on voit bien que leur référentiel résonne bien au-delà du champ linguistique. Il renvoie plus ou moins explicitement à un projet plus global, de caractère géopolitique. Toute la question est de savoir si les décideurs politiques, en particulier ceux qui se réuniront le mois prochain à Hanoi, ont bien conscience que l'avenir de la Francophonie est directement lié à son inscription dans, au moins, l'ébauche d'un tel projet.

2. " Faire signe " au monde

Deux paradigmes nouveaux structurent la manière de penser la réalité en cette fin de siècle. Ils s'infiltrent partout, s'imposent comme naturels, et sont repris en boucle par une grande part des " élites " et des faiseurs d'opinion. Le premier, évoqué plus haut, est celui du marché dont les " lois " succèdent aux lois de la nature ou de l'histoire, comme explication générale du mouvement des sociétés. Le second est celui de la communication. Dans tous les domaines et pour toutes les institutions, un seul mot d'ordre désormais : il faut " communiquer ", surtout pour ne rien dire de neuf, pour préserver les situations acquises et saturer les espaces de contestation. Confrontés à une contestation, les puissants ont en effet tendance à en nier la réalité, et à faire comme si elle ne résultait que d'un manque d'explication, de communication.

Si la Francophonie entend élaborer des éléments alternatifs au premier de ces paradigmes, il lui faut apprendre à retourner contre lui-même les mécanismes du second. Il lui faut afficher une identité, si elle veut réellement " faire signe ". Or cette identité est, au mieux, embryonnaire. Dans les enquêtes menées par les correspondants de RFI au sein des milieux dirigeants de plusieurs pays, y compris de membres de l'ACCT, on constate que la Francophonie n'a pas ou n'a que très peu d'existence. Beaucoup évoquent volontiers leurs relations bilatérales avec la France, la Belgique, le Canada-Québec, la Tunisie ou le Liban, mais sans les situer dans une même configuration ; dans l'Afrique anglophone, au Ghana par exemple, on connaît la Côte d'Ivoire, le Togo ou le Bénin, mais on ne les perçoit pas comme parties intégrantes d'un ensemble francophone.

Peut-il en être autrement si cet ensemble est seulement superstructurel, ponctué par des réunions au sommet ? L'exemple de l'Union européenne montre que, malgré plus de quarante ans d'intégration économique croissante de pays voisins et de niveau de développement à peu près comparable, il n'est pas encore possible de parler d'espace public européen. Je veux dire par là un substrat culturel partagé qui légitimerait

pleinement, aux yeux de ses quelque 340 millions de ressortissants, le puissant espace juridique et politique commun déjà existant, avec ses institutions, des juges, ses fonctionnaires, ses lois, etc. Le "*fil d'or*" européen est loin d'être complètement tissé. Quant à la forte visibilité extérieure de l'Union, elle repose sur l'étendue de son marché, et malheureusement pas encore sur un projet original de civilisation qu'elle proposerait au monde et qui s'appuierait sur une organisation autonome de sa sécurité.

La Francophonie est dans un cas de figure radicalement différent : elle n'a pas de continuité territoriale, elle n'est pas un marché, encore moins une puissance militaire. Mais elle dispose, grâce à la langue qu'elle a en partage, de certains des attributs de cet espace public qui reste encore à bâtir en Europe. C'est un atout enviable s'il est mis au service d'un projet, et si ce projet est non seulement pleinement intériorisé par les peuples et les dirigeants francophones, mais également incarné par des institutions et des personnes. Ce devrait être le principal enjeu du prochain sommet de Hanoi.

Si une Francophonie politique crédible devait en sortir, elle gagnerait à s'afficher dans les pays tiers, pour que ces derniers ne la réduisent pas à la seule France, ce qui est contradictoire avec les intérêts de l'une comme de l'autre. Pourquoi, par exemple, ne pas imiter ce que font les pays membres de l'Union européenne dont, dans une capitale donnée, les ambassadeurs se retrouvent périodiquement autour de celui dont l'Etat occupe la présidence semestrielle ? Un système de rotation, pas nécessairement identique partout, pourrait être imaginé sans trop de difficulté.

Il reste à espérer que les choses ne se feront pas à l'envers par la création d'institutions et la nomination de personnalités en lévitation sur une absence de projet partagé. Ce serait sacrifier au paradigme de la communication, sans avoir pour autant quoi que ce soit à préserver, sauf les apparences...

Toutes les analyses qui vous seront soumises dans les tables rondes à venir ont été élaborées à partir de constats lucides et souvent très critiques, parmi lesquels ceux que je viens de rappeler. Les propositions qui en découlent ne prendront leur sens que si elles sont portées par une volonté politique collective, par une force propulsive dont l'enseignement du et en français ne sera que la concrétisation sur les terrains les plus divers.

Si, en effet, et de manière réductrice, cet enseignement se présentait comme sa propre fin, ou, ce qui revient au même, comme la projection extérieure d'un ou plusieurs pays francophones du Nord, il souffrirait d'un déficit de légitimité augurant mal de son acceptation durable. Le désir de cet enseignement doit être un désir " généraliste ", si je puis emprunter cet adjectif au vocabulaire des professions médicales françaises, et pas

seulement un désir bilatéral spécialisé — donc soumis aux aléas de la conjoncture — de France, du Québec ou de tout autre pays ou communauté de langue française.

Il doit se décliner en fonction de la situation linguistique et géographique des différents pays et de la variété de leurs intérêts, selon l'évaluation qu'en font leurs opinions publiques et leurs gouvernements. Mais la volonté étatique, pour nécessaire qu'elle soit, n'est nullement suffisante. Les politiques publiques n'ont de chance de réussir que si elles répondent à des aspirations elles-mêmes très diversifiées, et qui vont de la perspective de trouver un emploi à l'envie d'accéder à un patrimoine culturel remontant loin dans l'histoire.

La langue française n'a cependant aucun monopole dans ce domaine : l'italien ou le coréen, pour ne prendre que ces deux exemples, sont également des voies d'accès à une forme d'universel. Si, à ma connaissance tout au moins, il ne s'est pas tenu à ce jour d'assises mondiales de l'enseignement du et en italien ou en coréen, c'est que ces langues ne disposent ni de la " masse critique " démographique, ni d'emprises territoriales suffisamment réparties sur la planète, l'une et l'autre conditions indispensables pour en faire des " langues-monde ", comme Fernand Braudel avait pu parler d'" économie-monde ".

Les pays partiellement ou entièrement francophones, en tant qu'ils constituent une fraction représentative de la planète, ont, de ce point de vue, la légitimité requise et le véhicule commun, s'ils le veulent, pour " penser monde ". Ceci en gardant évidemment à l'esprit que le lien linguistique n'est pas exclusif d'autres solidarités. " Le français pour penser monde ensemble ", tel pourrait être un mot d'ordre générique, une sorte de surtitre à des actions très diverses, et plus précisément à son enseignement et à son utilisation comme langue d'enseignement. Un slogan positif, renvoyant en filigrane à une autre forme de mondialisation, et qui, avec le mot " ensemble ", suggérait, d'une part, la solidarité et, d'autre part, le respect de l'autre qui s'exprime dans la stratégie du multilinguisme.

Cette approche positive n'est pas une simple vue de l'esprit, comme en témoignent les contributions des différents séminaires régionaux qui, réunies, constituent de belles boîtes à idées. Faute de pouvoir les énumérer toutes — ce sera l'objet des travaux des jours à venir — je reprendrai simplement l'essentiel de la dynamique qui s'en dégage, et que je viens de tenter de restituer, dans deux types de catégories : la langue française doit apprivoiser l'immatériel et les signes, en même temps que s'ancrer dans le concret.

3. Etre présent dans les réseaux et dans le cybermonde

La Francophonie n'a pas encore pleinement mesuré à quel point sa configuration en archipel se trouve en phase avec une nouvelle structuration du monde dans laquelle les principaux acteurs économiques, scientifiques, industriels et culturels sont des réseaux, eux-mêmes parties prenantes d'autres réseaux, dans lesquels le rôle de lubrifiant est tenu par les technologies de l'information et de la communication. A condition qu'elle en ait la volonté, la Francophonie dispose de tous les éléments pour une mise en réseau susceptible de valoriser chacun de ses " nœuds ".

Le cybermonde du réseau des réseaux est évidemment un enjeu de la première importance car, comme l'écrit Joël de Rosnay dans *Le Monde diplomatique*, *" les nations et les entreprises qui conquièrent et occupent certains de ses secteurs bénéficient d'une "prime au premier occupant "... Comme en biologie, il est très coûteux, pour une espèce vivante, de tenter de déloger une autre espèce qui a conquis une niche écologique et qui s'y est adaptée. De manière analogue, les nations et les entreprises qui conquièrent les premières les nouvelles niches du cybermonde y verrouillent leur secteur ".* On sait bien, à cet égard, la priorité absolue que les dirigeants américains attachent à la maîtrise des outils et des contenus des autoroutes mondiales de la communication. Le vice-président de la société de logiciels Novell, Daniel F. Burton, affirmait récemment, dans *Foreign Policy*, que l'on se dirige vers *"un monde de réseaux, composé de communautés électroniques commerciales et culturelles, un monde qui, paradoxalement, renforcera la position des Etats-Unis en tant que nation parmi les nations, au moment même où il désagrégera le système d'Etats nations ".*

Même si, dans ce genre de discours, il faut faire la part de l'auto-intoxication, de la fuite en avant techniciste ou de la volonté d'intimidation, son pronostic demeure inquiétant. Nous voilà en tout cas prévenus. S'il veut être pris au sérieux comme vecteur d'une " pensée-monde ", le français se doit d'investir massivement le cybermonde. C'est ce qu'a fort bien compris l'AUPELF-UREF, et c'est ce qui rend si décisif le projet d'université virtuelle et de médiathèque universelle auquel la cinquième table ronde sera consacrée.

Ce maillage universitaire de l'ensemble de la planète francophone, susceptible de se démultiplier en un écheveau de nombreux autres réseaux, est le type même d'initiative que réclame Internet. Il devrait servir de modèle à d'autres entités francophones virtuelles dans tous les domaines d'activité, des instituts de statistiques aux agences de normalisation, des Parlements aux ministères des affaires étrangères. Sans aucun doute, dans les pays du Nord, ces différentes institutions sont-elles déjà présentes sur la Toile. Il conviendrait d'aider celles du Sud à les y rejoindre, de manière à ce que, dans chacun

des champs considérés, la Francophonie apparaisse comme un ensemble faisant à la fois " signe " et " sens ".

Comme le rappelle le rapporteur de la cinquième table ronde, le français n'est utilisé que pour 1,8 % sur la Toile. Un " rattrapage ", en termes de contenus originaux, est donc une priorité à la fois quantitative et symbolique pour ne pas accréditer l'idée que la modernité a laissé la Francophonie sur le bord de la route. Même si la connexion généralisée des écoles à Internet — pour y faire quoi exactement d'ailleurs ? — est avant tout un voue intéressé des constructeurs, il reste que cette utopie doit faire partie de ce que j'appellerai la " griffe " de la Francophonie.

Le prestige de cette " griffe ", donnera une légitimité accrue aux formations à faible intensité technologique, en premier lieu l'enseignement du français comme langue seconde. Sans que cet argument soit nécessairement le plus important quant au fond, il importe, en termes d'image, que l'apprenant aie le sentiment d'avoir misé sur une langue porteuse d'avenir, car présente sur les réseaux.

Les réseaux ne se réduisent pas, loin de là, à leur visibilité sur les écrans. Tout ce qui maille, tout ce qui tricote des liens entre francophones — au sens qu'a ce mot parmi nous — est bon à prendre pour leur donner conscience non seulement de leur potentiel, mais parfois aussi de leur existence en tant que membres d'une communauté, non exclusive, cela va de soi, d'autres appartenances. Pour être identifié par autrui, encore faut-il l'être par soi-même. Ceci serait bien utile pour certaines diasporas francophones, telle la colonie Barcelonette (environ dix mille personnes) au Mexique, qui s'est presque totalement diluée, faute de repère identificateur extérieur fort. De la même manière, les anciens boursiers et stagiaires de pays francophones constituent un réseau potentiel encore très mal utilisé, alors qu'il ne demanderait qu'à l'être.

La sixième table ronde sur le développement d'une approche régionale permettra de mettre en valeur ce que j'appellerai des maillages de première proximité. Dans l'organisation du monde, les regroupements régionaux, au sens géopolitique du terme, deviennent des acteurs d'importance, l'Union européenne en constituant l'exemple le plus intégré. Mais l'ALENA, le MERCOSUR, l'ANSEA (ou ASEAN) dont fait partie le Viêt Nam, affirment également leur présence économique et, jusqu'à un certain point, politique. Dans d'autres regroupements, le lien est plus ténu.

Une régionalisation francophone est donc en phase avec les tendances de fond de cette fin de siècle. Elle peut aller de la coopération transfrontalière à la constitution d'entités spécifiques, en passant par la création de " niches " dans les structures créées à d'autres fins. Il apparaît évident que, pour la langue française, une partie majeure se joue

dans l'Union européenne où, faut-il le rappeler, l'anglais n'est pas la première langue, en termes de locuteurs, mais la troisième après l'allemand et le français.

Ceci nous amène à une autre manifestation symbolique de l'affichage symbolique d'un réseau francophone : l'utilisation du français comme langue officielle ou de travail dans toutes les organisations où le règlement linguistique le permet. C'est actuellement très loin d'être la règle, et les Français les premiers donnent très souvent le mauvais exemple. Mais, dans d'autres Etats francophones, on n'est pas davantage conscient de cet enjeu. Récemment, un observateur signalait, lors d'un colloque, que les représentants du gouvernement de l'un pays d'Europe orientale membre de la Francophonie s'étaient exprimés en anglais lors d'un réunion avec la Commission européenne à Bruxelles, alors que le français est parlé par tous les fonctionnaires communautaires. Les gouvernements devraient tirer les conséquences de leur inscription dans la communauté francophone, donc ne pas eux-mêmes saper la force qu'elle peut représenter et dont les retombées leur seront bénéfiques.

4. Quand la langue descend dans la rue

La réflexion géopolitique et la préoccupation pour le cybermonde ne doivent pas faire oublier le monde tout court. Car, dans le concret, l'enseignement du et en français reposera toujours sur des enseignants et des administrateurs aux prises avec de multiples difficultés matérielles, dans des environnements qui ne leur facilitent pas toujours la tâche. Un combat, on le sait bien dans ce pays qui nous accueille, a besoin de stratèges, mais aussi de fantassins. Ceux qui officient sur la ligne de front qu'est la salle de classe doivent faire l'objet de tous les soins de l'AUPELF-UREF et des autres acteurs de la Francophonie, institutionnelle ou non. Un correspondant de RFI disait joliment que le français doit " descendre dans la rue ".

De ce point de vue, nous avons beaucoup à apprendre du pragmatisme anglo-saxon. Il est évident que si tous les moyens financiers du bilatéral et du multilatéral francophone — et ils sont loin d'être négligeables — étaient utilisés avec l'obsession du meilleur rendement coût-efficacité et avec un minimum d'imagination administrative, la situation du français dans le monde serait certainement meilleure que ce qu'elle est actuellement.

Voici un exemple typique qui nous est rapporté par un journaliste en poste dans un pays d'Europe orientale : au ministère de l'éducation, M. X, inspecteur pour le français, travaille dans le même bureau que M. Y, inspecteur pour l'anglais. Ce dernier dispose d'un ordinateur, alors que son malheureux collègue francophone tape ses rapports sur une vieille machine à écrire. Le décor est ainsi en place pour que l'administration du

ministère et les visiteurs des deux fonctionnaires intériorisent la hiérarchie entre les deux langues. Un homme aussi important qu'est l'inspecteur de français dans le dispositif d'enseignement du pays en question n'aurait-il pas mérité une attention particulière des services des ambassades des pays francophones, et un ordinateur est-il hors de portée des budgets de leurs services culturels ?

Le français dans la rue, c'est, entre autres, le français dans les enseignes, les publicités, la documentation des hôtels, les menus des restaurants, la signalétique, les bureaux, les ateliers, les stades, les cinémas, les devantures des kiosques. La troisième table ronde traitera des moyens de donner vie et couleurs au français dans ces environnements où il est peu présent.

5. Réalisme et utopie

Il ne m'appartient pas de présenter par avance les thématiques des tables rondes, dont je n'ai évoqué que trois, mais dont les trois autres sont tout aussi déterminantes pour l'élaboration d'une stratégie du multilinguisme passant par l'enseignement du et en français. Je veux simplement dire que la lecture des différents rapports et enquêtes qui ont servi à la préparation intellectuelle de ces assises m'a convaincu de six choses :

- la conscience aiguë, exprimée par les quelque 700 personnalités ayant participé aux séminaires régionaux, du besoin d'une prise de parole francophone dans le type de mondialisation en cours. Cette prise de parole ne signifie pas l'élaboration d'une alternative fignolée dans ses moindres détails, mais au moins l'affirmation de quelques grands axes humanistes ;

- le décalage entre cette prise de conscience et celle des dirigeants politiques, souvent trop accaparés par les urgences du court terme pour avoir la disponibilité nécessaire à une prospective qui ne se limite pas à l'extrapolation du présent. Pour beaucoup d'entre eux, la Francophonie, telle qu'elle s'est exprimée dans nos séminaires, reste une idée neuve et, de plus, une idée qui bouscule nombre de contraintes auxquelles ils sont soumis. Même s'ils sont convaincus, il leur faudra une bonne dose de courage politique pour lui donner corps.

- Seule l'affirmation d'un sentiment d'appartenance collective tendue vers un projet peut légitimer une stratégie visant à une forte expansion de l'enseignement du et en français ;

• cet enseignement a besoin d'être justifié et surplombé par une présence significative de la langue française dans les technologies de l'information et de la communication, et plus particulièrement dans le cyberespace ;

• à l'autre bout de la chaîne, il a besoin d'un environnement qui l'enracine dans une réalité vécue, et non pas un espace intellectuel uniquement rêvé ;

• si la volonté politique se manifeste, les moyens peuvent être trouvés, en particulier par une utilisation plus innovante de ceux déjà disponibles dans la coopération bilatérale, et par une meilleure articulation avec le bilatéral.

• Comme l'indique le titre de cette intervention, créer une dynamique de l'enseignement du et en français est une entreprise réaliste, même si, comme toutes les actions mobilisatrices, elle réclame aussi un peu d'utopie.

INSCRIRE LE FRANÇAIS DANS LE MULTILINGUISME

Président de séance : Monsieur Bernard LEDUC (Belgique)

Président de la Conférence internationale des formations d'ingénieurs et de techniciens d'expression française (CITEF)

RAPPORT THEMATIQUE

Monsieur **Souleymane Bachir DIAGNE** (Sénégal)

Conseiller à l'éducation et à la culture
Présidence de la République du Sénégal

" Celui qui ne connaît aucune langue étrangère
ne connaît rien à la sienne propre. "
Goethe

Ce rapport synthétique s'attachera à présenter (1) la réflexion de l'ensemble des Séminaires régionaux sur ce qui fait l'importance de cette stratégie d'inscription du français dans le multilinguisme et (2) les propositions formulées lors de ces séminaires, telles qu'elles dessinent véritablement les contours d'une politique francophone commune sur cette question ; (3) il conclura sur la vision francophone d'une citoyenneté mondiale telle qu'elle peut se dégager de ces réflexions et de ces propositions.

1. Une idée-force et ses conséquences

Des différents Séminaires, il apparaît, tout d'abord, une idée-force unanimement partagée : si la question de l'inscription du français dans le multilinguisme est si importante, c'est que, la Francophonie a vocation, par essence pourrait-on dire, à assurer la défense et la promotion du pluralisme culturel et linguistique ; c'est qu'elle est une certaine idée, pluraliste, de la mondialisation.

Tenir ferme le principe que le monde, devenant de plus en plus un, ne portera ainsi la promesse d'une civilisation de l'universel reposant sur un dialogue véritable que si

l'unification n'est pas la dilution dans l'uniformité dont le monolinguisme constitue un visage: c'est le fondement même de la Francophonie. Une expression privilégiée de son message est donc que " le multilinguisme est la forme moderne de l'humanisme " (Magog).

De cette prémisse découlent deux conséquences importantes qui en ont effectivement été inférées dans les différents séminaires régionaux.

La stratégie du français a vocation à être une stratégie mondiale et offensive qui ne saurait se confondre avec la défense d'un " pré carré " ou d'une " citadelle assiégée " pour reprendre le mot de M. Boutros Boutros-Ghali. Le passage, qui s'effectue déjà, " d'une Francophonie essentiellement linguistique à une conception géopolitique de la Francophonie " (Dakar) devra être conforté.

Ainsi " condamnée au multilinguisme " (Magog), la Francophonie est l'affirmation nette de l'identique dignité des langues de l'humanité partout, toutes également fondées à " dire de l'homme les vertus et la science ", pour parler comme le poète en langue wolof, Serigne Muusa Ka. L'ensemble francophone, en son propre sein donc, saura non seulement tirer profit de sa propre diversité, qui constitue sa richesse, mais être la forte affirmation d'un multilinguisme fondé sur l'égalité des partenaires et le respect des différences, ce qui doit alors mener à " dépassionner les rapports entre les langues " (Tunis), à " sortir de l'obsession du créole et du français ", par exemple (Port-au-Prince), et d'une situation de tension entre les langues française et nationale des différents Etats (Dakar).

Ainsi, c'est parce que la Francophonie nouvelle, ouverte et offensive dans la mondialisation, veut donner à celle-ci le visage du pluralisme qu'elle fera, au sein de l'ensemble disséminé sur les cinq continents qu'elle constitue, une place réelle aux langues et cultures multiples de l'espace francophone (Lyon) : alors, en " installant le français dans ses nouveaux meubles du plurilinguisme, lui qui souvent n'avait su fonctionner et prospérer que dans un climat d'hégémonie " (Magog), la Francophonie fera en sorte qu'au rendez-vous du donner et du recevoir, des pays qui ont eu historiquement un " privilège d'exportation " développent, symétriquement, une " capacité d'importation ", selon la belle formule de Madame Catherine Tasca (Lyon).

Tout cela fonde le choix du plurilinguisme comme étant le cœur même de la stratégie de la Francophonie. Sur le plan des concepts, on pourra convenir que si le multilinguisme est un état naturel des choses, qui dit un monde où diverses langues coexistent, le pluralisme sera lui un choix, une volonté, une stratégie : une politique. On pourrait même ajouter : une éthique, car le pluralisme, en comportant une connaissance

de soi par le détour de l'autre, est le meilleur rempart à opposer à l'enfermement si propice, toujours, aux fanatismes (Tunis).

2. Réflexions et propositions pour une politique commune d'inscription du français dans le multilinguisme

Avoir pour stratégie le plurilinguisme suppose, tout d'abord, ainsi que la totalité des séminaires régionaux ont insisté là-dessus, que les divers Etats qui ont marqué leur adhésion à l'idée francophone établissent un aménagement linguistique clair dans lequel le statut du français sera très précisément défini, ainsi que la politique adoptée d'un partenariat des langues qui soit cohérent avec l'ensemble du système éducatif.

Ici il s'agira de donner contenu et pleine signification à la notion de " langue partenaire " employée pour exprimer la relation du pays au français : ainsi on accordera véritablement au français un statut tout particulier qui se traduira par l'objectif nettement assigné de voir un pourcentage significatif de la population scolaire être effectivement bilingue (Chisinau). Là il s'agira de clarifier le statut du français lorsque des remises en question d'une politique linguistique donnée ont rendu nécessaire une telle clarification (Antananarivo).

En tout état de cause, un élément essentiel de la stratégie francophone du plurilinguisme est le fait, pour le français, de " gagner la course à la langue seconde ", ce qui se traduit par un certain nombre de mesures à prendre.

La première est l'apprentissage précoce, dès les toute premières années de l'enseignement élémentaire, du français langue seconde. Il est souhaitable également, là où le français se voit accorder un statut particulier, que la chaîne d'enseignement puisse être ininterrompue du début à la fin de la scolarité, après que l'apprentissage du français aura été commencé dès le primaire. Ainsi, les élèves issus de classes bilingues devraient pouvoir ensuite poursuivre leur scolarité dans des lycées bilingues puis suivre des filières porteuses en français dans les universités et les formations doctorales (Chisinau).

Parmi les autres mesures, il y a celles, d'ordre pédagogique, concernant le développement de manuels de français langue seconde qui sachent, dans un cadre multilingue, mettre en œuvre une pédagogie comparative et de convergence pour un véritable plurilinguisme (Port-au-Prince). Et dans le cadre que voilà, il est souhaité, par exemple, que le Programme minimum commun de français langue seconde, élaboré sous l'égide de la CONFEMEN, puisse passer dans les faits au plus vite (Dakar).

On évitera, pour gagner cette course à la langue seconde, l'irréalisme, au bout du compte, de l'exigence de conformité parfaite à ce qui serait décrété la norme, cette " hypernormativité " trop souvent caractéristique de l'enseignement du français lorsqu'on le compare aux méthodes d'apprentissage d'autres langues. L'appel a donc été

lancé au développement, dans la pédagogie du français langue seconde, d'une attitude qui soit moins sacralisante, moins normative de la langue, et qui, en étant plus tolérante à l'égard de ses utilisations dans les différentes régions, permette de diminuer le sentiment d'insécurité, générateur parfois d'inhibition, qui s'avère souvent une entrave à son apprentissage (Tunis, Dakar).

Dans le même ordre d'idées, l'on se rappellera utilement que le système scolaire ne doit pas être l'unique vecteur de cet apprentissage du français langue seconde et, qu'à cet égard, l'audiovisuel apparaît comme un outil privilégié de gestion du multilinguisme (Dakar). Ainsi le français saura véritablement s'inscrire dans le multilinguisme en forgeant les outils pouvant ouvrir certes sur des pratiques pédagogiques neuves et adaptées, mais également insuffler une dynamique d'auto-formation des populations dans cette langue, fondée sur le développement des compétences à partir d'éléments oraux.

De manière tout à fait concrète et précise, les différents Séminaires ont abordé la question de la mise en œuvre du plurilinguisme. Ainsi a-t-on pu affirmer que tout scientifique francophone doit comprendre et parler au moins trois langues : sa langue maternelle, le français et l'anglais ; auxquelles il serait d'ailleurs souhaitable d'ajouter encore une autre langue. Cette position, exprimée, entre autres, à Vientiane, par le Professeur Nguyen Ngoc Giao, rencontre ailleurs, la conviction que les bi, tri ou multilinguismes sont, aujourd'hui, des exigences du monde où nous vivons, en particulier le monde francophone. La construction européenne, qui intéresse au plus haut point la Francophonie, qui en constitue un des enjeux, ne sera véritablement cette culture des cultures européennes souhaitée, que si elle se fonde sur une politique du plurilinguisme où la citoyenneté européenne signifiera parler au moins deux autres langues que la sienne propre (Lyon).

Cette Francophonie, engagée avec conviction dans la stratégie ouverte et offensive du plurilinguisme sera attractive à d'autres, à ses nombreuses frontières. Ainsi, par exemple, saura-t-elle répondre à l'attente et à la demande de pays africains lusophones et anglophones désireux de s'ouvrir à elle en accueillant des classes bilingues, des centres de lecture et d'animation culturelle, des points SYFED, etc.

3. Conclusion : une vision francophone de la citoyenneté mondiale

Cette Francophonie nouvelle sera ainsi, véritablement, la mise en œuvre de cette citoyenneté mondiale dont il est permis de rêver.

En son sein, elle devra savoir organiser les échanges et la mobilité sans entraves de sa communauté d'étudiants, d'enseignants, de chercheurs et travailler à appuyer cette mobilité sur le développement de fondations qui, à l'instar de ce qui se passe dans

d'autres régions du monde, auront une politique dynamique de promotion des échanges pour la formation et la recherche dans notre communauté (Vientiane).

Sur une terre qui, de plus en plus n'est qu'un seul pays, son message pluraliste rappellera utilement que le choix n'est pas entre une mondialisation qui serait l'uniformisation pure et simple et le repli sur la tribu. Qu'en faisant le choix du pluralisme linguistique, qui exprime également le refus de la perte de soi et celui du repli sur soi, elle affirme que la citoyenneté mondiale à construire, notre nouveau " devoir de cosmopolitisme " (Guy Sorman) consistera pour les acteurs décidés de la nouvelle Francophonie à vivre pleinement l'ensemble de leurs appartenances au sein d'un espace de solidarité et de partage.

CONFERENCES INTRODUCTIVES

Un nouvel avantage comparatif : la compétitivité linguistique et culturelle

Monsieur **Raymond WEBER** (Luxembourg)

Directeur de l'enseignement, de la culture et du sport, Conseil de l'Europe

L'éternelle compétitivité des langues

La compétitivité entre les langues n'est pas un phénomène récent. Depuis toujours il y a eu des langues dominantes qui se répandaient tandis que d'autres se voyaient affaiblir et même disparaître. Les chercheurs estiment que la diversité des langues a probablement connu son apogée il y a quinze mille ans. Une population cinq cents fois moins importante qu'aujourd'hui parlait alors quelque dix mille langues. Mais c'est à partir du XVe siècle, avec le début de la colonisation par les Européens de l'Ouest, que les langues ont commencé à mourir en grand nombre. A titre d'exemple, on estime que 75 % des langues parlées au Brésil ont disparu depuis l'arrivée des Portugais en 1500. On pourrait également citer le cas de l'Australie, qui avait environ deux cent cinquante langues aborigènes à l'arrivée des Blancs en 1788. Aujourd'hui on estime que seules vingt-cinq sont viables.

De nos jours, la colonisation continue à travers la mondialisation et surtout les médias, phénomène qui risque de conduire de plus en plus de locuteurs de langues minoritaires à abandonner leur langue d'origine au profit d'une langue véhiculaire dominante. Le processus de mondialisation est en train de transformer les usages linguistiques, au point que ce n'est pas seulement les langues dites minoritaires qui se sentent menacées, mais aussi des langues nationales. La spirale ascendante, qui fonctionne en faveur de l'anglais en tant que langue véhiculaire dans certains domaines, est si forte que, pour ne prendre que le domaine des télécommunications, on estime que 80 % du courrier électronique sur Internet se fait dans cette langue. Qui plus est, d'après

les estimations, un quart de la population du monde le parlera en l'an 2000, soit comme langue maternelle, soit comme deuxième ou troisième langue nécessaire pour la vie professionnelle et personnelle (le nombre de personnes parlant l'anglais comme langue étrangère dépassant le nombre de locuteurs natifs). Mais la progression de l'anglais ne veut pas dire que le français ne se porte pas bien, car aujourd'hui il y a plus de personnes parlant le français comme langue maternelle ou comme langue seconde/étrangère qu'à n'importe quelle période par le passé.

Quelques facteurs à prendre en compte

Dans un contexte mondial, on peut se demander pourquoi certaines langues, parmi les cinq à six mille langues du monde, sont devenues plus fortes que d'autres, compte tenu du fait que cinq langues suffisent à 45 % de la population de notre planète et que cent langues suffisent à 95 %. Les facteurs qui influent sur la capacité d'une langue à dominer aux dépens d'autres sont linguistiques et extra-linguistiques. Certains parlent des qualités intrinsèques de telle ou telle langue (et là il semble s'agir plutôt de stéréotypes ou du " racisme linguistique " car il n'y a aucune base scientifique pour soutenir ceci). D'autres soulignent l'importance de flexibilité ou d'adaptabilité. Il ne fait aucun doute que le niveau de modernisation d'une langue est important. Le linguiste britannique Crystal estime que l'anglais standard a incorporé des mots d'environ cent cinquante langues.

Mais c'est au plan extra-linguistique que tout se joue aujourd'hui. Le pouvoir économique du/des pays où la langue est parlée (ainsi que son pouvoir militaire) sont des facteurs clés. Aux aspects économiques et politiques on peut ajouter le prestige culturel associé à la langue, et donc le nombre de personnes qui l'apprennent comme langue étrangère. Evidemment, l'importance démographique ainsi que l'extension géographique des locuteurs de la langue sont aussi des facteurs très importants.

Un marché des langues

Les facteurs économiques et politiques sont décisifs pour la prise de décision concernant les politiques éducatives et le choix des langues à enseigner. Claude Truchot (Université de Franche-Comté, Besançon) constate que " la communication internationale fait partie de la substance même de l'internationalisation de l'économie et la mondialisation des échanges. De ce fait, l'usage des langues qui la portent obéit aux

mêmes lois, celle de la concurrence et du marché. Tout secteur de communication internationale constitue un champ de concurrence linguistique ".

Dans ce marché des langues, comme le constate Louis Porcher (Université Paris III), " il s'agit de conquérir des locuteurs étrangers les plus nombreux possibles... ". Et les " vendeurs " cherchent à optimiser l'offre et investissent beaucoup de ressources (par exemple, l'Alliance française, Goethe Institut, Instituto Cervantes...).

Si les langues de faible diffusion n'arrivent pas à se rendre plus attractives comme langues étrangères sur le marché des langues, ne risquent-elles pas de perdre encore plus de prestige ou de statut ? Une augmentation du nombre de personnes qui voudraient apprendre une langue comme langue étrangère a sans doute un effet psychologique sur les locuteurs natifs et sur la valeur qu'ils accordent à leur langue.

Peut-on aller jusqu'à dire qu'une langue est un bien à exporter ou à importer — exportée des pays des langues fortes vers ceux des langues " faibles " ? Certains locuteurs de ces langues faibles commencent à douter du bien-fondé d'autant de dépenses (cours, manuels, bourses etc.), puisque l'importation de ce " bien " tend à marginaliser leur langue, surtout dans certains domaines (les sciences et technologies, l'économie, les télécommunications).

Gérer la diversité linguistique et culturelle

Que faire donc pour remédier à une forme de compétitivité qui risque d'aboutir à une hégémonie linguistique et qui va à l'encontre d'une écologie linguistique saine ? Ceci n'est pas un problème spécifique à l'Europe, mais le concept du plurilinguisme y présente un nouveau défi. Par contre, en Afrique ou en Asie, le plurilinguisme fait partie de la vie quotidienne dans la plupart des pays depuis longtemps *(grass roots plurilingualism).* Que faire afin de promouvoir la protection des " petites " langues face à l'effet de l'intégration et l'assimilation croissantes en Europe, phénomène qui tend à favoriser les langues " fortes ", et comment renforcer la stabilité et la paix dans des pays multiculturels et multilingues ?

Le rapport étroit entre langue et nation dans l'histoire récente de l'Europe a fait que, dans certains des pays multilingues, la " langue officielle " ou " langue d'Etat " bénéficie d'efforts visant la suppression ou une réduction du statut d'autres langues, même si les frontières étatiques et linguistiques ne coïncident pas, et certains Etats sont donc amenés à gérer des contradictions d'ordre linguistique. Les conflits dans les sociétés multiculturelles s'expriment le plus souvent en termes de droit linguistique et la

dynamique inter-langues est rarement favorable au statut des langues minoritaires (qui sont parfois majoritaires ailleurs).

Malgré ces problèmes, les situations linguistiques en Europe sont beaucoup plus simples qu'en Afrique ou en Asie où les pays sont souvent extrêmement plurilingues et où ils ont à gérer une situation léguée par la colonisation. Quelques exemples devraient suffire pour illustrer les défis auxquels certains pays sont confrontés. Au Sénégal, par exemple, on parle plus de vingt langues, dont six sont considérées " nationales " et le français est une langue " officielle ". Le Cameroun pose un problème encore plus complexe (deux cent trente-neuf langues, quatre à cinq cents dialectes pour dix millions d'habitants). Ce pays a choisi de ne pas s'appuyer sur les quelques langues véhiculaires régionales, mais de promouvoir les deux langues " officielles ", l'anglais et le français, langues étrangères, bien que plus de deux cents langues soient considérées comme langues nationales. Même si cette politique de choisir une langue autre que les langues " ethniques " n'est pas sans difficulté (problèmes liés au lien entre les langues officielles et l'accès à la mobilité sociale et les rapports langue/pouvoir), elle a au moins évité des conflits d'ordre ethnique dans ces pays.

Si le swahili a été accepté comme langue officielle en Tanzanie, où l'on parle près de cent vingt langues, c'est parce que, entre autres, sa promotion n'impliquait la domination d'aucun groupe ethnique, car le swahili est la " langue de personne " (Calvet). De même, en Indonésie, le malais a été accepté comme langue nationale bien que langue minoritaire. (La langue la plus parlée était le javanais, car c'était une langue véhiculaire (surtout dans les ports et marchés), et le choix du malais a évité les conflits qu'aurait entraîné la promotion du javanais).

Le défi du plurilinguisme en Europe

Si l'on regarde de plus près la situation en Europe, des données fournies par " Eurydice " démontrent que, dans quelques pays de l'Union européenne, plus de 90 % des écoliers apprennent l'anglais. Le français occupe la deuxième place, mais les pourcentages sont là pour montrer l'écart par rapport à l'anglais. Alors que l'apprentissage de l'anglais concerne toujours plus de 50 % des écoliers (et en moyenne 80 %), celui du français n'atteint pas la moitié des apprenants (32 % en moyenne). L'allemand occupe, en général, la troisième place dans l'ordre des langues les plus apprises. L'apprentissage d'autres langues est peu significatif, en termes de nombre de personnes.

Ces chiffres, bien que limités au pays de l'Union européenne, ne reflètent guère la diversité linguistique du continent. Parmi les quarante pays du Conseil de l'Europe et les sept autres pays qui ont adhéré à la Convention culturelle européenne, on compte plus de cinquante langues, c'est-à-dire langues d'Etat et langues non-étatiques qui bénéficient d'un certain statut officiel ou dont le nombre de locuteurs est démographiquement important. A côté de ces langues officielles, et sans compter les langues ne jouissant pas d'un tel statut, plus de deux cents langues d'immigrants sont recensées dans les seuls pays de l'Union européenne – et environ cent trente langues sont parlées dans la Fédération de Russie !

Face à cette grande diversité, la politique linguistique et culturelle du Conseil de l'Europe est claire. On attache une grande importance à la protection et la promotion de cette diversité linguistique et culturelle. Il s'agit de créer des ponts entre les différentes cultures en développant le plurilinguisme parmi les Européens. Celui qui parle plusieurs langues peut servir d'" intermédiaire culturel " (Byram et Zarate) entre deux ou plusieurs cultures différentes, les mettant en rapport l'une avec l'autre de manière à pouvoir gérer les " conflits " inévitables qui risquent de se poser en communication interculturelle.

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, dans la Recommandation (82) 18 considère que " le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. "

La Recommandation nous rappelle que " c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe ainsi qu'à éliminer les préjugés et la discrimination. "

C'est dans cette perspective que le Conseil de l'Europe a mis sur pied une série de projets " Langues Vivantes " destinés à aider les Etats membres à développer et à mettre en œuvre leurs politiques nationales dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, surtout par le biais d'une plus grande concertation au niveau européen. L'Organisation a également créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes à Graz qui a pour mission, entre autres, de dispenser une formation aux responsables de la mise en œuvre de politiques linguistiques.

La volonté de protéger et de promouvoir la diversité linguistique a également donné lieu à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, signée, jusqu'à présent, par dix-huit pays. Une seule ratification manque à son entrée en vigueur, et nous avons bon espoir que cela se fasse dans un proche avenir. L'on assiste également depuis quelque temps à un phénomène spontané de " fidélité linguistique " envers les langues minoritaires, selon les termes du linguiste catalan Miguel Siguan, et ces attitudes de défense des identités linguistiques ont permis à certaines langues d'obtenir une reconnaissance linguistique. Les droits linguistiques de l'homme sont protégés également par la Convention-cadre pour la Protection des Minorités Nationales (qui entrera en vigueur en février prochain).

La mise en œuvre de ces principes qui orientent la politique linguistique du Conseil de l'Europe souligne la tension qui existe d'une part entre les langues d'Etat et celles des minorités au sein de ces Etats, et d'autre part entre le désir des Etats de maintenir le statut et la vitalité de leurs langues officielles face à l'expansion des grandes langues, et surtout de l'anglais. On constate également, bien sûr, une concurrence entre quelques autres grandes langues de force comparable où chacune essaie de renforcer sa place sur le plan supranational.

Même si un rôle dominant a été conféré à l'anglais dans les domaines internationalisés, on voit apparaître, comme le démontre Truchot, un rôle complémentaire attribué à quelques autres langues en Europe. Cette distribution complémentaire de l'usage des langues se fait remarquer de plus en plus dans le fonctionnement d'entreprises, par exemple, où un plurilinguisme fonctionnel évolue en faveur surtout du français et puis de l'allemand. Mais seules les quelques langues qui jouissent d'un volume démographique et d'une extension géographique suffisante, et d'un poids économiquement important, jouent un rôle dans la communication internationale.

A la recherche d'une saine écologie linguistique

Comment donc promouvoir une " compétitivité plus juste " qui réponde aux exigences locales, régionales, nationales et supranationales en même temps ? Et quelles langues enseigner et apprendre ? Est-ce que l'on recherche un plurilinguisme à " géométrie variable " (Girard), suivant les besoins de chacun ? Cela voudrait-il dire que les langues devraient être apprises et utilisées, non pas sur la base d'un plurilinguisme généralisé, mais d'un plurilinguisme fonctionnel, sur la base des besoins réels de communication dans la vie courante ?

Différentes solutions ont été proposées par les spécialistes en politique linguistique. On remarque, par exemple, un certain intérêt pour la proposition d'une typologie de politique linguistique et culturelle à trois niveaux. Mc Connell (1994) propose une analyse fondée sur :

- Groupes d'Etats-nations, donc supra-étatique (consortiums d'Etats-nations partageant leur souveraineté selon des ententes internationales de divers types et où il est question de cultures/langues internationales) ;
- Etat-nation, donc étatique (souverain selon les degrés), et donc où il s'agit de la ou les cultures nationales et langues officielles ;
- Etat-région, donc infra-étatique ayant moins ou pas d'autonomie par rapport à l'Etat-nation, et donc ayant trait aux cultures/langues locales ou territoriales.

Ceci rappelle le modèle à trois langues de l'Inde, qui a été adopté et appliqué au contexte européen entre autres par Egan (1997). Ceci veut dire un modèle à trois niveaux d'usage, c'est-à-dire une langue pour les besoins (i) locaux (ii) nationaux (iii) internationaux. Dans le cas d'un habitant du pays basque cela pourrait être le basque, l'espagnol et l'anglais, ou pour un habitant de la Frise, le frison, le néerlandais et le français (ou l'allemand). Les trois niveaux pourraient être satisfaits par seulement deux langues dans certains cas (par exemple au Pays de Galles, le gallois et l'anglais, ou en Belgique flamande, par le néerlandais et le français) ou même par une seule langue. On postule qu'une fois leurs besoins de communication au niveau local, national et international satisfaits, les citoyens ont toutes les chances de choisir une autre langue pour des raisons personnelles et culturelles plutôt que pragmatiques. Leur choix pourrait même très bien se porter sur les petites langues.

Parmi les autres approches proposées par les spécialistes de politique linguistique afin de promouvoir une plus grande diversification dans l'apprentissage des langues, on constate des propositions telles que : élargir l'offre des langues à l'école et parallèlement organiser des campagnes d'opinions pour changer les attitudes envers les langues moins enseignées ; faire en sorte que la première langue étrangère soit celle du (ou des) pays voisin(s) ; faire apprendre deux langues en choisissant des aires linguistiques différentes ; ou développer l'intercompréhension entre des langues apparentées comme c'est le cas des langues romanes. Et il est beaucoup question aujourd'hui de l'enseignement précoce des langues et l'éducation bilingue, ainsi que des approches plus souples telles que les

programmes ou cours modulaires et le développement de compétences différenciées (où on ne vise pas une maîtrise égale et élevée de plusieurs langues).

En guise de conclusion

La compétitivité, qui a depuis toujours existé mais n'a pas toujours suscité les mêmes débats qu'aujourd'hui, se fait de plus en plus remarquer à l'échelle mondiale. Quand on considère les défis auxquels les politiques linguistiques se trouvent confrontées afin d'équilibrer des considérations d'ordre politique, social et pratique, et de réconcilier la notion d'égalité des langues avec la réalité actuelle, on est forcément d'accord avec l'hypothèse d'Angéline Martel, (Télé-Université du Québec) selon laquelle la diversité linguistique ne peut que s'en trouver progressivement réduite.

Même si une certaine complémentarité se développe de nos jours, par exemple à travers le consensus sur les principes communs promus par le Conseil de l'Europe et qui orientent la définition d'objectifs pour l'enseignement/apprentissage des langues et l'évaluation des compétences, ou à travers les consortiums qui regroupent des spécialistes de différentes langues dans le but de partager leurs expertises et expériences, on ne peut que constater que les langues les plus fortes continuent d'être les plus demandées (les plus internationalisées), les langues minoritaires étant souvent dominées par les langues nationales/officielles dans des situations de conflit ; la diversité linguistique veut dire de plus en plus la diversité linguistique étatique (Truchot).

Les liens étroits entre langues et sociétés donneront toujours lieu à de légitimes susceptibilités nationales et régionales ou ethniques, et la mondialisation des échanges favorise les langues transnationales. La mondialisation a remplacé la colonisation et les idéologies liées à la nation, l'héritage linguistique et culturel des peuples ou des communautés restent au premier plan. Il nous reste à espérer que la compétitivité – " la guerre des langues " (Calvet) ou le marché des langues — soit modérée par la volonté de développer une complémentarité plus forte entre les agents concernés et une saine écologie linguistique qui respectent la diversité et les identités, et qui renforce la compréhension mutuelle dans un monde de plus en plus interactif et, inévitablement, concurrentiel.

Pour conclure, j'aimerais résumer les grands principes et activités du Conseil de l'Europe pour la promotion du plurilinguisme et pluriculturalisme en Europe ; il s'agit de donner la possibilité à tous les Européens d'acquérir l'aptitude à communiquer avec des personnes parlant d'autres langues maternelles, afin de développer l'ouverture d'esprit, faciliter la libre circulation des personnes et les échanges d'informations et améliorer la

coopération internationale ; permettre aux apprenants — notamment par le biais de liens et d'échanges directs et d'expériences personnelles — d'apprendre à respecter les modes de vie des autres et à vivre dans un monde interculturel.

Nos activités visent à assister les Etats membres dans leurs efforts à :

- faire en sorte que, dès le début de sa scolarisation, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe ;

- prendre des mesures, dans les régions de bilinguisme, afin qu'il existe une parité d'estime entre les langues et les cultures et que l'éducation bilingue pose des bases pour l'apprentissage d'une nouvelle langue ;

- améliorer la qualité de communication à laquelle les élèves sont censés parvenir afin que ceux-ci puissent utiliser la langue pour communiquer efficacement avec d'autres locuteurs de cette langue dans les transactions quotidiennes, développer des relations personnelles et sociales et apprendre à comprendre et respecter les cultures et coutumes des autres ;

- proposer aux jeunes des cours de langue afin d'élargir leur accès à l'information et de les outiller pour participer à des projets internationaux et pour les préparer à leur vie professionnelle future et d'accroître leur mobilité professionnelle ;

- prévoir les dispositions nécessaires pour que les adultes puissent maintenir à jour et développer leurs compétences langagières, et pour encourager ceux n'ayant que peu ou pas d'expérience d'apprentissage des langues à acquérir la capacité d'utiliser une langue étrangère à des fins de communication ;

- développer des spécifications d'objectifs d'apprentissage réalistes et valables pour toutes les langues nationales et régionales européennes, afin d'assurer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. (Ces objectifs sont illustrés dans les spécifications de type " niveau-seuil " élaborées par le Conseil de l'Europe, existant pour vingt-trois langues à ce jour) ;

- promouvoir le développement de formes variées pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences plurilingues, ce qui favoriserait la comparabilité des qualifications, et par conséquent la mobilité européenne ;

- veiller à ce qu'il existe, à tous les niveaux, un nombre suffisant d'enseignants de langues convenablement formés pour pouvoir, le cas échéant, dispenser un enseignement dans un éventail de langues diversifié ;

- assurer à tous les futurs enseignants de langues vivantes une formation de qualité qui établisse un juste équilibre entre l'étude des matières et la préparation à l'exercice de la profession ;

- proposer à tous les enseignants de langues vivantes une formation continue qui leur permette de maintenir à un haut niveau leurs compétences langagières et pédagogiques.

Les grandes lignes que je viens d'esquisser forment la base d'un projet de Recommandation concernant les langues vivantes qui sera soumis au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe. Ceci fournira de précieuses orientations aux Etats membres dans leurs efforts visant à préparer leurs citoyens à répondre aux défis linguistiques et culturels de la nouvelle Europe à l'aube du XXIe siècle.

BIBLIOGRAPHIE

Byram, M. et G. Zarate (1994) " Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle " dans *Compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe (1997)

Calvet, L-J. (1987) *La Guerre des langues et les politiques linguistiques.* Paris : Payot

Calvet, L-J. (1996) *Les Politiques Linguistiques.* Paris : Presses Universitaires de France

Carton, F. et J.M. Odéric Delefosse (1994) *Les langues dans l'Europe de demain.* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle

Conseil de l'Europe (1982) *Recommandation n° R(82)18 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes*

Conseil de l'Europe (1993) *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (1995) *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Eurydice (1994) *Les Chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne.* Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes

Geary, J. (1997) " Speaking in Tongues " dans *Time*, July 7 1997

Girard, D. (1995) *Enseigner les langues : méthodes et pratiques.* Paris : Bordas

Guillou, M. (1993) *La francophonie : nouvel enjeu mondial.* Paris : Hatier

Haut Conseil de la francophonie. (1997) *Etat de la francophonie dans le monde.* Paris : La Documentation française (Coord. P. Cassan)

Labrie, N. (1993) *La construction linguistique de la Communauté européenne.* Paris : Champion

Lapierre, J-W. (1988) *Le Pouvoir politique et les langues.* Paris : Presses Universitaires de France

Mac Aogaín, E. (1997) " Big and small in EU Language Policy " dans *Strong and weak Languages in the European Union : Aspects of Linguistic Hegemonism.* (Coord. Maronitis, DN, A-Ph., Christides, & Th. Pavlidou). Conference, Centre for the Greek Language, Thessaloniki 26-28 March, 1997.

Mac Connell, G.D. (1994) " La dynamique des langues en Europe : partie théorique, partie empirique " dans *Le Plurilinguisme européen* (éd. Truchot C.) pp. 245-277. Paris : Champion

Martel, A. (1997) " Différences de complémentarité – ou différences de concurrence ? Le plurilinguisme dans tous ses états (et Etats) ". Communication au IIe Colloque annuel du CELV, Graz

Philippson, R. (1992) *Linguistic Imperialism.* Oxford : Oxford University Press

Philippson, R. et Skutnobb-Kangas, T. (1994) " Language Rights in postcolonial Africa " dans Skutnabb-Kangas T. et R. Phillipson (eds) *Linguistic Human Rights* – pp. 335-345 Berlin : Mouton de Gruyter

Porcher, L. (1995) " Politiques linguistiques : orientations " dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE,* n°7, pp. 10-27

Truchot, C. (1994) " En amont des politiques linguistiques en Europe " dans Truchot, *Le plurilinguisme européen* pp. 21-34. Paris : Champion

Truchot C. (1997) " Le marché international des langues ". Communication au IIe Colloque annuel du CELV, Graz

Siguán, M. (1996) *L'Europe des langues.* Sprimont : Mardaga

Wardhaugh, R. (1987) *Languages in competition* Oxford : Blackwell

Le français, vecteur de diffusion de la connaissance scientifique

Monsieur **Mohamed Larbi BOUGUERRA** (Tunisie)

Ancien directeur de l'Institut national de la recherche scientifique et technique
Ancien directeur de recherche associé au CNRS

Permettez-moi tout d'abord d'exprimer l'émotion que je ressens à être au Viêt Nam. Les gens de ma génération sont nés à la politique et à la solidarité internationales lors des guerres subies par ce valeureux pays.

Pour l'aire géoculturelle qui est la mienne — je veux dire le monde arabo-musulman — le multilinguisme est une nécessité et une urgence.

Le multilinguisme est une nécessité et, chez nous, de plus, c'est une tradition.

Sibawaïh, le grand grammairien de la langue arabe, écrivait en hébreu et l'immense écrivain qu'est Ibn El Moukafaâ — inspirateur des fables de Jean de la Fontaine — écrivait aussi en persan.

Un hadîth authentique du Prophète proclame :

" Autant de langues tu parles, autant d'hommes tu vaux ", exact répondant du reste d'un autre dit de Mohammed et qui affirme :

" Demande la science, fût-ce en Chine ".

Ernest Renan rapporte, dans son livre — critiquable par ailleurs — intitulé *Averroès et l'averroïsme*, l'anecdote suivante :

" Un jour, disait Ibn Roschd, Ibn Tofaïl me fit appeler et me dit : J'ai entendu aujourd'hui l'émir des croyants se plaindre de l'obscurité d'Aristote et de ses traducteurs. Plût à Dieu, disait-il, qu'il se rencontrât quelqu'un qui voulût commenter ces livres et en expliquer clairement le sens pour les rendre accessibles aux hommes. Tu as en

abondance tout ce qu'il faut pour un tel travail, entreprends-le. " (p.31 dans l'édition 1997 chez Maisonneuve et Larose à Paris).

Et c'est ainsi que, pour tout le Moyen-Age, Averroès sera le *Commentateur* pour toute l'Europe cultivée, et l'unique accès à la pensée aristotélicienne.

Le plurilinguisme est ainsi consubstantiel à la civilisation de mes origines et il est donc normal que je sois en faveur du français que je n'ai commencé à parler qu'à l'âge de neuf ans, grâce à ces hussards de la République que furent les merveilleux instituteurs français des écoles franco-arabes, en Tunisie, avant 1956, année de l'Indépendance.

Permettez-moi d'abord de confesser que je suis chimiste et j'espère ne pas trop sentir le soufre pour vous ! La Science est tentative de communiquer avec la Nature suivant Ilya Prigogine, mais c'est aussi une activité internationale dans laquelle le multilinguisme prévaut. L'activité des laboratoires et les travaux de leurs chercheurs ainsi que la diffusion même de la Science et de la Technologie, dans un pays donné, sont tributaires d'une langue. Or, à l'heure actuelle, l'anglais standard tend à l'hégémonie dans ce domaine et tend surtout à exclure ou à ignorer les activités scientifiques d'un grand nombre de pays du Sud, voire de l'Europe de l'Est et de l'ex-URSS (cf. les coefficients de citations de l'ISI par exemple).

En 1994, le professeur Michel Bergeron avertissait, on ne peut plus clairement :

" Il ne faut pas laisser à une seule langue étrangère le monopole de la Science et de la Technologie. "

Le français est une chance pour les pays du Sud comme ouverture sur la Science et la Technologie et plus largement comme ouverture sur la culture des millions de francophones dans près de cinquante pays sur tous les continents.

S'il est vrai que la chimie a un langage, voire une langue particulière à elle, les symboles chimiques faisant office d'alphabet, il n'en demeure pas moins vrai que le français la sert merveilleusement, comme le montre mon ami Pierre Laszlo, professeur à l'Ecole Polytechnique dans son livre *La parole des choses* (Hermann, Paris, 1993), dans lequel il écrit : " La chimie s'est donné un langage faisant écho à la parole. "

Le français, langue d'accès à la Science, est aussi langue participant à la formation des individus. En tant que scientifique et comme enseignant, je vise ces deux aspects tant il est vrai qu'il vaut mieux avoir une tête bien faite qu'une tête bien pleine.

Face à l'expansionnisme de l'anglais en Science, il est utile de rappeler que des mutations de fond de la Science se sont faites en France et notamment à Paris, comme

par exemple le Congrès Solvay en 1922 qui a vu Albert Einstein faire des conférences à la Sorbonne et débattre avec Paul Valéry. Pour ce qui est de la chimie, sans remonter à Antoine-Laurent Lavoisier " véritable Newton de la chimie qui a consacré l'usage systématique de la balance et défini la chimie quantitative avec ses bilans invariants de masse au cours des réactions chimiques ", il est possible d'invoquer l'œuvre de Claude Bernard, dont l'actualité a été récemment soulignée par Alexandre Koyré, l'intronisation de la méthode expérimentale et l'immense apport de Louis Pasteur. Il faut aussi se souvenir des Becquerel et autres Curie, de Louis de Broglie et de sa théorie onde-corpuscule, du Prix Nobel de chimie 1912 le chimiste lyonnais Victor Grignard, inventeur des composés organométalliques si importants en synthèse organique. On dit couramment " pasteuriser " et dans les laboratoires, on dit aussi " grignardiser ". Voilà un néologisme qui en dit long sur l'importance de cette réaction sans laquelle point de vitamines et point d'essence au bon indice d'octane !

Je signalerai, pour conclure sur ce point, que les composés de Grignard sont, de plus, aujourd'hui, redécouverts dans l'environnement (comme l'a montré la douloureuse maladie de Minimata au Japon). Je n'oublierai pas Paul Sabatier, le Toulousain, qui a partagé avec Grignard ce prix Nobel de chimie 1912, lui, l'inventeur de la catalyse moderne sans laquelle peu de choses sont possibles dans l'industrie et qui sert de nos jours même nos voitures. Pour montrer l'importance du français comme langue scientifique, il faut mentionner aussi le prix Nobel de J. M. Lehn (molécules creuses) en 1987 et bien sûr, je m'en voudrais d'oublier les cousins physiciens comme Gilles de Gennes, Charpak et le tout dernier, Claude Cohen-Tannoudji, élève d'Alfred Kastler, autre Nobel !

Un auteur anglais, David Dickinson dans *The new politics of science* (University of Chicago Press, Chicago, 1984), a montré comment la domination de l'anglais et de la pensée mercantiliste sur la scène scientifique ont transformé en marchandise la science ainsi que l'expertise scientifique.

Je suis convaincu que l'usage du français est de nature à gêner cette tendance dans l'intérêt de toute l'humanité comme il est en mesure de lui tendre un miroir pour y voir les laideurs dont elle gratifie la science. Le multilinguisme, disait en substance Jacques Mauss, est nécessaire car il est source de richesse et garant de l'identité culturelle de chacun. C'est un outil contre la ghettoisation et la frilosité, disait hier Michel Guillou. Pour moi, il est, dans les pays du Sud, le moyen de briser l'isolement scientifique car qui peut réellement croire que le Sud puisse se développer sans le secours notamment de la science et de la technologie comme feignent de le croire certains fanatiques ennemis de la " rationalité scientifique " qui égorgent les professeurs et leurs élèves. Les fantasmes,

les rêves, les désirs et les réflexions que suscitent les progrès de la science et de la technologie ont été exprimés — en français — par le grand poète tunisien, le regretté Salah Garmadi, linguiste et parfait arabo-francophone, agrégé d'arabe qui disait : " L'Arabe, resurgi, veut le présent. Il ne veut plus seulement ses ancêtres, mais aussi ses contemporains. Il veut les quanta, les isotopes, les transfusions, les vitamines, les turbines, les électrons et les élections. Il veut la gravitation et la transmutation. Il veut la lune. Il veut le vaccin, l'insuline et la pénicilline. Il veut la chimiothérapie, le béton précontraint, le caoutchouc synthétique. Il veut le nylon et la télévision. Il veut les réacteurs nucléaires, la chromatographie, le synchrotron, la cybernétique et l'antiproton. Il veut les *spoutniks*, les *luniks* et les *surveyors*. Il veut des ordinateurs, des avions à réaction, des mitraillettes, des fusées sol-sol, sol-air et air-sol. Il veut également et surtout la justice sociale... "

Par là Garmadi, dans ce texte en français, je le redis, trace la voie : Science oui ! Mais aussi justice sociale et élections. La langue de Voltaire, d'Aragon et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen est inséparable de celle du progrès scientifique en faveur des hommes et non pour le seul bien du marché et du *cash-flow*. Ne l'oublions pas : on veut breveter la séquence du génome, celle du gène BRCA1 responsable du cancer du sein... pour faire de juteux bénéfices sur le dos de ceux et celles qui ont les moyens. Quant aux autres ...

Le prix Nobel de physique 1979, le Pakistanais Mohammed Abdus Salam écrit, comme en écho à Garmadi : " La Science et la Technologie sont cycliques. Elles sont le commun héritage de toute l'Humanité : est et ouest, nord et sud ont également participé à leur création dans le passé et nous l'espérons continuerons à l'avenir les efforts communs en science devenant une force unificatrice des divers peuples du globe ".

Car, il n'y a nul doute là dessus, les pays du sud accéderont à la Science via le français et je l'espère si le désir, comme disait Bernard Cassen, y est et s'il y a la volonté politique et les moyens.

Mais la diffusion de la Science en français n'a de sens que si celle-ci est popularisée et mise à la disposition du plus grand nombre pour les libérer de la pauvreté, de la misère et de la maladie. Le grand physicien (prix Nobel) Erwin Schrodinger a plaidé, à l'indignation de nombreux philosophes des sciences, d'une science plus proche des gens, moins ésotérique et accessible, et disait notamment : " une science théorique où les initiés seuls continueraient à marmonner en des termes compris au mieux par un petit groupe de partenaires, sera par nécessité coupée du reste de l'Humanité culturelle... Elle est vouée à l'atrophie et à l'ossification. "

Le français, là encore, a une mission et un champ d'action. Populariser grâce à la Toile, le SYFED et des publications *ad hoc* est plus nécessaire que jamais. Mais il faut plus de pugnacité et plus d'audace car pourquoi une " Université de Nuit " et pas une Université aux meilleures heures d'écoute ?

Pourquoi un prix francophone de la recherche aux seuls économistes, médecins et agronomes ?

Admettons que les chimistes de mon espèce sentent trop le soufre, même s'ils n'ont rien à voir — mais là rien — avec Margaret Thatcher, une autre chimiste.

J'ai bien noté que la seule spécialité de la chimie honorée par l'AUPELF est celle des " substances naturelles " autorisée à concourir dans le cadre des Jeunes Equipes de Recherche. Mais alors, *quid* de l'informatique, de la biologie, de la botanique ou de l'algèbre ?

Si on a voulu distinguer " les sciences appliquées " — science d'hier disait le professeur Abdus Salam — alors on a oublié ce que Louis Pasteur a dit en bon français : " La Science et ses applications sont inséparables comme l'arbre des fruits qu'il porte. "

Mais Albert Einstein nous a avertis : " Etrange époque, disait-il, où il faut plus d'énergie pour briser l'atome que pour briser les préjugés ".

Je plaide pour un Observatoire francophone des Sciences et des Techniques pour étudier et faire connaître la vitalité, l'innovation et le dynamisme de la Science en français, pour rendre plus confiants dans cette langue ceux qui, coûte que coûte, veulent être publiés dans la langue de Defoe. Un tel observatoire leur fera connaître le succès de *Médecine-Science*, le renouveau des Comptes-rendus de l'Académie ou celle de *Science Trib* de J. J. Salomon sur la Toile. Bernard Cassen disait hier : " La langue française doit apprivoiser l'immatériel et les signes, en même temps que s'ancrer dans le concret. " Le concret, ce sont par exemple la Science et ses applications. Et si le Sommet de Hanoi décidait un effort particulier en ce sens ?

Car ne nous leurrons point. C'est le politique qui décide. A nous de le convaincre : il y a un avenir pour la Science en français et si par hasard il pense que la Science est trop coûteuse, invitons-le à calculer le coût de l'ignorance !

Il faut oser. " De l'audace, toujours de l'audace, encore de l'audace " disait Danton. D'accord, il a fini guillotiné. Mais, le couperet ne tombera que si nous mettons nous-mêmes notre tête sur ce billot qui a pour nom : Globalisation.

Vous voyez ce qui nous reste à faire ? !

Le français langue de développement

Monsieur **Daniel ETOUNGA-MANGUELLE** (Cameroun)

Professeur Associé à l'université Senghor d'Alexandrie (Egypte)
Président de la Société Africaine d'Etudes d'Exploitation et de Gestion (SADEG)

C'est un truisme d'affirmer que, pour tous les participants à ces Assises, le français est une langue importante. En effet, dans nos différents pays, la langue de Molière est, dans la majorité des cas, la langue officielle, ce qui veut dire qu'elle est fondatrice des institutions nationales avant même d'être la langue de communication de tous les jours.

Héritage de l'histoire de nos peuples, la langue française s'est imposée aux dirigeants des pays africains francophones, comme étant la seule qui permettait aux autochtones, dont les parlers trop nombreux ne couvrent qu'une aire géographique limitée, de communiquer entre eux.

Point d'Etat donc, ni de nation, hors de la langue officielle, seul moyen d'expression de la nouvelle citoyenneté.

Dans certains pays, il est vrai peu nombreux dans le monde francophone, comme le Cameroun, l'histoire, plus capricieuse encore, a conduit, pour les mêmes raisons, à adopter la langue de Shakespeare, en plus de celle de Molière !

Dans le contexte socio-politique de nations émergentes, on imagine aisément que la langue officielle a tôt fait d'être un instrument de promotion sociale. Cela fut inévitable !

De l'interprète du Commandant de cercle au haut fonctionnaire, en passant par l'auxiliaire d'administration, la langue française jalonne le parcours de " l'étrange destin " de tous les Wangrins africains dont l'écrivain Amadou Hampaté Ba a colporté la mémoire. Unique moteur d'un ascenseur social balbutiant, la langue française devient aussi tout naturellement, le support des premières hégémonies nationales, de sorte que,

aujourd'hui encore, dans de nombreux pays africains, son niveau d'implantation définit les lignes de clivage entre les populations côtières (sudistes), réputées ouvertes aux influences étrangères et les populations enclavées (nordistes), jugées plus réfractaires.

Dans ces pays africains francophones, si un plurilinguisme associant le français aux langues locales au niveau de l'enseignement primaire, apparaît à présent comme une réponse idoine à la baisse de performance d'un système scolaire qui génère de plus en plus l'exclusion, personne ne conteste plus la nécessité d'utiliser le français, langue universelle s'il en est, des lors qu'il s'agit de s'ouvrir aux autres et à l'économie-monde.

Clé d'accès à une modernité qui attire et effraie à la fois, la langue française est-elle pour autant une langue de développement ?

Intrinsèquement, la réponse est bien sûr oui et croyez bien que je ne ferai ici l'injure à personne de rappeler l'apport essentiel de la langue française et par extension du monde francophone au développement des sciences et des techniques qui transforment chaque jour davantage la vie des hommes et contribuent à rapetisser notre monde en enserrant les cinq continents dans les mailles toujours plus fines d'un réseau de communication planétaire. Non, il ne s'agit point de cela !

Je voudrais arrêter le diagnostic au seul niveau des Etats francophones d'Afrique pour ce qui a trait à la perception du rôle du français comme langue de développement.

Est-on convaincu en Côte d'Ivoire, au Sénégal, à l'Ile Maurice ou au Congo, que le français est une langue de développement ? Est-ce une réalité vécue par tous les états francophones d'Afrique et par leurs populations ?

Mon sentiment est que dans nos pays, on ne considère, hélas, le français que comme une langue de scolarisation et pas assez comme une langue de développement. C'est assurément un tort car l'on ne peut réduire une langue de civilisation telle que le français à la dimension d'un simple outil de communication. Et quand bien même cela serait, qui peut croire que cet outil soit neutre ?

Considérer le français comme langue de développement, c'est reconnaître que cette langue porte en elle et véhicule des normes et des valeurs qui participent de la civilisation de l'universel.

Qu'il s'agisse des arts, de la philosophie, de religion, des libertés fondamentales, des droits de l'homme et du citoyen, des systèmes de gouvernements, il n'y a pas un seul concept que ne traduise avec concision, finesse et beauté, la langue française.

L'on aime à dire qu'elle est celle de Molière, mais on oublie de dire qu'elle est aussi celle de Jean-Jacques Rousseau, de Montesquieu, de Tocqueville, de Laplace, de

Lavoisier, des Frères Lumière, de Braudel et de beaucoup d'autres qu'il est impossible de nommer tous ici, tant ils sont nombreux.

Oui, le français est bien une langue de développement, mais à mon avis, cette affirmation n'est vraie que lorsque la langue est vécue dans sa dimension totale. Or, la tentation est grande d'exploiter le français " à la carte ", en n'utilisant que les concepts qui ont la grâce des prescripteurs. C'est pour cela que parfois, devant un vocable limpide, les Africains s'interrogent : faut-il démocratiser l'Afrique ou africaniser la démocratie ? Le débat est d'actualité et fait couler beaucoup d'encre. Il mérite d'être tranché.

A mon humble avis, les populations africaines qui, dans de nombreux pays, privilégient l'écoute des programmes de Radio France Internationale au détriment des médias publics nationaux jugés partisans, militent ostensiblement en faveur de cette francophonie de développement qui veut que l'on donne désormais aux mots le même contenu, au Nord comme au Sud.

Mais au-delà des concepts, il y a bien sûr les réalités de terrain qui restent têtues, même quand la volonté politique est forte car, pour qu'il soit performant, l'enseignement requiert un minimum d'infrastructures et d'équipements, des enseignants bien formés et motivés, un environnement qui cultive le goût de l'effort et récompense le mérite.

Songez qu'au Cameroun on a enregistré cette année, toutes séries confondues, vingt-trois mille candidatures au baccalauréat, pour un pays de plus de douze millions d'habitants. Avec un taux de réussite de 51,8 %, les classes en zone urbaine, où s'entassent parfois cent vingt élèves, sont délabrées, les bibliothèques vides de tout ouvrage, pour ne rien dire du dénuement des écoles situées en zone rurale.

Les forums comme celui qui nous rassemble ici, offrent l'opportunité de s'interroger sur les raisons de cet état de choses et de réfléchir sur les dispositions qu'il conviendrait de prendre pour que dans le monde francophone, l'enseignement du et en français contribue au véritable développement de l'homme. Je veux parler de " tout l'homme ".

Je vous remercie.

ETUDES DE CAS

Du multilinguisme au plurilinguisme : étude du cas suisse

Monsieur **Jacques-André TSCHOUMY** (Suisse)

Membre du Conseil européen des langues
Membre de l'Observatoire linguistique européen
Membre du Comité de l'Association suisse " Langues et Cultures "

Comprendre trois langues à la fin de l'école obligatoire : sa langue maternelle et deux langues vivantes, l'une dite de proximité et l'autre de grande diffusion internationale ; l'une enseignée à l'école primaire et l'autre au collège.

Brièvement énoncé, ce projet pourrait bien s'affirmer un des grands défis éducatifs de la fin du XXe siècle. " Parler européen demain " pourrait bien se révéler une compétence fondamentale, au même titre que lire, écrire et compter. De manière diversifiée, plusieurs pays d'Europe visent actuellement cet objectif nouveau fixé à l'éducation de base. Et la Suisse ?

L'effort suisse d'éducation linguistique

L'image qui rôde en Europe du plurilinguisme suisse n'est pas exacte. Le Suisse n'est pas polyglotte, c'est le pays qui est quadrilingue. Mais il reste vrai que son effort d'éducation vise au plurilinguisme par une politique d'enseignement / apprentissage des langues très précise : égale estime de toutes les langues ; enseignement / apprentissage de deux langues vivantes à l'école obligatoire, dont l'une, dite de proximité, à l'école primaire (neuf à dix ans), et l'autre, dite de grande diffusion internationale, au premier cycle de l'enseignement secondaire (douze ans) ; débat public du projet par la société civile et souvent vote populaire ; préparation soignée de cette innovation pédagogique ; élaboration expérimentée d'un cours tout nouveau, lui-même objet d'évaluation et objet

déclaré évolutif ; mobilisation de la recherche d'accompagnement pour adapter l'outil pédagogique au besoin et aux conditions ; échelonnement dans le temps des acquisitions ; primat des compétences passives ; priorité des compétences orales ; points de rencontre qui définissent le niveau optimal de savoirs et de compétences à acquérir par les élèves à la fin de chaque cycle ; conduite de l'enseignement par des enseignants généralistes. Voilà l'état des lieux de l'enseignement / apprentissage en Suisse.

Mais quel est l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe ?

La spectaculaire avancée européenne

Quelles sont donc les tendances, en Europe, en matière d'enseignement/ apprentissage des langues vivantes à l'école publique obligatoire ?

Les indicateurs qui suivent sont révélateurs et effacent de nombreuses idées reçues. Ils montrent, en effet :

a) L'avancée du multilinguisme en Europe

La majorité des systèmes scolaires enseignent trois langues à l'école obligatoire; certains même en enseignent quatre. L'anglais tout seul n'est donc plus le scénario retenu en Europe. C'est tout à fait nouveau.

b) La précocité de l'enseignement/ apprentissage des langues secondes

La majorité des systèmes scolaires enseignent la première langue vivante étrangère à six ou à huit ans, soit à l'école primaire, très souvent en même temps que la langue maternelle (à six ans), ou un peu plus tard (à huit ans), et même assez souvent en enseignement préscolaire (à trois, quatre ou cinq ans). On assiste là peut-être à l'avènement de la plus grande innovation de ce siècle.

c) Le choix ouvert de la langue seconde

Introduit-on une langue de proximité européenne d'abord, de grande diffusion d'abord ? Les systèmes scolaires européens hésitent, même si une tendance pour la langue de proximité semble se confirmer avec les années. L'avenir fixera l'évolution.

d) Le statut obligatoire de cet enseignement / apprentissage

L'évolution vers un statut obligatoire, et non seulement facultatif, est évidente. L'enseignement est décrété obligatoire pour la Langue 2 et la Langue 3. Ce caractère obligatoire est une contribution à la recherche de l'égalité des chances et une option d'autant plus importante que l'on sait combien les contrats professionnels et les promotions sont pondérés considérablement par la maîtrise des langues.

Les recommandations helvétiques

En 1991, année du 700e anniversaire de la Confédération helvétique, les projets n'ont pas manqué visant à une amélioration de la qualité de l'enseignement des langues vivantes en Suisse. L'avis général fut qu'il faut aller au-delà des âges et au-delà des expériences actuellement en cours. La Confédération a recommandé que soient menées des expériences d'apprentissage de langues et de cultures selon diverses modalités :

- écoles à classes bilingues ;
- échanges internationaux d'un semestre ou d'un an (10e année) ;
- orientation du matériel vers l'interculturalisme ;
- éducation plus interculturelle ;
- développement du bac " langues modernes " ;
- intensification de la formation linguistique des enseignants ;
- institution d'une année linguistique obligatoire ;
- bourses fédérales dites de mobilité

Développements pour demain, en Suisse

Un Symposium organisé à Lausanne en juin 1991, dans le cadre du 700e anniversaire de la Confédération helvétique, a conclu sur quatre trains de projets et d'expériences à mener très concrètement ; au niveau régional, cantonal et local.

Voici ces quatre trains de propositions :

1) Initier quelques expériences d'enseignement / apprentissage **plus précoce** dans les langues vivantes, soit au début de la scolarité (six ans), ou plus tôt encore, en enseignement préscolaire (quatre ou cinq ans) ; adapter la méthode à l'âge des enfants.

2) Mettre en œuvre des expériences d'apprentissage *dans la langue*, et non plus *de* la langue, soit d'enseignement / apprentissage par immersion progressive, dans des disciplines d'expression d'abord (éducation physique, musicale et artistique) ; puis d'éveil (géographie, histoire) ; puis instrumentales (mathématique, etc.) ; enfin fondamentales (par exemple : philosophie).

3) Mettre à l'étude un programme cohérent **d'éveil aux langages**, selon des modèles actuellement développés à Londres (*languages awareness* d'Hawkins) et à Grenoble (Louise Dabène), ainsi qu'un enseignement / apprentissage d'ouverture à toutes les langues, en une visée qui sera interculturelle. Former les enseignants et créer les instruments didactiques.

4) Désigner quelques centres-pilotes pour la conduite d'expériences intégrant une véritable **éducation aux échanges**. Cette pédagogie prendra en compte l'*avant*, le *pendant* et l'*après*-échange. L'échange sera d'enseignants, d'élèves ou de messages (écrits, faxés, télématiques). Ces expériences seront pilotées par des établissements scolaires, en partenariat avec les pouvoirs locaux (politiques et associatifs), selon le modèle du projet.

Conclusion : vers un Portfolio européen des langues.

Le multilinguisme est un constat. Un constat de contiguïté de langues et de cultures. Il identifie une situation de base.

Le plurilinguisme est une volonté de développement d'un " savoir-plusieurs-langues " et d'un " vécu-plusieurs-cultures " de la personne et des sociétés, soit donc la volonté d'un développement greffé sur ce trésor que sont ces situations multilingues contiguës.

Le multilinguisme est facette de la multiculturalité de terrain des sociétés, source et ressource, sujet et objet d'une éducation plurilingue et interculturelle de la personne et des sociétés.

Le Portfolio européen des langues adopté en juin 1997 par le Conseil de l'Europe est désormais le point d'ancrage des savoirs linguistiques de l'apprenant, à l'école, hors de l'école, quelle que soit la langue, quel que soit l'ordre des langues apprises, quel que soit son âge, quel que soit son niveau.

Le Portfolio et le Cadre européen des langues seront les deux instruments majeurs des prochaines politiques linguistiques européenne et suisse. Ils apportent aux systèmes éducatifs nationaux la cohérence internationale qu'ils recherchaient depuis vingt ans. Les expériences ont commencé. En Bulgarie, par exemple.

Matériaux pour une stratégie globale pour la Francophonie : le cas de l'Ile Maurice, exemple de plurilinguisme réussi.

Professeur **Issa ASGARALLY** (Maurice)

Professeur Chargé de cours à l'Institut de l'Education de Maurice

Introduction

Maurice occupe une place privilégiée parmi les exemples de plurilinguisme réussi dans le monde. C'est en même temps un haut lieu de la Francophonie puisqu'elle a accueilli le 5e Sommet en 1993. Et pourtant la seule langue officielle[1] depuis 1810, date de la conquête anglaise de l'île, demeure l'anglais. Ce qui explique peut-être pourquoi l'on ait qualifié la Francophonie mauricienne de " paradoxale "[2]. Mais de paradoxe il n'y en a point. Ou alors le paradoxe, ce serait non pas la Francophonie mauricienne, mais l'absence de reconnaissance officielle du créole et l'officialité de l'anglais, langue peu parlée quotidiennement, pour ne pas dire quasi étrangère pour la plupart des Mauriciens.

1. Le plurilinguisme mauricien

Les dernières données recueillies sur la situation linguistique de Maurice confirment que le Mauricien demeure plus que jamais multilingue. Selon le Recensement de la population de 1990, une douzaine de langues sont utilisées à Maurice dont le français, le

[1] Bien que l'anglais, comme l'a relevé Robert Chaudenson, ne figure pas dans la Constitution de Maurice, il est bel et bien la langue officielle *dans les faits :* c'est la langue de l'administration, la langue des débats à l'Assemblée nationale (le français étant optionnel) et la langue des plaidoiries en Cour Suprême.

[2] D. Baggioni & D. de Robillard, *Ile Maurice. Une Francophonie paradoxale:* "Limitée à un bout par le fait légal (la quasi-officialité de l'anglais), à l'autre par la réalité massive de la créolophonie, la Francophonie à Maurice est un vivant paradoxe ".

créole, le bhojpuri, l'anglais, le hindi, l'ourdou, le marathi, le télégou, le tamoul, l'arabe, le gujerati et le chinois. Le créole, langue maternelle de la majorité (61,7 %) de la population est la langue véhiculaire par excellence puisqu'elle transcende les ethnies et sous-ethnies, les catégories socioprofessionnelles, les groupes d'âge et la zone d'habitation (urbaine / rurale). A l'exception du bhojpuri qui a un rôle véhiculaire dans certaines situations de communication, les langues asiatiques sont des langues grégaires, c'est-à-dire qu'elles sont parlées lors des rencontres sociales et / ou religieuses entre les membres de la même ethnie ou sous-ethnie.

Une récente *Etude pluridisciplinaire sur l'exclusion* à Maurice (1997) confirme également l'utilisation de toutes ces langues à Maurice bien que le créole, le français et le bhojpuri demeurent en première ligne. Cette étude, axée évidemment sur des enquêtes quantitatives, comporte aussi des entretiens individuels semi-directifs, qui donnent une photographie saisissante du plurilinguisme mauricien. Nous reprenons ici un court extrait du compte-rendu de ces entretiens, le premier avec une étudiante indo-mauricienne (niveau Education supérieure) et le second avec un lycéen de dix-huit ans (niveau Bac) appartenant à la " Population générale " (métisse). Tous deux sont de condition modeste et habitent dans la banlieue de la capitale, Port-Louis.

> *En sus de sa langue maternelle (le créole), l'étudiante parle le français et l'anglais. Elle dit pouvoir comprendre et parler assez bien le tamoul, et peut comprendre l'hindoustani (un mélange du hindi et de l'ourdou) parlé dans les films indiens. Le matin, elle se prépare pour aller à l'Université, avec des chansons indiennes radiodiffusées comme bruit de fond, écoute le bulletin d'information en français de 7 h et parle créole à sa mère, et parfois un peu de tamoul. En chemin, elle parle créole à ses amies et déclare entendre dans son environnement moins le créole que le bhojpuri, car la majorité dans sa localité est indo-mauricienne. Dans le bus et à l'Université, elle utilise encore le créole avec ses amies et même avec des chargés de cours, à l'exception de quelques-uns qui s'expriment en français ou en anglais. A son retour à la maison, c'est de nouveau le créole.*
>
> *Le lycéen parle trois langues : le créole (sa langue maternelle), le français et l'anglais. Le matin, tout le monde parlant créole chez lui, il n'entend le français et l'anglais qu'à la radio. Sur le chemin de l'école et dans le bus, il ne parle que le créole. Mais dans la cour du lycée (situé en ville), il lui arrive de parler français aux enseignants qui ont l'habitude d'utiliser cette langue. Dans la salle de classe, il parle français, sauf dans la classe de General Paper, où il a recours à l'anglais pour répondre à l'enseignant. De retour à la maison, il regarde parfois les longs métrages en français et anglais, et écoute des chansons en anglais avant de s'endormir.*

Ainsi la gestion quotidienne de leur plurilinguisme par l'étudiante et le lycéen indique qu'ils appartiennent à plusieurs " communautés linguistiques " (créolophone, francophone, anglophone ou tamoulophone). On peut aussi dire qu'ils appartiennent à la fois à la communauté des locuteurs d'une langue véhiculaire (le créole), à la communauté des locuteurs d'une langue grégaire (le tamoul), à la communauté des gens vivant dans un pays dont la langue officielle est l'anglais et enfin à la communauté des locuteurs d'une langue semi-officielle, le français. En d'autres mots, qu'ils appartiennent à une " communauté sociale ", l'île Maurice ou leur localité, dans laquelle, selon les moments de la journée, selon leurs occupations, selon à qui ils parlent, où ils parlent, ils vont utiliser dans leur répertoire linguistique la langue qui convient à la situation en présence.

2. La place du français dans le plurilinguisme mauricien

Selon les données du Recensement et de l'Etude sur l'exclusion, le français occupe une place de choix dans le plurilinguisme mauricien bien qu'il ne soit la langue maternelle de pas plus de 3,46 % de la population. En effet, d'après le Recensement de la population — qui s'élevait en 1990 à 1 056 660 — le français est parlé couramment à la maison par 34 455 locuteurs. Si l'on tient compte du fait que 22 665 locuteurs ont déclaré utiliser le français à la maison avec le créole, une langue orientale ou une autre langue européenne, l'on arrive à un nombre total de 57 120 locuteurs francophones en famille, soit 5,41 % de la population.

Encore une fois, l'Etude sur l'exclusion soutient les données du Recensement, car 2 % de la population déclarent avoir le français comme langue maternelle. Mais le français a une forte présence dans tous les secteurs de la vie quotidienne. Même s'il n'est pas la langue maternelle, le français a une forte présence au foyer mauricien. En effet, 93 % de la population suivent les bulletins télévisés en français contre 32 % en hindoustani, 18 % en créole et 14 % en anglais. Parmi les langues parlées par les répondants à leurs amis dans la rue ou entendues dans leur voisinage, mais également parmi les langues parlées à leurs collègues hors du travail, le français suit le créole et le bhojpuri. Le français suit toujours le créole, mais devance le bhojpuri parmi les langues parlées aux collègues au travail, et dans les magasins et les bureaux en ville. Et à l'école, le français vient en première position parmi les langues parlées aux enseignants, suivi du créole et de l'anglais. Par ailleurs, à une question aux réponses multiples, 71 % des répondants déclarent utiliser le français pour écrire des lettres contre 47 % en anglais et 22 % en créole.

3. Et l'anglais ?

En dernier lieu, ce qui se dégage des données les plus récentes c'est que l'anglais est parlée couramment par une infime minorité de locuteurs mauriciens. En effet, l'anglais, selon le Recensement, n'est parlé à la maison que par deux mille deux cent quarante locuteurs, soit 0,2 % de la population. Selon l'étude sur l'exclusion, on ne retrouve pas l'anglais parmi les trois langues que les répondants mentionnent comme étant leur langue maternelle. Et il est également absent des échanges entre amis dans la rue ou des conversations entre collègues hors du travail.

Claude Hagège fait un constat crucial dans *Le français et les siècles :*

" Aujourd'hui, la vérité n'est pas que le français recule, elle est que l'anglais avance plus vite que lui. " A Maurice, l'anglais multiplie ses assauts comme le prouvent la reprise des activités du *British Council* après une longue période d'hibernation et le vote à l'Assemblée nationale d'un projet de loi en faveur de la création d'une *English Language Union.* Mais le français avance plus vite que l'anglais ! il serait salutaire de se pencher sur les facteurs d'une telle progression. Car ces facteurs pourraient inspirer une éventuelle stratégie globale pour la Francophonie.

4. Le français dans le système éducatif mauricien

Bien que le seul enseignement *en* français à Maurice soit l'enseignement *du* français, le moins qu'on puisse dire c'est que cette langue est bien implantée à l'école mauricienne, du pré-primaire à l'éducation supérieure.

La situation du français dans le secteur du pré-primaire varie d'une école à l'autre. Ce n'est que cette année que le Gouvernement a décidé d'intervenir afin de subventionner l'école maternelle et d'harmoniser l'enseignement en termes de manuels scolaires et de programme d'études. En outre, les données sur le pré-primaire ne sont pas toujours disponibles. Mais on peut avancer que le français est utilisé comme moyen d'expression, et souvent comme médium d'instruction, dans la plupart des écoles se trouvant dans les régions urbaines. Il existe cependant des écoles maternelles, par exemple celles de l'association *Play Group,* où l'enseignement se fait uniquement en créole.

A l'école primaire, le français est l'une des quatre matières obligatoires au programme d'études, les autres étant l'anglais, les mathématiques et les sciences de l'environnement. A l'exception du français, l'enseignement de toutes ces matières se fait en anglais, avec parfois le recours au créole dans les premières années du primaire. Les langues asiatiques (le hindi, l'ourdou, le télégou, etc.) sont également enseignées, mais ce sont des matières

optionnelles qui ne sont pas prises en compte dans le classement final des élèves aux examens de fin d'études primaires (CPE).

Dans les deux premières années du primaire, 250 minutes sont consacrées par semaine à l'enseignement du français sur un total de 1200 minutes, soit 20,8 %. Ce nombre passe à 300 minutes par semaine, sur un total de 1500 minutes, soit 20 %, en troisième et quatrième années et atteint 325 minutes dans les deux dernières années du primaire (5e et CPE), soit 21,7 %. Si on dégage la moyenne des ces trois pourcentages, on peut dire que l'enseignement du français occupe 20,8 % du temps que l'enfant passe à l'école primaire plurilingue, où on lui enseigne aussi l'anglais et une des langues asiatiques (selon son souhait).

Il faut signaler ici l'expérience de l'Ecole du Centre, école privée, où le médium d'instruction est le français, mais où l'anglais est enseigné par des locuteurs natifs. L'Ecole du Centre suit les programmes d'études en vigueur dans les écoles françaises, tout en mettant l'accent sur une certaine " mauricianité ".

Dans les trois premières années du secondaire, le français est à parité avec l'anglais, chaque langue bénéficiant de 200 minutes d'enseignement par semaine sur un total de 1 600 minutes, soit 12,5 %. En 4e et en 5e années (*Forms* 4 & 5), le français ne bénéficie que de 160 minutes d'enseignement par semaine alors que la situation de l'anglais reste inchangée. Dans les deux dernières années du secondaire (*Form* 6 ou HSC), ceux qui étudient uniquement la langue française ont 160 minutes d'enseignement alors que ceux qui se spécialisent en langue et littérature françaises bénéficient de 360 minutes de cours par semaine sur un total de 1 600 minutes.

Pour ce qui est de l'éducation supérieure, nous ne mentionnerons ici que les cours de français dispensés à ce niveau par le *Mauritius Institute of Education.* Il s'agit essentiellement des cours de PGCE, un diplôme de pédagogie destiné aux enseignants possédant au moins une licence et des cours de B.Ed., une licence en pédagogie. En sus des cours de pédagogie à proprement parler, ces enseignants étudient la linguistique française ainsi que la littérature française. Pour ce qui est du nombre d'heures de cours, le B.Ed., qui s'étend sur trois ans, comporte dix-huit modules de 45 heures chacun, dont quatorze sont consacrés au français. En ce qu'il s'agit du PGCE, il est d'une durée de deux ans : la pédagogie occupe une journée d'enseignement (de 9 h à 17 h) par semaine et le français, une demi-journée.

5. Le français et les médias

Le premier journal imprimé à Maurice[3] était déjà en français. Le premier quotidien, également. Depuis, le français a conservé sa primauté sur la presse écrite mauricienne. Sur une vingtaine de titres de la presse écrite (quotidiens et hebdomadaires) paraissant actuellement à Maurice, un hebdomadaire est entièrement en anglais, un autre contient autant de textes en anglais qu'en français alors que deux quotidiens, destinés aux commerçants sino-mauriciens, sont en chinois. Les autres journaux et les magazines contiennent parfois des articles en anglais, mais dans l'ensemble la presse écrite est francophone.

Dans le paysage audiovisuel mauricien, le français est également très présent. Pour ne prendre que la télévision, nous avons relevé dans un magazine des loisirs[4] la répartition linguistique sur les trois chaînes de la station nationale de radiotélévision, la Mauritius Broadcasting Corporation (MBC). Sur 242 heures de diffusion, le français occupe 116 heures, soit 48 % contre 49,5 heures à l'anglais (20,5 %) et 76,7 heures aux langues asiatiques (hindoustani, tamoul, chinois, ourdou et marathi), soit 31,5 %.

Il existe bien sûr d'autres chaînes de télévision dans le paysage audiovisuel mauricien. Les Mauriciens peuvent capter aisément *RFO Réunion* de l'île voisine de la Réunion, département français. La MBC gère également deux chaînes cryptées *: Canal Plus,* qui émet en français à l'exception du bulletin d'information de ABC *News*, et *Sky New*, qui émet en anglais vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Les émissions de la chaîne francophone internationale TV5 sont diffusées sur *MBC3* avant et après sa propre programmation, c'est-à-dire très tôt (de 6 h à 13 h) et très tard (de 23 h à 5 h 30 du matin). D'après notre relevé, sur 762 heures de diffusion de *MBC1, MBC2, MBC3,* RFO *Réunion, Canal Plus, Sky News* et *TV5,* le français occupe 465 heures, soit 61 % contre 219 heures à l'anglais (29 %) et 76,7 heures aux langues asiatiques, soit 10 %.

Le cinéma, qui était moribond, connaît en ce moment un nouvel essor à Maurice. Ici, également, le français est hautement privilégié. Car seuls sont projetés des films en français — ou des films américains postsynchronisés en français — et des films indiens en hindoustani. Etant donné que l'industrie cinématographique française — bien qu'elle compte des réalisateurs de qualité comme Jean-Jacques Annaud et Luc Besson — ne

---

[3] *Annonces, Affiches et Avis divers pour les colonies des Isles de France et de Bourbon,* fut fondé en 1773 par Nicolas Lambert. Le premier quotidien, *Le Cernéen,* sortit des presses en 1832.

[4] *Week-end Scope,* semaine du jeudi 21 août au mercredi 27 août 1997.

peut contrer pour l'instant la puissance de Hollywood, la postsynchronisation demeure donc une solution d'attente pour le monde francophone.

6. Le français dans l'environnement graphique mauricien

Dans un entretien paru dans *Le Monde de l'Education,* sous le titre " La langue française souffre ", Michel Serres fait un constat accablant : *" Ce qui me frappe le plus aujourd'hui, c'est que la langue française souffre. Elle est entrée depuis vingt ou trente ans dans un moment de grande douleur. Nous sommes assez nombreux à en avoir conscience, les étrangers peut-être plus que nous encore. Ce basculement a eu lieu au moment où, dans les rues de Paris, les mots de langue anglaise l'ont emporté sur ceux de langue française. Les publicitaires ont une part de responsabilité importante dans cette situation. "*

A Maurice, ancienne " Isle de France ", nous sommes très loin de la situation décrite par Michel Serres, car le français domine dans l'environnement graphique. D'abord, les noms de lieux qu'on peut égrener selon l'humeur du moment : *Cap Malheureux, Crève-Cœur, Solitude, Baie du Tombeau* ou *Espérance, Providence, Sans Souci, Bois des Amourettes* ...Sur les enseignes des magasins et les affiches sur les murs, le français marque une présence importante et côtoie souvent l'anglais. C'est ainsi que *Bistro Champs Elysées* ou *Restaurant Cheminots* avoisine *Parking for private cars only.* Etant donné que l'environnement graphique donne des indications intéressantes sur la fonction sociale des langues, on peut dire que Maurice — comme Paris et contrairement à Dakar — est une belle illustration de la coexistence des langues qui se partagent le territoire géographique et social sans jamais se mélanger. Sauf dans le cas de *Zizi Store* ou de *La Teeshirterie !*

7. Le français et le multiculturalisme mauricien

A Maurice, le français a su exprimer les différences d'un pays multiculturel par excellence. Le fait marquant a été " l'appropriation extra-ethnique " ou " d'ethnicisation " qui s'est opérée au cours de l'histoire. Langue des colons au début de la colonisation française, le français est devenu la langue de leurs descendants, les Franco-Mauriciens, avant de s'étendre aux métis nés de leur union avec les esclaves noirs. Si pendant une très longue période, le français demeurait la langue des Franco-Mauriciens et des membres de la " Population générale ", c'est-à-dire métisse, il poursuivra fort heureusement son extension en cercles concentriques, surtout après l'indépendance en 1968, pour devenir la langue des Mauriciens d'origine indienne ou

chinoise. Contrairement à l'anglais, langue officielle, mais " langue de personne ", le français devient de plus en plus la " langue de tout le monde ".

Il va de soi que le français véhicule les diverses cultures associées aux groupes sociaux composant la nation mauricienne. Car, ceux-ci étant devenus francophones, n'ont guère abandonné les cultures de leurs pays d'origine, dont celles, millénaires, de l'Inde et de la Chine. Dans un certain sens, le français est à Maurice un obstacle de taille à tous les rouleaux compresseurs de l'uniformité culturelle.

Ce qu'on peut dégager de la situation mauricienne, c'est que dans le combat contre l'hégémonie de l'anglais dans le monde, le français doit petit à petit se démarquer de groupes sociaux minoritaires pour s'étendre en cercles concentriques à l'ensemble d'un pays, d'une région ou d'un continent. Mais en même temps il doit pouvoir exprimer les différences, en premier lieu culturelles, du monde. Comme le dit Jean-Louis Roy dans *La Francophonie, l'émergence d'une alliance :* " L'alliance francophone est l'affirmation d'une différence dans le monde. Voilà bien un motif d'être attaché aux différences qui la caractérisent et la constituent. "

8. Le français dans le " champ " intellectuel mauricien

Pour de nombreux Mauriciens, la France, berceau de la Francophonie, est associée à l'idée de liberté depuis la Déclaration Universelle de droits de l'homme. 1789 et 1968, ces grandes dates de l'histoire de France, sont aussi les grandes dates de l'histoire du monde. Et ses grandes figures, de Voltaire à Sartre, ont inspiré mille combats pour la liberté et la justice, piliers de la démocratie.

Si la période pré-indépendance (avant le 12 mars 1968) a été marquée par des hommes politiques et des intellectuels anglophones influencés par la *Fabian Society* de Londres ou les militants de l'indépendance en Inde, la plupart de ceux qui dominent la vie politique et sociale de Maurice depuis l'indépendance ont été, à un moment ou un autre, dans la mouvance intellectuelle de la France. De nombreux débats ont été ainsi suscités à Maurice par les écrits — et l'action — d'un René Dumont, d'un Michel Rocard ou d'un Alain Minc.

Face à la pensée unique que nous promet le monde unilingue et monolithique anglo-américain, la Francophonie doit représenter la chance de " penser autrement ", et il serait logique que des pays francophones deviennent des phares en matière de démocratie.

Tout en tenant compte des facteurs géopolitiques, on gagnerait à réfléchir sur cette mise en garde de Claude Hagège : " L'image du français risque d'être ternie par le lien entre lui et des potentats impopulaires comme il semble que ce soit actuellement le cas en Haïti, où l'anglais occupe dans les médias et dans les manifestations publiques une place croissante. "

9. Le français et l'écriture

De *Paul et Virginie* de Bernardin de St. Pierre à *La Quarantaine* de J.-M. G. Le Clézio, en passant par *Sonnet à la dame créole* de Baudelaire, le renom de Maurice doit énormément à la littérature d'expression française. Mais après ces écrivains français[5] qui ont séjourné dans l'île, des écrivains Franco-Mauriciens, dont Auguste Esnouf, Malcolm de Chazal et Raymonde de K/Vern, donneront une importante littérature en français à Maurice. Parallèlement à l'extension du français, des écrivains métis, à Maurice même (Marcel Cabon, René Noyau, Jean-Georges Prosper, Pierre Renaud) ou installés en France (Jean Fanchette, Marie-Thérèse Humbert, Edouard Maunick), prendront la relève. Depuis l'indépendance du pays, des écrivains d'origine asiatique (Ananda Devi Nirsimloo, Joseph Tsang Mang Kin, Khal Toorabally, Hassam Wachill) essayent de s'imposer dans la littérature d'expression française. Mais il faut reconnaître que la plupart des écrivains mauriciens d'origine asiatique — et souvent les meilleurs — s'expriment en hindi, à l'instar d'Abhimanyu Unnuth, en anglais (Yacoob Ghanty, Ramesh Ramdoyal, Azize Asgarally) et en créole (Dev Virahsawmy, Vidya Golam). Dans le domaine purement littéraire, une véritable " appropriation extra-ethnique " du français est encore à venir.

10. La dimension économique de la Francophonie mauricienne

Pour des raisons d'ordre historique, le secteur privé est dans l'ensemble francophone bien qu'il n'hésite pas à utiliser l'anglais lorsque les situations de communication l'exigent. Le Forum des Affaires, que Maurice a déjà accueilli et présidé, entretient ce dénominateur commun qu'est le français. Les relations commerciales avec le monde francophone sont intenses. La France est le premier fournisseur de Maurice. C'est le

[5] Né à Nice, J.-M. G. Le Clézio est d'origine mauricienne.

second investisseur à Maurice après Hong Kong. La France est également son deuxième client, ses importations étant essentiellement le textile. Des dizaines de milliers de touristes arrivent annuellement de France et de l'île de la Réunion. Le français est la langue de communication de la Commission de l'Océan Indien (COI) qui regroupe les îles de la région, notamment les Seychelles, la Réunion, les Comores, Madagascar et Maurice. Et les étudiants mauriciens se rendent de plus en plus en France à cause du coût élevé des études universitaires en Grande-Bretagne.

Cette dimension économique de la Francophonie est déterminante, car sans elle, tout le reste aurait été des châteaux de sable.

S'il y a une leçon à tirer de qu'on vient d'esquisser c'est que la " vague unilingue qui déferle sur le monde " (Michel Guillou) étant avant tout d'ordre économique, la défense d'un monde multilingue et multiculturel passe d'abord par l'économie. Sinon l'issue finale du conflit sera connue d'avance. La critique de Louis-Jean Calvet formulée en 1987 dans *La guerre des langues* semble pertinente : " Or toute l'action officielle des pays francophones semble depuis lors avoir totalement négligé dans ses analyses ce fait fondamental qu'on ne pouvait concurrencer avec des arguments culturels une expansion dont le moteur était économique. " Il est rassurant de constater que l'AUPELF-UREF, sous la direction de Michel Guillou, tient de plus en plus compte de ce fait et agit en conséquence.

Conclusion

Le XXIe siècle sera-t-il anglophone ou plurilingue ? Les Assises de Hué représentent un moment crucial de réflexion et de prise de décision afin de donner une réponse à la fois réaliste et audacieuse à cette question qui demeure un important enjeu mondial. Puisse notre présentation d'un pays, grand comme un mouchoir, qui a su relever *in vivo* le défi du plurilinguisme face à la force institutionnelle de l'anglais, enrichir vos délibérations ! Car Maurice, exemple de plurilinguisme réussi, est aussi un exemple pour le monde francophone.

Bibliographie

Asgarally, Issa : *La situation linguistique de l'île Maurice,* Thèse de IIIe cycle, Université Paris V-René Descartes, 1982, 282 p.

Asgarally, Issa (Ed.) : *Etude pluridisciplinaire sur l'exclusion à Maurice,* 1997, Imprimerie du Gouvernement, 194 p.

Baggioni D. & Robillard D. de : *Ile Maurice, Une Francophonie paradoxale,* Editions L'Harmattan, 1990, 186 p.

Calvet, Louis-Jean : *La guerre des langues,* Editions Payot, 1987, 294 p.

Guillou, Michel : *La Francophonie, nouvel enjeu mondial,* Editions Hatier, 1993, 156 p.

Hagège, Claude : *Le français et les siècles,* Editions O. Jacob, 1987, 224 p.

Roy, Jean-Louis : *La Francophonie, l'émergence d'une alliance,* Editions Hurtubise, 1989,134 p.

Serres, Michel : *La langue française souffre* in *Le Monde de l'Education,* N°239, 1996, p. 34-35.

Housing and Population Census of Mauritius 1990, Vol. II, Ministry of Economic Planning and Development, 1990, Imprimerie du Gouvernement.

Le français dans le plurilinguisme au Laos

Monsieur **Sacklokham KHAMHOUNG** (Laos)

Directeur adjoint, direction de l'enseignement général

1. L'enseignement des langues étrangères en RDP Lao (depuis 1975)

Le 2 Décembre 1975 fut proclamée la République Démocratique Populaire Lao à l'issue du congrès des représentants du peuple. Une des résolutions du congrès fut l'adoption de la langue lao comme langue officielle et de l'instruction des écoles primaires à l'université.

Nul n'ignore qu'avant 1975 le Laos était divisé en deux zones : une zone du gouvernement de Vientiane et une zone libérée du Pathet Lao. L'usage de la langue nationale était différent entre les deux zones. Dans la zone du Pathet Lao, la langue lao était la langue officielle d'un état indépendant. Dans la zone occupée par le Gouvernement de Vientiane, la laociation (comme langue officielle dans l'administration et dans l'enseignement) fut un fait récent. Le français y assumait sans rival les fonctions essentielles de la langue dans le cadre d'un état moderne (administration, enseignement, techniques) laissant la langue lao et les quelques dialectes minoritaires dans les limites étroites des usages religieux ou littéraires traditionnels. Cependant l'anglais commençait à se faire apparaître et s'imposer comme langue de commerce, de technologie moderne et économique.

De la période d'après la libération totale (l'unification) du pays jusqu'à la veille de l'ouverture en 1987, le russe était la langue dominante à cause des coopérations politique, économique, éducative, culturelle et d'aides massives de l'ex-Union Soviétique et des autres pays socialistes de l'Est surtout en bourses d'études techniques et supérieures. Des milliers d'étudiants lao partaient pour les études chaque année dans ces pays.

Malgré cela l'enseignement de la langue russe dans les écoles secondaires lao (à partir de la 6e classe) ne se faisait pas au détriment des autres langues. Dans le programme scolaire des collèges et des lycées, on laisse au choix l'apprentissage d'une langue étrangère, à raison de trois heures par semaine En fait, là où c'était possible, une ou toutes ces principales langues y étaient enseignées, à savoir le russe, le français et l'anglais.

2. L'impact de la nouvelle politique économique (de 1987) et l'ouverture progressive du pays vers l'Ouest sur l'enseignement des langues étrangères.

En 1992 on a vu la dislocation de l'Union Soviétique (donc du camp socialiste). Peu avant cet événement, le gouvernement a adopté la nouvelle politique économique, c'est-à-dire la libéralisation de l'économie, une économie de marché ouverte aux investissements des capitaux de l'ouest. Une nouvelle période de défis est ouverte pour le pays. Sur le plan linguistique, l'enseignement du français est à nouveau réactivé en même temps que les relations diplomatiques avec la France se sont améliorées et normalisées. Le Laos allait participer activement aux mouvements de la Francophonie. Les présidents de la République avaient participé aux sommets. Les coopérations linguistiques et éducatives avec la France se sont développées, substantiellement. Cela consiste en formation des formateurs, des enseignants, offre des bourses d'études, de stage, assistance dans l'élaboration des manuels de français pour les collèges et les lycées, création du centre de langue, pilotage des classes bilingues et des filières bilingues dans les écoles et dans les facultés, l'établissement récent du bureau de liaison de l'AUPELF-UREF etc.

Durant l'année scolaire 1995-1996, on recense pour tout le pays 2 162 classes au niveau collège avec 76 007 élèves et 323 classes au niveau lycée avec 12 074 élèves qui choisissent le français comme langue seconde, avec 107 professeurs des collèges et 49 professeurs de lycées ayant une formation initiale pour l'enseignement de cette langue, 422 et 50 professeurs respectivement pour le niveau collège et lycée n'ayant aucune formation, qui assuraient l'enseignement du français langue seconde. Bien que la qualité d'enseignement reste à désirer, mais tout cela constitue un potentiel qui pourrait faire de l'enseignement du français au Laos une dimension, une vitalité et créativité nouvelle si on sait les exploiter.

Cependant, l'anglais ne manque pas de s'imposer avec l'augmentation des investissements, l'offre de bourses d'études techniques supérieures des pays de l'Ouest

surtout anglophones tels que l'Australie, le Japon, la Thaïlande, la Nouvelle-Zélande, la Malaisie etc.

Des projets éducatifs en coopération avec les Banques Mondiale et Asiatique de Développement dont l'usage de l'anglais comme langue de travail et de communication est sans partage, l'ouverture des établissements d'enseignement privés des cours d'ordinateurs, de comptabilité, de gestion et d'anglais, donnent de nouvel élan et incitation à apprendre l'anglais. Pour le niveau secondaire. un manuel de l'élève et un guide du maître d'enseignement de l'anglais viennent d'être complétés.

Pour conclure, deux langues submergent en conséquence : l'anglais et le français laissant le russe et les autres langues reculées en arrière.

3. Le futur, la raison et la nécessité d'apprendre les langues étrangères.

La politique du gouvernement est claire et impérative. Tout fonctionnaire d'Etat voulant accéder au poste à partir du directeur-adjoint des Départements doit connaître une langue étrangère. Les raisons sont multiples :

- La mondialisation : avec le progrès scientifique et technologique, les compétitions commerciales, économiques et culturelles deviennent cruciales.
- La participation du pays à la Francophonie.
- Le Laos est membre de l'ASEAN.

Le Laos est un ancien pays de l'Indochine française, en raison de sa situation géographique il se trouve au centre des pays ayant l'anglais comme langue étrangère prédominante. Définir une politique linguistique bien balancée dans son système d'enseignement n'est pas chose aisée. Il faut comprendre que les causes de tant d'années de luttes sanglantes pour l'indépendance du pays fut la volonté du peuple lao de protéger et de développer notre propre patrimoine linguistique comme fondement irremplaçable du développement de notre personnalité et de l'épanouissement de notre créativité. Toute politique du gouvernement d'après-guerre était prioritairement de construire un état national indépendant, homogène, et fort, capable de faire face à une compétition extérieure sans merci dans un monde dominé par les puissances infiniment mieux placées que nous. Les choix linguistiques sont fondamentalement déterminés par les conceptions et les stratégies mises aux services de l'accomplissement de ces tâches, ils doivent permettre en outre au Laos de faire des échanges culturelles avec les autres peuples, d'assimiler les savoirs modernes, sinon : à la culture industrielle et

postindustrielle dans son intégralité que notre langue nationale à ce stade de son développement n'a pas le moyen de nous en donner.

Il faut admettre que le plus grand avantage de l'anglais c'est qu'il est déjà arrivé à s'inscrire dans le réel comme une langue de communication universelle, qu'il remplit déjà une fonction qui nous parait nécessaire et inévitable. Mais adopter une seule langue représente toujours un danger d'uniformisation et d'étouffement.

Dans le cas du Laos, le français pourrait-il faire le contrepoids avec l'anglais pour éviter l'uniformisation ? Je crois, qu'il est dans une bonne position.

Le français est une des langues qui se sont répandues au-delà des territoires primitifs, langue officielle et d'administration de plusieurs états africains, privilégiées et jouît d'une certaine faveur dans nombres de pays, en plus il est la langue diplomatique, de littérature et culture universelle.

Au Laos, il existe un potentiel, comme j'ai déjà cité plus haut pour l'enseignement de cette langue. Seuls, pour améliorer la faiblesse et les erreurs du passé, des efforts des deux côtés sont à entreprendre.

Du côté lao, il faut définir clairement la politique linguistique, apprendre une langue étrangère doit être le moyen de se connaître, de se faire connaître et de connaître autrui.

Du côte français, que la diffusion du français ne répond pas seulement à des intérêts économiques, ni même au simple désir de rayonnement culturel, mais s'intègre dans une conception du partenariat et des intérêts réciproques.

Nous avons fait un bon pas au commencement, ensemble ; par exemple un des objectifs de pilotage des classes bilingues c'est de permettre au système d'éducation lao de profiter des méthodes pédagogiques nouvelles.

Il faut encore aller plus loin et plus profond, la coopération linguistique doit permettre au pays de s'ouvrir sur le plan technique, technologique, culturel, politique et économique etc. sur le monde extérieur tout en sauvegardant et développant sa culture et son identité nationale.

4. Des classes bilingues (Franco-lao) dans l'enseignement général lao.

a) Le démarrage prudent d'un programme modeste

Avec l'assistance de l'Ambassade de France au Laos, quatre classes bilingues fonctionnent dans deux écoles primaires, Nahai Dieo et Sokpaluang de Vientiane, la capitale. Le programme a démarré à la rentrée 1995 à partir de deux classes de la troisième année de l'enseignement primaire, P3, l'équivalent du CE2 français, avec un effectif ne dépassant pas vingt-cinq élèves. Il a été décidé ainsi par le Comité de pilotage en outre le Comité a d'ores et déjà décidé dès la rentrée 1997 d'augmenter le nombre des classes P3 de deux à quatre, deux par écoles, ce qui portera le nombre actuel à huit classes réparties comme suit :

4	classes en P3 x 25 élèves =	100 élèves
2	classes en P4 x 25 élèves =	50 élèves
2	classes en P5 x 25 élèves =	50 élèves
8	**classes**	**200 élèves**

Après les P5, les élèves iront au collège, puis au lycée. Le Lycée de Vientiane qui regroupe le niveau collège et lycée et le collège de Sisattanak sont retenus comme futurs établissements d'accueil.

Les premiers préparatifs ont été commandés avec l'assistance de l'AUPELF-UREF pour ouvrir des classes bilingues en province. La première phase sera les villes de Paksé, dans le sud, Savannakhet dans le centre et Luang Prabang dans le Nord avec deux classes dans chaque ville — avec un effectif ne dépassant pas trente élèves. Des conseillers pédagogiques dans ces villes sont sélectionnés et envoyés se former à Hô Chi Minh-Ville (au CREFAP). On en est au processus d'identifier les instituteurs, institutrices qui enseigneront dans ces classes. Nous planifions de pouvoir démarrer tôt au 1er semestre de l'année scolaire 1997-1998.

A terme, à l'horizon de 2004, si le programme n'est pas remanié et si la majorité des élèves engagés terminent leur cursus, ce sont une cinquantaine d'élèves qui parviendront en terminale, après avoir suivi une scolarité complète en deux langues, le lao et le français. Pour les années suivantes, cet effectif serait augmenté.

b) Des objectifs des classes bilingues

La mise en place des classes bilingues et leur fonctionnement ont pour objectif " que les élèves aient les meilleures chances de parvenir à une réelle maîtrise de la langue française et de réaliser entièrement et avec succès, les apprentissages prévus par les programmes de l'enseignement officiel lao. "

c) Programmes

En dehors du français, les programmes des différentes disciplines seront les programmes officiels de l'enseignement général lao.

Pour le français, le détail des programmes définitifs sera ajusté en fonction des leçons de la phase expérimentale d'ouverture des différentes classes.

Dans l'immédiat, il convient de prévoir le schéma suivant :

P3 :

Apprentissage du français parlé et écrit avec une approche du français comme langue étrangère (support : la méthode Kangourou complétée, pour l'écrit, par des documents produits ou choisis sur place).

Apprentissage des éléments de langue nécessaires pour la participation aux activités d'apprentissage relevant des mathématiques, du travail manuel, du chant et de l'éducation physique.

P4 et P5 :

Poursuite de l'apprentissage de la langue à partir d'écrits (manuels français d'apprentissage de la lecture) et de documents audiovisuels (documents sonores, courtes séquences vidéo). Travail de réflexion sur la langue (grammaire, orthographe) permettant de développer la capacité de compréhension et d'expression à l'écrit.

Collège

Poursuite de l'étude réflexive de la langue. Initiation et accoutumance à la lecture de textes littéraires.

Poursuite de l'étude réflexive de la langue. Etude de textes littéraires. Etude d'œuvres cinématographiques.

d) Recrutement. formation et suivi pédagogique des enseignants

Pour l'école élémentaire

Les maîtres devront être capables d'assurer les enseignements en langue lao et en français.

Ils seront choisis à cet effet, sous la responsabilité du Comité de Pilotage, et recevront les compléments de formation nécessaires avant de prendre fonction dans les classes bilingues.

Si le premier besoin est de recruter et de former des maîtres pour la classe de P3, puis pour les classes suivantes, il parait cependant nécessaire de se donner, à moyen terme, les possibilités de poursuivre la formation des maîtres recrutés de façon qu'ils puissent ensuite être capables d'une certaine mobilité et travailler à différents niveaux de l'école élémentaire.

On retiendra le principe qu'un maître qui enseigne en lao à une classes d'un niveau donné (P3 par exemple) enseignera en français à une autre classes du même niveau.

Les maîtres seront suivis conjointement par deux coordonnateurs, l'un lao, l'autre français.

L'enseignement secondaire

Pour l'enseignement du français, on choisira des professeurs de langue déjà recyclés et compétents pour l'enseignement du français dans les structures lao habituelles. Il faudra toutefois leur donner un complément de formation pour leur permettre de travailler efficacement à un niveau de connaissance de la langue avec lequel ils sont peu familiers . A cet effet, il sera nécessaire qu'ils soient repérés deux ans au moins avant leur entrée en fonction.

Il en va de même pour les professeurs de mathématiques et de sciences expérimentales dont la plupart auront sans doute besoin d'un perfectionnement linguistique et méthodologique.

Le choix des professeurs de langue française se fera également sous la responsabilité du Comité de Pilotage.

Le travail de ces enseignants sera suivi et coordonné par deux binômes franco-lao, l'un pour la langue, l'autre pour les sciences, qui devront se concerter entre eux de façon suivie.

e) Matériel didactique

Le matériel nécessaire pour l'apprentissage du français aux différents niveaux (un magnétophone par classe, un magnétoscope et un téléviseur par établissement, livres et cahiers d'exercice, cassettes, petite bibliothèque de classe) sera fourni par la partie française et/ou les opérateurs francophones qui accepteront d'épauler le projet. Il en ira de même pour les manuels en français à utiliser dans d'autres disciplines.

Les manuels de l'enseignement national lao à utiliser dans les classes seront fournis par le Ministère de l'Education.

f) Premiers résultats

Sur le plan de formation des personnels, un conseiller pédagogique a été formé à Grenoble et trois à Hô Chi Minh-Ville, huit instituteurs ont été formés à Grenoble. Quatre instituteurs des classes bilingues primaires et quatre professeurs secondaires (Math, français) sont en cours de formation en France.

Quelques observations et analyses qualitatives :

Côté positif :

- Les résultats scolaires des cinquante élèves des classes P3 et cinquante de P4 sont satisfaisants, les réussites scolaires sont de 100 %, le niveau de français acceptable.
- Les instituteurs, malgré leur difficultés, ont fait des efforts pour rendre leur classe attirante, vivante et performante.
- Le Comité de Pilotage et le Conseiller Pédagogique ont suivi de près les activités quotidiennes des classes.

Côté négatif :

- Les maîtres maîtrisent encore mal leur français, et leur enseignement des disciplines en français (biologie, mathématiques) laissent perplexe.

Les causes essentielles en sont :

- Les maîtres sont insuffisamment préparés tant sur le plan linguistique qu'au plan pédagogique.

- Les aides qui sont apportées à ces maîtres, au niveau des conseils (préparation et conduite de classe, évaluation) comme au niveau du matériel didactique (livres, documents) sont également tout à fait insuffisants.

Enfin l'environnement francophone des deux établissements concernés, lui aussi insuffisant (absence de BCD), n'est pas de nature à motiver les enfants et les maîtres à donner du sens à cet enseignement du et en français.

Conclusion

La mise en œuvre des classes bilingues sont, avec l'enseignement du français, langue étrangère, l'outil d'inscrire le français dans le plurilinguisme en RDP Lao. Modeste, sûr, mais le démarrage se veut prudent. Cela est compréhensible, certains nous reprochent de commencer tard en 3e année primaire, l'explication est que le système éducatif de notre pays a été totalement sinistré durant les années de guerre et de division, avec un corps d'enseignants formés à la hâte, un programme trop académique, une méthodologie ou une pédagogie trop traditionnelle, tout est à refaire. Dans ces conditions, avec de si faibles ressources humaines, un programme plus important était difficilement envisageable.

Pour ce qui est des insuffisances actuelles des classes bilingues, le Comité de Pilotage, composé des personnes responsables des deux côtés français et lao, en est conscient. Pour remédier à ces insuffisances, des mesures ont été envisagées ce sont :

- Une formation des maîtres plus adaptée et plus performante (formation continue et formation initiale).

- Des outils didactiques spécialisés.

- Un environnement francophone à créer autour de ces classes.

La réussite du programme à ce stade est au prix de suivre au quotidien les évolutions de ces classes, de les aider à résoudre leurs difficultés en même temps qu'augmenter les ressources allouées.

SYNTHESE

Monsieur **Normand LABRIE** (Canada)

Directeur du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne

L'idée directrice contenue dans le rapport thématique présenté en début de séance a été reprise dans toutes les interventions sous une forme ou sous une autre, à savoir " la Francophonie a vocation, par essence, à assurer la défense et la promotion du pluralisme culturel et linguistique ".

Le pluralisme linguistique a été caractérisé tour à tour par les divers intervenants, de tradition, de stratégie, de choix, de nécessité, d'urgence, de volonté, de politique, voire d'éthique. Autant d'attributs qui témoignent de la valeur centrale de ce concept pour l'ensemble des participants.

On a souligné cependant l'existence d'un obstacle à l'épanouissement du pluralisme linguistique, à savoir le processus de mondialisation qui conduit à l'abandon des langues minoritaires au profit de langues véhiculaires, au premier titre de l'anglais.

Afin de surmonter cet obstacle, il faut se demander comment, bien concrètement, concilier la défense et la promotion du plurilinguisme avec le processus de mondialisation.

La proposition avancée à cet effet dans le rapport thématique visait, d'une part, à établir un aménagement linguistique clair dans lequel le statut du français serait très précisément défini, et, d'autre part, à établir une politique de partenariat des langues qui soit cohérent avec l'ensemble du système éducatif.

Les conférenciers, pour leur part, ont proposé des stratégies dans trois domaines :

- la diffusion du français comme langue seconde dans un contexte trilingue ;
- le rôle du français comme langue scientifique, non pas élitiste mais populaire ;
- le rôle du français comme langue de développement dans le respect de la diversité des cultures.

Des actions concrètes ont été proposées, en particulier en ce qui concerne les deux premiers domaines, à savoir :

1. La diffusion du français langue seconde :

- l'élargissement de l'offre des langues à l'école ;
- le développement de matériel pédagogique approprié,
- une approche moins normative vis-à-vis des variations linguistiques ;
- le recours accru aux médias (audiovisuel, ordinateurs, etc.) dans l'enseignement ;
- l'établissement d'objectifs d'apprentissage raisonnables ;
- la formation des formateurs ;
- la sensibilisation précoce à la diversité linguistique.

2. La place du français comme langue des sciences et moyen d'accès à la pensée scientifique :

- la connaissance de trois langues par les scientifiques (L1 + français + anglais) ;
- la promotion des échanges pour la formation et pour la recherche ;
- la popularisation de la science grâce aux publications grand public et à la toile Web ;
- la diversification des prix scientifiques francophones ;
- la création d'un observatoire francophone des sciences et des techniques ;

- la facilitation de la libre circulation des scientistes (notamment au moyen de l'assouplissement de la politique de l'octroi des visas, observation qui tend vers la création d'une citoyenneté francophone).

3. Le français comme langue de développement

De la même manière que le français a été décrit comme moyen de contrer l'établissement d'un monopole de la science et de la technologie qui serait exercé par une seule langue, le français a été décrit comme moyen alternatif d'accès à l'information facilitant ainsi l'exercice de la démocratie.

A ce sujet, sans proposer des actions concrètes, on a posé le problème plus fondamental, à savoir si le français constitue en soi une voie d'accès à la démocratie, ou si, au contraire, il revient à chaque Etat de s'approprier la démocratie à sa façon notamment par l'intermédiaire du français.

Hormis ces stratégies et ces propositions d'actions concrètes, il resterait à définir une stratégie commune concernant la place des langues premières autres que le français. Quel type de partenariat veut-on établir entre les langues dans la Francophonie ? Comment établir de tels partenariats ? Ce sont là des questions qui devraient faire l'objet de réflexions et de discussions plus approfondies.

Les trois études de cas ont néanmoins fourni certaines pistes à cet égard :

- En Suisse, où le pluralisme linguistique doit sans cesse être reconstruit sur le plan constitutionnel et législatif, le système d'éducation joue un rôle crucial dans la gestion de la diversité linguistique.

- A l'Ile Maurice, la situation sociolinguistique qualifiée " d'extraordinaire ", représente un réel laboratoire de la coexistence des langues, pouvant servir d'exemple pour une politique écologique de la diversité linguistique.

- Au Laos enfin, où l'on trouve une base démographique plurilingue et pluridialectale, on assiste à une ouverture à l'enseignement des langues, en l'occurrence du français, qui coïncide avec l'ouverture économique. Ce phénomène nouveau se caractérise par la mise sur pied de classes bilingues.

On aurait pu s'attendre à ce que le débat qui a suivi les exposés fasse ressortir davantage des contradictions ou des tensions, mais en général, les intervenants ont abondé dans le sens des exposés antérieurs. Ils ont suggéré des nuances, ils ont apporté

des précisions, mais ils n'ont pas remis en question de façon fondamentale l'idée force qui consistait à assurer la défense et la promotion du pluralisme culturel et linguistique.

Parmi les précisions apportées, mentionnons le plan en trois points proposé par le professeur Nguyen Ngoc Tran, qui, en plus de souligner l'importance de l'enseignement des langues et de son amélioration, évoque la nécessité d'établir des partenariats entre divers opérateurs nationaux ou multilatéraux. Il s'agit de partenariats au sein desquels la Francophonie peut jouer un rôle de premier plan en collaboration avec les pays du Sud en tenant compte du fait que l'univers conceptuel des partenaires fait également preuve de diversité, les uns fondant leur action sur un esprit analytique de type cartésien, les autres optant davantage pour une approche synthétique. Le plurilinguisme rejoint ainsi le pluriculturel.

Enfin, une question soulevée lors du débat, qualifiée de question taboue, n'a pas été traitée à fond, à savoir celle de la place des langues du milieu, des langues premières dans l'enseignement. Il s'agit ici de trouver des moyens de sauvegarder son identité tout en s'ouvrant à l'altérité.

En conclusion, les travaux de cette première table ronde ont mis en évidence qu'en plus de voir dans le pluralisme linguistique une stratégie pour faire face au processus de la mondialisation, il y a nécessité de développer des stratégies plurielles du multilinguisme autour d'une idée force fédératrice qui s'appuie sur une Francophonie du quotidien, porteuse de convivialité et de solidarité. La création d'une université mondiale de la Francophonie s'inscrirait sûrement dans cette optique.

LES ATOUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU ET EN FRANÇAIS

Président de séance : Monsieur Alain BRAUN (Belgique)

Président de la Fédération internationale des professeurs de français, FIPF

RAPPORT THEMATIQUE

Madame **Jeannine RAMBELOSON** (Madagascar)

Maître de conférence, Université d'Antananarivo

Le thème de la deuxième table ronde se situe véritablement au cœur de la problématique posée par les Assises organisées par l'AUPELF-UREF " L'enseignement du et en français : une stratégie du multilinguisme ". En effet, en analysant les atouts de l'enseignement du et en français et en dégageant ses forces et ses faiblesses, il est possible de cerner précisément la place de cette langue parmi les autres langues dans ce monde qui est naturellement multilingue, et où le contact des langues est désormais inévitable grâce aux progrès technologiques multiformes en matière de communication Mais il est également possible d'adopter une attitude volontariste en préparant dès aujourd'hui l'avènement d'un " plurilinguisme populaire et généralisé " selon les mots du Recteur Guillou lors du Séminaire Régional Europe Occidentale et Méditerranéenne à Lyon en Septembre 1997, un plurilinguisme où le français a tout naturellement sa place et où chaque citoyen aura été préparé par l'école à communiquer en plusieurs langues avec le reste du monde dans le " village global " que sera ou qu'est désormais la Terre des hommes.

S'il s'avère que l'ère nouvelle qui s'annonce avec le XXIe siècle sera celle de la communication, comme beaucoup le pensent, l'enseignement des langues en vue de former à intercompréhension, pour que la terre ne redevienne pas une tour de Babel, est plus que vital. Et si l'on veut que tous les hommes soient impliqués dans l'avenir de l'humanité — comment faire autrement, d'ailleurs, dans un monde réduit aux dimensions d'un village ? Il faut redonner à l'école, à l'enseignement, au sein de chaque société la place éminente qu'elle (qu'il) se doit d'occuper : celle de former un citoyen de son pays, mais également du monde. L'abandon scolaire ou l'incapacité d'accéder au savoir par l'enseignement, que l'on constate de plus en plus dans beaucoup de pays du Tiers-Monde

et qui sont occasionnés par l'aggravation de la pauvreté et de l'exclusion, ne sont pas seulement des tragédies individuelles mais constituent surtout des dangers graves pour l'avenir de toute l'humanité.

La présence de la langue française, en particulier dans l'enseignement, est ancienne dans de nombreux pays du monde : en Europe où elle était la langue seconde, considérée comme universelle, de l'élite sociale et intellectuelle, au Canada en Amérique où elle est restée la langue maternelle des migrants venus de France depuis des siècles, dans les colonies françaises où elle a été imposée par la puissance colonisatrice et a persisté après les indépendances. Cette ancienneté a permis son enracinement profond dans le sol et l'être de nombreux locuteurs, de sorte que, très souvent, l'attitude envers cette langue n'est jamais neutre, mais présente une forte connotation affective faite tantôt d'attirance, tantôt de rejet, réalisant ainsi la fameuse bivalence : amour/haine. Il en résulte que les forces et les faiblesses de l'enseignement du et en français constituent les faces à la fois positives et négatives de la réception de cette langue et de son insertion dans les différents milieux du monde ou elle s'est trouvée implantée par l'histoire. Pour beaucoup de peuples francophones de la terre, il y a dans le français quelque chose d'un Janus.

Comment s'étonner dès lors que le statut de la langue française, dans les pays où elle n'est pas langue maternelle ou langue du milieu, fluctue souvent au gré des aléas politiques ou reste dans un flou volontairement entretenu par les dirigeants, ce qui crée une rupture, ou au mieux un décalage, entre les décisions (ou les absences de décision) prises au plus haut niveau d'un pays et les aspirations réelles de son peuple en matière linguistique ? Craignant sans doute de susciter des réactions contraires et éludant un débat difficile mais salutaire, beaucoup de dirigeants politiques rechignent à impliquer véritablement les peuples dans les prises de décisions en matière d'aménagement linguistique. Ce qui fait qu'au rapport déjà ambivalent que l'on entretient vis-à-vis du français, s'ajoutent le malaise et les frustrations nés de l'impression d'être étrangers à ce qui pourtant est essentiel à l'homme : la langue qui lui permet de s'exprimer, de se faire comprendre et de comprendre l'autre. Les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français s'expliquent en grande partie par ce blocage psychologique. Très souvent, malheureusement, la Francophonie est celle des Etats et non celle des peuples. Sans vouloir se substituer aux Etats, à qui revient le dernier mot en ce qui concerne les politiques linguistiques des pays on peut proposer la création d'Observatoires des langues dans les différentes régions du monde, qui fourniraient aux décideurs politiques, aux responsables concernés, des données fiables et en temps réel qui les aideraient dans leur prise de décision, en les éclairant sur l'état des lieux linguistiques de leur pays et des pays environnants. Ces Observatoires, en particulier, permettraient de situer le français

en rapport avec les langues nationales et/ou maternelles, et de replacer ainsi la Francophonie dans le multilinguisme.

La langue française, en effet, sauf dans les cas où elle est langue maternelle ou langue du milieu, ne peut s'enseigner qu'en tenant compte des langues et cultures nationales et/ou maternelles des milieux dans lesquels elle s'insère, soit comme langue seconde, soit comme langue étrangère : langue seconde venant tout de suite après la langue première qui est la langue maternelle dans l'usage quotidien et épaulant celle-ci notamment dans l'enseignement, ou langue étrangère située très souvent en troisième position après l'anglais ou l'espagnol. Dans les deux cas, l'enseignement de la langue non maternelle qu'est le français doit tenir compte avant tout de l'apprenant : sa langue, sa culture, son milieu, ses besoins. Il doit également respecter l'égale dignité des langues et des cultures pour éviter l'insécurité linguistique de l'élève brutalement confronté à une langue inconnue sans référence à la sienne, le blocage psychologique et la méfiance nés du sentiment d'un " impérialisme culturel " véhiculé comme autrefois par la langue française. L'enseignement d'une langue étrangère signifie — et c'est une vérité de la Palisse — plurilinguisme et interculturalité chaque langue véhiculant sa propre culture. Il faut donc instaurer au sein de la Francophonie un effort de solidarité pour une connaissance réciproque des cultures grâce à l'édition, à la traduction aux échanges, à la mise à jour des identités culturelles, afin que se réalise une complémentarité des langues et des cultures, source d'enrichissement et d'épanouissement de l'apprenant.

En effet, il est constaté que la connaissance de langues autres que maternelles améliore la réussite scolaire des enfants en ouvrant sans doute plus largement leur horizon intellectuel, et en démultipliant leur capacité de réception par l'utilisation de multiples outils linguistiques. Il est également reconnu que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère permet la maîtrise de celle-ci, et facilite l'apprentissage ultérieur d'autres langues. Pour qu'une langue étrangère devienne langue seconde, un contact permanent et prolongé entre la langue et l'apprenant doit être établi dès les plus petites classes, et même dans le préscolaire, jusqu'à l'Université, selon une gradation et une intensité qui seront fonction des besoins de l'apprenant et des options des systèmes éducatifs concernés. Il n'y a certes pas de méthode unique et universelle d'apprentissage des langues étrangères ; cependant, plusieurs méthodes sont pratiquées dans le monde, en particulier dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et donnent de bons résultats. D'autre part, de grandes lignes méthodologiques devraient pouvoir être tracées dans le cas de l'enseignement du français langue seconde (FLS) pour permettre le passage de celui-ci du stade de langue outil de communication au stade d'instrument d'acquisition du savoir, puisque très souvent le français langue seconde est utilisé comme

langue d'enseignement, et même au stade de langage des émotions dans sa réalisation la plus élaborée. Des manuels de français langue seconde pourraient servir de repères pour l'élaboration de méthodes spécifiques adaptées à chaque cas. D'autre part, les expériences de classes bilingues qui sont menées dans plusieurs pays, par exemple au Viêt Nam avec l'aide de l'AUPELF-UREF, et qui se justifient soit par des options politiques, soit par la proximité géographique ou la proximité linguistique, se révèlent très efficaces pour l'acquisition du bilinguisme et même du plurilinguisme. Dans certains pays, elles facilitent le passage à l'utilisation unique de la langue seconde qu'est le français comme langue d'enseignement. Cependant, la langue nationale et/ou maternelle est chronologiquement la première langue d'acquisition des notions élémentaires du savoir, précédant de peu le bilinguisme français langue nationale et/ou maternelle.

Si l'école joue un rôle essentiel pour la formation plurilingue et interculturel nécessitée par notre monde multilingue et pluriel, elle ne suffit pas à elle seule pour immerger l'apprenant dans un bain linguistique multiple. D'une part, très souvent, elle se heurte, dans des pays en développement, à des carences matérielles graves et à des conditions de travail tout à fait défavorables. Dans ce cas, l'effort de solidarité et de coopération qui est déjà mené dans le monde francophone doit être poursuivi et accentué, non seulement pour étendre et accélérer le plurilinguisme, mais également pour renverser la tendance à l'abandon scolaire et cela en fonction des spécificités et de la réalité des besoins : outre les actions déjà habituelles comme l'envoi de manuels ou de professeurs, on peut envisager la multiplication des échanges, la mise en place de jumelages scolaires, des contacts directs entre élèves ou étudiants. D'autre part, les nouvelles technologies qui peuvent servir de supports à la transmission des connaissances doivent être utilisées à l'école ou à l'Université, que celles-ci soient pauvres ou riches, en s'adaptant aux contextes et aux réalités matérielles : l'image, l'audiovisuel, le numérique, le virtuel. TV5 et Internet doivent être en particulier des technologies de l'information en français au service de l'éducation. Des organismes à vocation culturelle, tels les Centres culturels, les Alliances françaises, les musées, etc. doivent être largement ouverts à la fréquentation par les élèves.

Et comme l'acquisition de langues étrangères ne s'arrête pas à l'école, des formations continues et/ou à distance devraient être mises à la disposition des adultes, en tout cas, leur mise en place fortement encouragée. Enfin, il faudrait persuader les parents de l'utilité des langues étrangères et de l'importance du choix des langues à faire apprendre à leurs enfants. Il faudrait, en quelque sorte, créer un environnement favorable qui permette de " faire de la langue étrangère, une langue familière ".

Cependant il ne faut pas oublier le rôle primordial que joue l'enseignant dans la transmission du savoir. Il est évident que de ses capacités pédagogiques et linguistiques dépendent en grande partie la qualité de son message et la réception de celui-ci par l'apprenant. La formation des formateurs, objet d'une autre table ronde, est un problème essentiel qui concerne non seulement la formation initiale mais également la formation continue, ainsi que la création d'un environnement favorable qui sort l'enseignant de son isolement Le but est que le professeur de langues étrangères, surtout de français langue seconde, ait une compétence pluridisciplinaire ; qu'il ne soit pas seulement un transmetteur de connaissances mais surtout un médiateur entre sa propre culture et les autres cultures.

Dans la biodiversité linguistique et culturelle mondiale, la langue française est une composante, mais elle peut être plus que cela : elle peut être un facteur de préservation et d'enrichissement de cette biodiversité. Certes, le choix d'une langue étrangère dépend de facteurs individuels, familiaux, sociaux ; certes, l'anglais semble imposer sa présence partout dans le monde en l'emportant sur les autres langues ; certes, les attitudes ambivalentes vis-à-vis du français ne facilitent pas toujours son acceptation ; certes, en raison de l'histoire il garde toujours peu ou prou un relent de langue de domination et d'injustice sociale ; certes, son apprentissage a la réputation d'être malaisée... Cependant, nous l'avons vu, son enracinement ancien et profond dans de nombreux pays fait que son abandon peut signifier une amputation d'une partie de l'être des peuples de ces pays, être forgé par l'histoire, si douloureuse fut-elle. D'autre part, la démocratisation du français par son enseignement généralisé à l'école lui enlève son caractère de langue de l'élite pour en faire la langue de la promotion sociale. Enfin, face à la menace d'un monolinguisme généré par la domination d'une seule langue, la présence d'une langue autre justifie la présence d'autres langues et sauvegarde la diversité.

Voilà pourquoi la Francophonie doit rester un espace de liberté et de solidarité, donc de démocratie, assurant l'égalité des chances pour toutes les langues et cultures, permettant l'épanouissement personnel et l'ouverture à l'Autre. Cependant, les débats restent ouverts sur une question : dans la Francophonie des peuples où le français devient un bien commun, faudra-t-il à tout prix préserver le " bon usage " qui distinguait le langage de l'élite et justifiait les difficultés de son acquisition ? En somme, quel français enseigner ?

CONFERENCES INTRODUCTIVES

Le français, langue d'Afrique

Monsieur **Jérémie Kouadio N'GUESSAN** (Côte d'Ivoire)

Professeur au département de linguistique de l'Université de Cocody.

I. Introduction

Il y a quelques années, la seule énonciation d'un tel sujet aurait suffi à déclencher chez les intellectuels africains de tous bords des prises de positions aussi contradictoires que passionnées. Certains auraient crié à la provocation pure et simple alors que d'autres y auraient vu l'expression achevée d'une aliénation linguistico-culturelle dont il fallait le plus rapidement se libérer ; d'autres enfin auraient vu là au contraire la confirmation et la reconnaissance d'un fait sociolinguistique majeur de l'Afrique d'aujourd'hui. A vrai dire, ce débat est toujours d'actualité et à notre connaissance, aucun colloque ou séminaire enregistrant la participation de linguistes ou d'écrivains africains ne se termine sans que ne soit évoquée et débattue (peut-être avec moins de véhémence aujourd'hui que naguère) la question de la place et du rôle de la langue française dans des pays en majorité multilingues et alloglottes.

Ce débat, chacun le sait, tire ses origines dans l'histoire de la colonisation dont le français a été un des principaux attributs. Langue de colonisation, donc langue d'oppression, langue d'assimilation donc langue d'aliénation et de " glottophagie ", mais également langue de liberté et des droits de l'homme, le français a été et est tout cela à la fois. Dans un entretien accordé à la revue *Diagonales* (avril 1990), le poète malgache Jacques Rabenananjara, Grand Prix de la Francophonie 1988, résume assez bien le dilemme de l'Africain vis-à-vis de cette langue. Invité à exprimer ses sentiments sur le choix qu'il a fait d'écrire en français, il répond :

" J'éprouve des sentiments ambivalents. A une époque, j'ai rejeté cette langue parce qu'elle nous avait été imposée de façon brutale, avec la volonté précise de nous séparer de notre propre culture. Il est normal dans ces conditions d'avoir une réaction d'hostilité à l'égard d'une langue qui opprime la langue maternelle ". Mais, d'un autre côté, poursuit le poète, *" le français m'a toujours intéressé parce qu'il véhicule des valeurs humaines qui correspondent à celles de mon pays [...]. La langue des réformateurs de 1789, celle des droits de l'homme, ne peut pas ne pas déclencher la sympathie d'un Malgache. "*

Ce débat, que l'on peut qualifier de politique et de quête identitaire se double de plus en plus d'un autre qui se résume en cette interrogation : quelle(s) langue(s) pour le développement ? A cette question, on enregistre trois réponses africaines. Selon la première, le français est seul à même de faire accéder les peuples africains à la modernité, toute autre voie n'est qu'obscurantisme et choix délibéré du retard sur le chemin de l'évolution ; la deuxième, que Maurice Houis (1977) a qualifiée " d'intégrationniste " considère que les langues africaines sont non seulement les seules qui soient aptes à exprimer la sensibilité et l'identité culturelle africaines, mais aussi les seules qui soient à même d'enraciner profondément le développement et l'ouverture sur le monde moderne ; la troisième suggère une complémentarité entre français et langues nationales de sorte que " *le plurilinguisme en Francophonie deviendrait cet espace aménagé et convivial qui prendrait appui sur les options fondamentales : l'identité et le développement, l'une et l'autre ne s'excluant plus mais se complétant désormais.* "[6]

Le rappel de ces différentes prises de positions en introduction à cette communication, pour montrer que la langue française a toujours été présente au cœur du débat africain. En effet, c'est autour de cette langue (ou contre elle) que s'est organisé le débat sur l'affirmation ou la refondation de l'identité africaine, c'est également par rapport à elle que s'est instauré et se poursuit le débat sur le développement des peuples d'Afrique.

Mais " l'africanisation " de la langue française se manifeste, concrètement, pour ainsi dire, dans d'autres aspects et d'autres pratiques des sociétés africaines. Ce sont, pour se limiter à quelques points saillants, le statut de cette langue et son rôle dans la construction d'états modernes, les différents modes d'appropriation dont il est l'objet de la part des Africains, sa forte tendance à se " régionaliser " dans ses structures, dans son lexique et sa phraséologie.

---

[6] Extrait de " Enjeux et défis ", document adopté lors du sommet de Dakar en 1985.

2. Le statut d'une langue privilégiée

Langue privilégiée, le français l'est assurément dans les pays d'Afrique sub-saharienne sous l'étiquette francophone. Ce privilège est d'abord juridique et social. La quasi totalité des pays de cette sphère géographique ont adopté le français comme langue officielle et cela est inscrit dans leurs constitutions. Quelques rares fois, le français partage ce statut avec une ou d'autres langues du cru. Mais jusque là, on doit reconnaître que la mention faite aux langues nationales dans les constitutions est de pure forme et obéit souvent à des convenances idéologiques, puisque la réalité du " pouvoir linguistique " est détenue par le français. C'est pour cela d'ailleurs que, même si la pratique de cette langue ressortit d'une Francophonie seconde, la dénomination français langue étrangère (FLE) n'a jamais réussi à s'imposer véritablement dans la conscience des Africains. Certes, personne n'est dupe, cette langue est venue d'ailleurs, elle est d'installation récente (un peu plus d'un siècle et demi pour certains pays, un peu moins pour d'autres) et n'est la langue tribale d'aucune communauté indigène africaine. Au contraire, elle s'est superposée à d'autres langues et d'autres cultures certainement multimillénaires. Mais là ne se situe pas le débat qui de surcroît n'a jamais été posé en ces termes. C'est que le français a participé, pour ainsi dire, à l'acte de naissance des pays en question. En effet la plupart d'entre eux résultent presque exclusivement de la volonté et du bon plaisir du colonisateur qui les a dotés de frontières garanties, d'une administration centralisée et d'une langue, le français. Au commencement donc de ces Etats était le français. Dans certains pays, cette langue contribue à l'affirmation du sentiment national si on en croit en tout cas ce que dit P. Dumont du Cameroun par exemple. Selon cet auteur, au Cameroun, la présence et l'utilisation du français sont des éléments d'une politique véritablement nationale. Le français, écrit-il, " participe de la politogénèse camerounaise à l'exclusion des langues et peut-être des cultures locales ". On retrouve une situation similaire en Côte d'ivoire où les autorités n'ont de cesse de répéter que le français, parce qu'il n'est la langue d'aucune ethnie, est seul à même de favoriser la construction de l'unité nationale.

Ainsi pour un habitant de ces pays, quelle que soit par ailleurs sa compétence personnelle dans cette langue, le français n'est pas à proprement parler une langue étrangère puisqu'il fait partie de son histoire récente, de son univers politique et social et fonde en quelque sorte sa nouvelle citoyenneté.[7] Cette situation n'exclut pas, bien sûr,

[7] Il faut avoir à l'esprit que les premières pièces d'identité ont été rédigées en français.

l'usage des langues locales dans la vie publique ou privée puisque de toute façon seule une minorité, et certainement pour longtemps encore, est capable de s'exprimer dans cette langue. Mais chaque citoyen a intériorisé le fait que l'accès à des fonctions de pouvoir et de responsabilité exigeait normalement la maîtrise de cette langue qui occupe une place virtuelle ou effective dans le répertoire de chacun. Le français est présent dans la vie quotidienne des populations africaines. Par l'école, la radio, la télévision, les conversations interpersonnelles, les gens sont exposés chaque jour au lexique et à la syntaxe du français. En milieu urbain, il existe même un nombre non négligeable d'enfants dont la langue première est le français. Ce nombre est appelé à croître proportionnellement à l'urbanisation des populations et au nombre de mariages inter-ethniques. Dès lors, qu'il soit analphabète ou non, qu'il appartienne à la classe la plus élevée de la société ou au contraire à la classe la plus basse, chaque Africain francophone voit son destin lié pour longtemps au français. Les nombreuses tentatives pour impliquer davantage les langues nationales dans le processus de développement des pays africains n'ont pas donné jusqu'ici les résultats escomptés, c'est le moins qu'on puisse dire. On peut même faire la remarque à ce propos que depuis que la complémentarité évidente et nécessaire entre le français et les langues nationales dans le développement a été admise et proclamée par tous, au Nord comme au Sud, il y a eu comme une chute de tension, faisant perdre du coup son efficacité au débat bipolaire français *versus* langues nationales, modernité *versus* tradition qui a caractérisé la situation africaine jusqu'à ces dernières années. La conséquence est qu'on constate que dans beaucoup de pays africains, les programmes de recherche sur les langues africaines se sont considérablement raréfiés et qu'il n'y a pratiquement plus de réunions de linguistes africains et africanistes, réunions qui étaient en grande partie financées par les organismes de la Francophonie tels l'ACCT, l'AUPELF-UREF, etc.

En tout cas, l'efficacité (supposée ou réelle, peu importe) pour le développement est du côté de la langue française et tout le monde, ou presque, adhère à ce credo, responsables politiques comme simples citoyens. "*L'autorité responsable*, écrit G. Manessy, *a besoin d'un mode de transmission de l'information qui demeure efficace en tous ces points d'application, qui échappe aux distorsions des traductions successives et dont les ressources soient adaptées au contenu même qu'il doit véhiculer [...]. Les dispositions du code civil ou les préceptes d'hygiène ne sont pas exprimables sans commentaires ni circonlocutions dans le parler des gens ayant du droit ou de la maladie des conceptions très différentes de celles qui ont cours dans une société soucieuse d'accéder à la modernité*" (Manessy, 1994). Le linguiste peut alors proclamer sa foi en l'aptitude de toute langue à s'adapter à toute transformation sociale et technique, en la capacité (potentielle ou avérée) en particulier des langues nationales africaines à faire aussi bien, sinon mieux que la langue française en matière de développement des peuples africains, cela ne change

rien à la situation actuelle qui, pour l'essentiel, reste profondément marquée par le sentiment d'efficacité reconnue au français.

Ceux d'entre nous qui ont un jour participé à la conception et la mise en œuvre d'une campagne d'alphabétisation en langues africaines ont pu mesurer, quelquefois à leurs dépens, le décalage entre leurs convictions et leurs certitudes et les attentes des populations. Les populations n'ont jamais été, *a priori*, hostiles à l'alphabétisation, même en langues nationales. Certes non ! Mais l'essentiel de leurs préoccupations a toujours tourné autour de la question de l'efficacité d'une telle entreprise. Et les trésors de patience déployés et les heures d'explication et de sensibilisation n'ont pas toujours suffi à dissiper les doutes et les sentiments d'inutilité chez des populations qui n'ont sous les yeux d'exemples de réussite sociale " vraie " que celle qu'affiche l'élite francophone européanisée, détentrice de surcroît, par sa position même, de tous les pouvoirs : pouvoir politique, économique et culturel. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que le français exerce un attrait certain sur les populations africaines, toutes couches sociales confondues et qu'il soit devenu de cette manière-là, un instrument linguistique indispensable que s'approprient ou tentent de s'approprier par tous les moyens ces mêmes populations en marche vers la modernité.

Un autre privilège dont jouit le français en terre africaine est celui d'être reconnu comme langue commune par des communautés si diverses et quelquefois antagonistes tant à l'échelle d'un même pays qu'à celle de plusieurs. A quelques rares exceptions près, les langues autochtones africaines sont marquées géographiquement et ethniquement, et aucune n'est simultanément présente dans autant de pays à la fois. Les exceptions évoquées concernent, pour se limiter bien entendu à l'Afrique francophone, les exemples bien connus du wolof au Sénégal et du sango en Centrafrique qui sont des langues inter-ethniques d'une part, et le mandingue (dont différentes variétés sont parlées en Côte d'Ivoire, au Burkina, au Mali, en Guinée, en Gambie et au Sénégal) et le peul (présent en Guinée, au Sénégal, au Burkina, au Mali, au Niger et au Cameroun) d'autre part. Le mandingue et le peul enregistrent chacun plus de vingt millions de locuteurs. On retrouve chez les locuteurs de ces langues certainement un sentiment de fierté d'appartenir à un vaste ensemble linguistique débordant sur d'autres pays. Ce sentiment est particulièrement vif chez les poularophones si on en juge par l'existence de nombreuses associations de défense et de promotion du peul dans beaucoup de pays.

Mais même dans ces cas où les peuples gardent vivace le souvenir d'une histoire et d'une culture communes, il n'est pas certain qu'on retrouve chez eux le même sentiment clair d'une communauté de destin tel qu'on le perçoit chez beaucoup d'Africains francophones[8]. C'est que les frontières des nouveaux Etats, même si elles sont loin d'être imperméables, cassent souvent l'homogénéité d'un même peuple partagé entre deux pays, obligeant ainsi chaque " morceau " à se bâtir une conscience nationale et à regarder à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur de celle-ci.

Au contraire, la langue et la culture françaises ont si profondément marqué les peuples africains qui les ont adoptées (disons-le, par la force des choses) qu'il en est né un sentiment, encore diffus, selon lequel il y aurait une " façon francophone ", partagée par tous, d'être, de se comporter, de se vêtir, de manger, etc. Cela constituerait en quelque sorte le trait distinctif francophone qui les opposerait aux autres Africains, en dépit des différences culturelles réelles qui puissent exister entre un Congolais et un Ivoirien, entre un Sénégalais et un Gabonais, etc.

Mais en retour, cette langue ne sort pas " indemne " de cette aventure. Projeté en terre étrangère, soumis à différents modes d'appropriation, accueillant d'autres cultures, le français en Afrique s'est particularisé pour s'adapter à ses nouvelles fonctions. C'est ce processus que résume M. Gassama en ces termes : *"Les francophones d'Afrique sont contraints de casser le cou à la syntaxe de France, et en conséquence, c'est précisément les mots de France qui doivent se plier, se soumettre pour épouser les contours parfois si sinueux, si complexes, de nos pensées ; il faut qu'ils acceptent cette obéissance aveugle, qu'ils admettent des déviations, puisqu'ils ont pris le risque de traverser les mers ; il faut bien qu'ils acceptent de s'acclimater, ces mots qui nous viennent de France. "*[9] Cette acclimatation a donné naissance à des pratiques spécifiques de cette langue sur le continent, pratiques que l'on résume par l'expression de " français d'Afrique ", objet de beaucoup de controverses.

3. Le français d'Afrique, mythe ou réalité ?

Ce titre ne brille peut-être pas par son originalité, mais il résume assez bien l'état du débat sur cette question en Afrique. En praticien du terrain linguistique africain et témoin des hésitations, des ambiguïtés qui caractérisent les prises de positions relativement à l'évolution du français, nous avons acquis la conviction que toutes les stratégies pour une diffusion massive du français en Afrique seront toujours

[8] Ce sentiment se retrouve également chez les Africains anglophones, lusophones, etc.

[9] Makhily Gassama : *Kuma-interrogation sur la littérature nègre de langue française*, NEA, Dakar

subordonnées à la résolution de l'opposition français normé/français d'Afrique. Ce à quoi nous assistons aujourd'hui en Afrique, c'est le fossé qui se creuse entre une forme de langue figée considérée comme la référence que l'école essaie[10] de diffuser et des variétés dynamiques auxquelles personne n'échappe. P. Dumont a raison d'écrire qu'en matière de langue, sévit encore chez l'élite africaine (hommes politiques et universitaires) une conception scientifique qui accorde la primauté au système, *" c'est-à-dire à l'invariant et rejette du même coup les pratiques dialectales, régionales, sociolectales ou même*, a fortiori, *idiolectales "*. Nous entendons bien qu'en matière d'évolution linguistique, on ne peut pas accepter sans discernement toutes les innovations. Mais nous pensons que ce purisme défensif fait plus de mal que de bien et qu'il accentue un peu plus le phénomène bien connu de l'insécurité linguistique qui caractérise les rapports de beaucoup d'Africains avec le français. Tout le monde est à peu près d'accord pour dire que la langue française doit être capable d'assumer *" la fonction structurante qu'à l'évidence elle joue encore aujourd'hui pour les locuteurs africains "* (Dumont, 1995). Mais à notre avis, pour ce faire, la langue française doit peu ou prou épouser les modes de conceptualisation propre à la civilisation négro-africaine. Cela exige que dans certains cas on accepte des adaptations. Prenons, sur le plan pédagogique, l'exemple des formulations de la comparaison en français. D'une manière générale, les élèves africains ont du mal à comprendre l'emploi des expressions telles que " plus que ", " moins que ", pour ne citer que celles-là. On peut parfaitement comprendre qu'en français d'Afrique l'on récuse, pour des raisons évidentes de mal formation, les phrases telles que *" A est long que B "* (A est plus long que B), *" Paul est petit que Pierre "* (Paul est plus petit que Pierre). Ces expressions sont la traduction d'une conception de la comparaison selon laquelle l'un des deux objets à comparer est évalué en grandeur, en petitesse, en beauté, etc. par rapport à l'autre pris comme référence, comme étalon. On peut rejeter ces phrases au motif d'agrammaticalité, mais nous pensons que ce ne serait pas une hérésie de les remplacer par *" A dépasse B en grandeur "*, *" Paul dépasse Pierre en petitesse "*. Ces formulations correspondent à des opérations intellectuelles auxquelles les élèves sont habitués par le biais de leurs langues maternelles. En accueillant de telles formulations, le français faciliterait *" la régularisation et l'organisation des capacités intellectuelles des apprenants, la structuration de leur puissance cognitive "*. De toute façon, les formulations comme celles-là témoignent d'un modèle de communication qui repose fortement sur le désir d'établir une certaine adéquation entre grammaticalité linguistique et grammaticalité sociale. Dire par exemple *" il a versé ma figure par terre "* pour dire *" il m'a couvert de honte, il a porté une grave atteinte à ma réputation "*, en dehors du

[10] Nous disons " essaie " parce qu'aujourd'hui, la langue enseignée à l'école n'est pas à l'abri des variations.

pittoresque (tout à fait renversant !) de l'expression, celle-ci relève de ce même modèle de communication où l'on voit un effort d'ajustement de l'expression avec la réalité extralinguistique (sociologique), mais dans le strict respect des règles morphosyntaxiques du français.

C'est pourquoi nous avons toujours pensé que le débat " pour ou contre le français d'Afrique " a empêché pendant longtemps de voir derrière ce phénomène autre chose que des formes déviantes (qui existent aussi) par rapport au français central. Ce français est bien plus que cela et, à notre avis, qu'on soit pour ou contre ne change rien à l'affaire. Nous assistons bien au contraire à une appropriation dynamique de cette langue que les locuteurs africains investissent de leurs visées propres. Cela a donné lieu, comme chacun le sait, à un relevé systématique des particularités lexicales et d'autres innovations syntaxiques publiées par l'IFA. [11]

Nous pouvons rappeler quelques-uns des axes de recherches retenus par les équipes IFA en les illustrant par des exemples dont certains sont tirés du *Dictionnaire Universel (D.U.)*[12]

1) particularités lexématiques :

a)emprunts : **tchapalo** : *bière obtenue à partir de petit mil ou du sorgho* (terme emprunté à la langue sénoufo (Côte d'Ivoire) et entré dans le *D.U.)* ; **matabiche** : *pourboire en Afrique centrale (D.U.)* ; **apatam** : *grand panneau de végétaux tressés soutenu par des pieux, qui protège du soleil. (D.U.)*

b)formations nouvelles : **ambiancer** : *engendrer une joyeuse partie, se comporter gaiement* ; **abacos** : *veste d'homme boutonnée jus qu'au cou, qui se porte sans chemise ni cravate, accompagnée ou non d'un pantalon du même tissu* ;

c)transfert de sens : **torcher** : *éclairer avec une lampe électrique portative ;*

d)élargissement de sens : **maquis** : garde ses différents sens originels auxquels il a été ajouté celui de *restaurant.*

---

[11] UREF : *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Edicef/Aupelf, 1988.

[12] AUPELF-UREF : *Dictionnaire universel*, Hachette-Edicef, 1996.

2) particularités grammaticales :

a)changement de construction : on peut citer les exemples des verbes " fréquenter " et " préparer " construits sans complément d'objet : *j'ai fréquenté à Paris* (Je suis allé à l'école à Paris), *la jeune fille prépare* (la jeune fille fait la cuisine).

Certains écrivains africains jouent, pour des recherches stylistiques évidentes, avec ses changements de construction. L'on se rappelle la fameuse phrase qui ouvre le roman *Les Soleils des Indépendances* de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma :

> *"Il y avait une semaine* ***qu'avait fini*** *dans la capitale Koné Ibrahima, de race malinké... "*[13]

L'auxiliaire **avoir** qui accompagne le verbe **finir** est moins apte à traduire la notion de mourir (que signifie cette formulation) que l'auxiliaire **être**. En choisissant **avoir**, l'auteur " viole " d'une certaine façon la langue française en même temps qu'il procède à un transfert de sens du malinké au français. En effet, derrière " avait fini " se cache le malinké **à bànà** (c'est fini, il a fini, il est fini, il est mort). D'ailleurs pour bien montrer que ce choix est délibéré, il écrit dans l'avant dernier paragraphe du roman :

> *"Fama avait fini, était fini "*[14]

b)changement de catégories : il s'agit ici, dans la plupart des cas, de la substantivation des participes passés. Un exemple très courant en français ivoirien, l'expression : *le mis en cause/ la mise en cause pour l'accusé(e).*

Exemple :

> *"Mais lors de son procès devant le tribunal,* ***le mis en cause*** *change de langage "* (*Fraternité Matin* du 10/11/95).

Empruntons un autre exemple de substantivation de participes à l'auteur des *Soleils des Indépendances* :

> *"Elle se rappelait qu'à ce moment, de ses entrailles grondait et montait toute la frayeur de toutes les histoires de jeunes filles qui avaient péri dans le champ [...]. Salimata chercha en vain leurs tombes. Les tombes des* ***non retournées*** *et* ***non pleurées*** *parce que considérées comme sacrifices pour le bonheur du village. "*

---

[13] Ahmadou Kourouma : *Les Soleils des Indépendances*, Editions du Seuil, p.9

[14] A. Kourouma, *ibid.*, p.196

Il s'agit des tombes de jeunes filles qui ne reviennent pas du bois sacré où a lieu la cérémonie d'excision et qu'on enterre sur place et qui, par conséquent, ne connaissent pas l'ultime honneur de recevoir les larmes de leurs mères. Ce sont donc des **non retournées** et des **non pleurées**. Il y a dans ces termes, comme le note M. Gassama, en dépit de la désinvolture apparente de l'auteur, une charge émotive, faite de commisération et de regret.[15]

Rappelons, pour mémoire, que les audaces stylistiques ont valu à leur auteur l'ostracisme de l'intelligentsia francophone, surtout parisienne, qui lui reprocha son style déroutant, douteux et même fautif. Sans le soutien du Canada l'une des grandes œuvres et peut-être la plus originale de la littérature nègre d'expression française n'aurait jamais vu le jour, victime de l'intransigeance de ceux qui considèrent la langue française comme une belle pièce de musée aux contours immuables.

4. Le français, langue africaine

La langue française en Afrique n'est assurément pas une langue étrangère, peut-être mérite-t-elle l'appellation de langue seconde, pour des raisons sociolinguistiques d'abord, pour des raisons de linguistique appliquée ensuite. Sur le plan sociolinguistique, la très grande majorité des Africains qui apprennent le français parlent déjà une, voire deux langues ou plus. C'est pour cela d'ailleurs que même l'expression " langue seconde " ne paraît plus adéquate à nombre de linguistes. En effet, font-ils remarquer, il existe une grande différence entre la situation d'un petit Suisse germanophone qui apprend le français ou celle d'un élève français qui apprend l'anglais au lycée comme deuxième langue et celle d'un jeune Africain. Dans le premier cas, il y a de fortes chances qu'il s'agisse effectivement d'une langue seconde, alors que s'agissant du petit Africain, il peut être à sa deuxième ou sa troisième langue. Et puis dans les deux cas, le rôle et la fonction du français ne sont ni de même nature ni de même importance. Soit. Mais sur le plan pédagogique, cette désignation a au moins l'avantage de faire prendre conscience que l'enseignement du français en Afrique ne peut pas être celui d'une langue maternelle. Elle évite ainsi de considérer que pour l'enfant africain, â l'instar de son homologue français, toutes les structures de base de cette langue sont connues et assimilées (parce que continuellement stimulées et entretenues par le milieu familial) avant son entrée à l'école.

---

[15] M. Gassama, *op. cit.*

Mais une interrogation demeure lancinante. Le français d'Afrique, pourquoi faire ? On se souvient de la réponse donnée à cette question par A. Afeli aux journées scientifiques de Fès :

> *" La notion de français d'Afrique suggère au moins deux choses : d'une part, qu'on veut continuer à marginaliser l'Afrique, qui ne serait plus alors qu'un vaste champ de fouille où des chercheurs en mal de sensations fortes viendraient s'égayer à bon compte à ses dépens ; d'autre part que la Francophonie est encore loin d'être une réalité vivante et que son échec est, au bout du compte, assuré. L'adoption par l'Afrique du français d'Afrique ne saurait mieux consacrer les deux attitudes "*[16].

La première chose à faire, à notre avis, est une clarification du concept lui-même ; Il ne faut pas confondre l'idée d'un français pour l'Afrique et le français d'Afrique. A la sixième table ronde organisée par l'AUPELF à Kigali en 1987, la position des linguistes africains a été claire. Ils ont rejeté l'idée d'un dictionnaire pédagogique réalisé à partir des seules particularités lexicales africaines et destiné exclusivement à l'Afrique. Ils réclamèrent au contraire l'intégration des africanismes dans les dictionnaires généraux de la langue française car, disaient-ils, le français parlé en Afrique ne se résumait pas aux seules particularités, fussent-elles l'exact reflet des situations africaines.

Il s'agit, prenant acte de ce que le français assume en Afrique avec efficacité les besoins communicatifs des populations à travers ses différentes variétés, de passer, comme le suggère N. Gueunier citée par P. Dumont, d'une conception différentielle, fondée implicitement sur une hiérarchisation des usages accordant la primauté à la norme hexagonale, à une vision globale de la langue française, révélatrice d'une énonciation spécifique africaine par opposition à l'énonciation belge, canadienne, française, etc. Cette mutation passe nécessairement par la décomplexation des usages du français d'Afrique. Il faut, comme le fait remarquer G. Manessy, réintroduire le français dans l'univers de la parole africaine dont un enseignement fondé exclusivement sur une norme exogène l'a exclue. Cette mutation passe également par l'acceptation par tous les francophones, y compris surtout les francophones africains détenteurs des pouvoirs de décision, qu'une langue n'est pas un code rigide (sauf peut-être les langues mortes), mais un ensemble de pratiques variées dont aucune n'est intrinsèquement supérieure aux autres[17].

---

[16] Kossi A. Afeli : " Le français d'Afrique, pour quoi faire ? ", *in Visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*, Actes des journées scientifiques du Réseau thématique " Lexicologie, terminologie, traduction " de Fès, 20-22 février 1989.

[17] Sauf la variété basilectale qui, bien que correspondant à des besoins communicatifs précis, peut être considérée comme fonctionnant sans aucune nonne révélée.

5. Conclusion

L'avenir du français, dit-on, est en Afrique. Une telle prévision est fondée sur le nombre de pays qui ont adopté cette langue comme langue officielle et sur leurs populations en augmentation constante. Mais cette prévision s'appuie également sur l'observation que le français s'enracine de jour en jour en Afrique par les pratiques véhiculaire et vernaculaire qu'en font les locuteurs africains. Cet enracinement réel de la langue française en terre africaine s'accompagne du sentiment qu'idéologiquement et sociologiquement, cette langue a cessé d'être une langue étrangère pour devenir une langue africaine d'adoption face â d'autres langues africaines de souche. Mais ce bel optimisme doit être tempéré pour les raisons suivantes :

1) le français diffusé uniquement par l'école, continue d'être la langue d'une élite intellectuelle, économique et sociale ;

2) le français enseigné à l'école est un français qui se veut " central " et " universel ", ignorant les pratiques endogènes. Cela empêche de prendre en compte les besoins réels des usagers africains. Comme l'écrit Robert Chaudenson, *" l'essentiel des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'on voudrait transmettre se perd au cours de la transmission, faute d'un code de communication adapté et efficace. "*[18]

Ce constat amène à la conclusion que :

1) l'école ne peut plus être le seul lieu de diffusion du français en Afrique : il faudrait trouver d'autres canaux qui rendraient la présence de cette langue irréversible ;

2) les usages locaux doivent être pris en compte, dans une certaine mesure. Il ne s'agirait pas de systématiser par exemple ces usages à l'école, mais on doit veiller à réduire la trop grande distorsion entre la langue qui est enseignée et celle qui a cours à l'extérieur de la classe ;

3) enfin, et cette question est d'importance, dans la gestion des langues de l'espace francophone, on doit aboutir à la définition d'une véritable complémentarité entre français et langues nationales qui, parce qu'elles assument encore une part importante des besoins communicatifs des populations africaines, peuvent apporter une contribution décisive dans le processus de développement des pays africains.

---

[18] R. Chaudenson : " De Dakar à Chaillot. Quelques réflexions et propositions, un bilan inquiétant ", *Langues et Développement*, 14 juillet, 1991:2.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

G. MANESSY : *Le français en Afrique Noire. Mythe, Stratégies, Pratiques*, L'Harmattan, 1994.

_____ : " Pratique du français en Afrique Noire francophone ", *Langue française* n° 104, décembre 1994, Larousse.

A. KOUROUMA : *Les Soleils des Indépendances*, Editions du Seuil, Paris.

P. DUMONT : *Le français, langue africaine*, L'Harmattan, 1991.

M. GASSAMA : *La langue d'Ahmadou Kourouma ou le français sous le soleil d'Afrique*, ACCT-Karthala, 1995.

N. KAZADI : *L'Afrique afro-francophone*, Collection Langues et Développement, Didier Erudition.

L'intercompréhension multilingue : l'exemple des langues romanes

Monsieur **André VALLI** (France)

Directeur du département de linguistique française, Université de Provence

Introduction

Avec Claire Blanche-Benveniste, nous avons conduit à l'université d'Aix-en-Provence un projet d'enseignement multilingue qui vise à l'intercompréhension romane,[19] destiné à un public d'adultes cultivés ainsi que d'étudiants des sections littéraires, et d'autres secteurs. Chaque locuteur de l'une des langues romanes retenues — portugais, espagnol, italien, français — est confronté à un enseignement simultané de la compréhension de textes écrits dans les trois autres langues qui lui sont étrangères.

La méthode que nous développons se fonde sur la parenté entre ces langues. Elle consiste à entraîner les apprentis lecteurs à faire des rapprochements utiles entre les langues pour parvenir à les comprendre avec un minimum d'effort.

Cette méthode s'appuie sur deux hypothèses. L'une est d'ordre linguistique, l'autre est d'ordre psycholinguistique.

---

[19] Il s'agit d'une expérience d'enseignement de langues romanes qui va donner lieu à un ouvrage en quatre langues et à un CD-Rom, baptisé EUROM 4, qui rassemble quatre universités — Aix-en-Provence, Salamanque, Rome 3 et Lisbonne — pour l'enseignement simultané de trois langues romanes à destination de personnes qui en possèdent déjà une.

L'hypothèse linguistique concerne la possibilité de maîtriser assez rapidement la connaissance des similitudes entre ces langues romanes et des différences spécifiques à chacune d'entre elles.

Une compétence plurilingue romane s'appuie sur une relative transparence des langues romanes et permet de généraliser un principe de communication dans l'Europe du Sud, la Roumanie, l'Amérique du Sud, l'Amérique centrale et le sud des Etats-Unis, en offrant en particulier à un locuteur francophone l'accès à la compétence passive de la lecture dans l'une ou l'autre des trois langues romanes étrangères : cette situation d'intercompréhension romane intéresse, un " bassin de huit cent cinquante millions de locuteurs capables de se lire et de se comprendre. "[20]

La seconde hypothèse est d'ordre psycholinguistique et pédagogique : elle concerne tous les éléments psycholinguistiques liés à la compréhension des langues étrangères plutôt que directement à leur apprentissage.

Notre méthode vise l'intercompréhension : le locuteur français doit être capable de lire et comprendre un texte italien, portugais ou espagnol même s'il ne parle pas ces trois langues. L'objectif est le même dans le projet danois,[21] comme l'explique P. Teyssier[22]: *" Il s'agit d'abord simplement, notons-le bien, de comprendre et non de parler et d'écrire. Comprendre une langue met en jeu une compétence surtout passive [...]. Nous nous proposons donc de donner à nos lecteurs francophones les clés qui leur permettront d'accéder à la compréhension des trois autres langues romanes, d'abord sous leur forme écrite. "*

L'entraînement à la compréhension globale de langues qui ont en commun une culture moderne, surtout dans les formes d'écriture, s'appuie sur le connu pour découvrir ce qui ne l'est pas ; nous faisons en sorte de ne pas cristalliser l'attention sur les difficultés, et quand il existe des ressemblances, d'utiliser ces ressemblances, en évitant de mettre l'accent sur les " faux amis ", et dans tous les cas, à ne pas stigmatiser les fautes des apprenants.

Quel enseignement dégager de notre expérience pour une pratique de l'enseignement du français dans une approche multilingue ?

---

[20] comme le soulignait F. Ploquin (" L'intercompréhension, une innovation redoutée ", *Le Français dans le Monde*, janvier 1997)

[21] Ce projet est dirigé par le professeur J. Schmitt Jensen, de l'Université de Aarhus.

[22] *Intercompréhension romane, Du français à l'espagnol, à l'italien et au portugais*, Ouvrage élaboré par une équipe de romanistes et rédigé par Paul Teyssier. Non édité.

On peut, dans certaines limites, envisager une forme d'enseignement du français en même temps que celui d'autres langues.

Notre expérience misait sur la parenté entre les langues romanes ; mais on peut réfléchir à un enseignement du français lié à celui de langues non apparentées.

" La formation à une compétence passive multilingue ouvre l'éventail des langues offertes ", comme l'a observé M. Slodzian[23]. Et on peut admettre avec l'auteur que l'approche de la compréhension multilingue ne saurait être limitée à *" une linguistique généalogique qui procède par familles de langues (romanes, germaniques, scandinaves, slaves, pour le domaine indo-européen), et on pourrait, comme l'auteur le suggère, intégrer la différenciation typologique. "*[24]

Nous avons cherché à souligner dans cet exposé, à partir de l'expérience de notre projet consacré à l'intercompréhension romane, les aspects méthodologiques d'une formation à une compétence passive multilingue : des observations sur le choix, qui s'avère déterminant, des thèmes et des textes supports de l'enseignement et sur les étapes de l'approche passive ; les observations que nous avons pu faire à propos des connaissances grammaticales utiles dans ce type d'apprentissage, et des différents niveaux d'aide à la traduction.

1. Le choix des thèmes et des textes

Nos observations sur le comportement de groupes de lecteurs en langue étrangère rejoignent celles qu'ont développées les psycholinguistes[25] sur l'opération de lecture. Dans une stratégie de lecture réussie, une opération essentielle consiste à résoudre le problème que posent les mots du texte inconnus du lecteur.

S'y ajoutent des opérations strictement linguistiques nécessaires à une lecture " réussie " : capacité d'identifier la catégorie grammaticale des mots, perception de

---

[23] Monique Slodzian, 1997, " Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ", in *Le Français dans le Monde,* numéro spécial, janvier 1997.

[24] Dans bien des cas, ce principe typologique présenterait l'avantage de se superposer aux traits de parenté génétique. N'est-ce-pas, à bien des égards, la situation du français par rapport aux trois autres langues romanes retenues dans notre méthode ? Le français est génétiquement proche de l'italien, de l'espagnol et du portugais, mais un certain nombre de traits typologiques l'en éloignent : le statut du sujet, l'existence d'un déterminant partitif, l'emploi d'un déterminant zéro, etc.

[25] Par exemple, J. Charles Alderson and A. H. Urquhart, 1984, " Introduction: what is reading ? ", in *Reading in a Foreign Language,* J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (eds), Longman, London and New York, et Carol Hosenfeld, 1984, " Case studies of ninth grade readers ", dans le même recueil.

l'ordre des mots dans la langue étrangère, et de la proximité des mots par rapport à sa langue maternelle.

Jouent un rôle considérable l'aptitude à utiliser les illustrations quand elles existent, les informations de type iconique ou orthographique, la capacité d'établir des inférences à partir du titre, et, le thème ayant été identifié, le recours à sa connaissance du monde, à sa culture dans le domaine abordé par le texte. Il s'agit développer, au cours de la " leçon ", tout ce qui peut favoriser ce type de conduite.

Pour aborder dans cette perspective la lecture du portugais, de l'espagnol de l'italien ou du français, nous avons choisi des textes dont la langue est assez standardisée et des documents dont le contenu, fondé sur une sorte de " savoir partagé ", n'exige pas une initiation à la culture et à l'histoire des différents pays.

Dans les pays européens de langue romane, les articles de journaux (quotidiens ou hebdomadaires) suivent des règles de rédaction de type international, même lorsqu'ils ont des habitudes rhétoriques un peu particulières. Les contenus des articles sont souvent très proches. C'est pourquoi nous avons rassemblé, pour servir de textes de base aux " leçons ", à peu près exclusivement des articles de journaux ou de magazines, sur de grands sujets de politique internationale et sur des questions de société dont les contenus sont communs aux différents lecteurs européens.

Nous avons vérifié que les sujets que nous avons choisis sont à la portée de nos lecteurs. Les plus abordables sont manifestement ceux qui touchent à ce qu'on pourrait appeler l'écologie planétaire : la pollution dans les villes (P. *Poluição a mais em Atenas*, E. *México, en estado de alerta por el alto nivel de contaminación*), le problème des ressources mondiales et du réchauffement de la planète sont largement traités (P. *A invasão das águas*, E. *Deforestación*), les problèmes de santé publique, la question du sida en particulier, (P. *Tabacafectas a fertilidade feminina*, E. *Salud*, F. *Le vaccin universel*, I. *Prevenzione dei tumori*, P. *O fradre que conversa com a Sida*, E. *El sida una vez más*, F. *Sidas*, I. *L'epidemia mondiale di infezioni sesssuali*)

A contrario, certains sujets ont été à l'origine de difficultés importantes, du fait du thème même, qui peut être mal connu, et du langage spécialisé dans lequel ce thème est développé.

Voici trois exemples d'échec de cette nature.

L'univers de l'informatique n'étant pas familier à tous les lecteurs, il n'est pas toujours directement accessible, du fait de son vocabulaire, anglo-américain à l'origine, mais qui subit des traitements divers dans les pays où il est introduit.

Dans l'extrait de presse italienne qui suit, il est fait état de l'émotion de la société Apple devant la concurrence que lui font des moines espagnols ; ces moines achètent directement des logiciels Apple aux Etats-Unis, les traduisent en espagnol et les vendent à un prix plus bas que celui pratiqué par Apple. Les difficultés pour le lecteur français tiennent au fait que les mots les plus importants sur le plan de l'information, *word processors* et *software*, apparaissent en anglais, alors que le public français les connaît par leur traduction, *traitement de texte* et *logiciel.*

> *Ma quando ha scoperto che i monaci spagnoli dell'ordine "Aula Dei", in quel di Saragozza, vendevano word processors, programma di scrittura con software targato Apple, importati dagli Stati Uniti e rivenduti al 20 % in meno del prezzo comunemente praticato sul mercato spagnolo, non ci ha proprio più visto.* (*La Stampa,* 1-12-92)

Texte de presse à vocation littéraire, comme cet article de l'écrivain péruvien Mario Vargas Llosa paru dans un grand quotidien italien[26], a fait difficulté chez nos lecteurs. L'auteur y développe, à propos du " fétichisme de la chaussure " chez Restif de la Bretonne, des considérations sur la finalité de l'acte de création littéraire. Dans ce cas, plus que la langue, c'est incontestablement le thème qui fait difficulté, dans la mesure où il ne fait pas appel à un savoir partagé par tous nos lecteurs.

Dans un extrait du *Journal Officiel* français, ce n'est pas le thème qui est à l'origine des difficultés : la notion de crime contre l'humanité relève de la culture des " droits de l'homme " de la plupart des citoyens européens ; c'est au contraire le mode de construction du premier énoncé qui soulève un problème. En effet, l'ordre Verbe—Objet—Sujet n'est pas standard en français, de même que l'insertion d'une apposition entre le nom sujet *le fait* et son complément *de commettre ou de faire commettre.*

---

[26] "*Non si scrivono romanzi per raccontare la vita ma per trasformarla, aggiungendovi qualcosa. Nelle opere del francese Restif de La Bretonne la realtà non potrebbe essere più fotografica, perché sono un catalogo dei costumi del XVIII secolo in Francia. In tali quadri di costumi così minuziosi, dove tutto assomiglia alla vita reale, c'è, tuttavia, qualcosa di diverso, minimo ma rivoluzionario. Il fatto che, in quel mondo, gli uomini non si innamorano delle dame per la purezza dei loro lineamenti, per la beltà del loro corpo, per le loro doti spirituali, ecc., ma, esclusivamente, per la leggiadria dei loro piedi (si è chiamato, per questo, bretonismo il feticismo della scarpa).*" (*La Stampa,* 28-11-92)

"Nous publions ci-dessus les articles du nouveau Code pénal concernant les crimes contre l'humanité. Ces dispositions devraient être applicables à la fin de l'année 1993, si l'ensemble des textes de procédure pénale sont votés à cette date :

Des crimes contre l'humanité *CHAPITRE 1er* ***Du génocide***

Art. 211-1. — Constitue un génocide le fait, en exécution d'un plan concerté tendant à la destruction totale ou partielle d'un groupe national, ethnique, racial ou religieux ou d'un groupe déterminé à partir de tout autre critère arbitraire, de commettre ou de faire commettre, à l'encontre de membres de ce groupe, l'un des actes suivants :

- *atteinte volontaire à la vie ;*
- *atteinte grave à l'intégrité physique ou psychique ;*
- *soumission à des conditions d'existence de nature à entraîner la destruction totale ou partielle d'un groupe ;*
- *mesures visant à entraver les naissances ;*
- *" transfert forcé d'enfants. "(Journal Officiel de la République*, 23 juillet 1992).

Nous avons pensé proposer comme première leçon italienne une lettre de lecteur parue dans un quotidien[27]. Il s'agit d'une lettre de collégien dont la syntaxe et le vocabulaire apparaissent à première vue élémentaires. Il n'en reste pas moins qu'à l'expérience, la phrase suivante a fait difficulté

[27] " Caro sindaco, sono un ragazzo di 14 anni, mi chiamo Michele e sono contento di scriverti, perché per la prima volta ho la possibilità di parlare con un sindaco dei miei problemi.

Fino allo scorso anno abitavo in una casa sulla Portuense, poi, siccome sono stato sfrattato, sono andato ad abitare in via Bravetta, al Residence Roma. Io non mi trovo bene perché lì la gente è un po' pazza, ci sono tanti ragazzi drogati e che fumano gli spinelli. Ci sono pure i ragazzi di 13 anni che fumano quella roba e così i compagni non me li sono fatti. Ci sono quasi tutti avanzi di galera che vanno a rubare sempre e pure i ragazzi seguono questo esempio. "

Michele Tamarindo Classe II Scuola Vigna Pia *Corriere della sera* 11/6/1991

"cosi, i compagni [...] non me li sono fatti "[28] (*Corriere della serra*, 11-6-91)

parce qu'elle présente une construction avec redoublement de l'objet antéposé, qui existe en français familier, mais qui, paradoxalement, a déconcerté.

Les lecteurs ont été confrontés à des textes de chacune des trois langues romanes qui leur étaient étrangères, avec des séquences de travail d'une demi-heure par langue.

Les vingt-quatre textes de chaque langue étaient présentés selon un ordre de difficulté progressif, les six premiers textes, en particulier, ont été choisis pour le caractère élémentaire du vocabulaire et de la syntaxe. Leur longueur ne dépasse pas trente lignes, dans le format d'une colonne de quotidien. Les textes de la dernière série peuvent atteindre une soixantaine de lignes, dans le même format, et ils présentent beaucoup plus de difficultés sur le plan lexical et grammatical.

Nous avions deux critères pour la sélection des textes. Le premier a été le caractère international, pour l'espace roman, du vocabulaire[29].

Le second critère a été celui de l'organisation canonique des phrases. Nous avons choisi des textes dans lesquels l'ordre des constituants Sujet—Verbe—Objet est dominant. Tel est le cas dans le texte français suivant ; l'apposition, bien repérée par la ponctuation, n'a pas fait difficulté, parce qu'elle ne modifie pas l'ordre des mots :

> *"La communauté scientifique est satisfaite : ERS1, satellite de télédétection conçu par l'Agence spatiale européenne et mis sur orbite le 16 juillet dernier, a passé avec succès ses premiers tests. Les clichés qu'il a transmis se révèlent d'excellente qualité. "* (*L'Express*, 30-10-91)

Nous avons fait de même pour les textes des autres langues, alors même que l'ordre SVO s'y manifeste beaucoup moins dominant. Ainsi dans la seconde leçon italienne :

> *"Un aereo da turismo si è schiantato ieri mattina nel quartiere di Bromme, alla periferia di Stoccolma, incendiando un appartamento : le tre persone che si trovavano a bordo sono morte. "* (*La Stampa*, 4-12-92)

---

[28] On peut traduire approximativement par: *et ainsi des amis je ne m'en suis pas fait.*

[29] Il s'agit de mots comme les suivants qui appartiennent au vocabulaire des quatre langues, modulo des différences graphiques : *antique, argument, brave, bus, chaos, code, computer, diva, duel, exil, esprit, fossile, furie, génie, hystérie, idéal, incognito, juriste, kilo, libido, memento, moniteur, odeur, octave, orbite, poésie, piscine, quiproquo, rubrique, sexe, exclave, sofa, sonate, specimen, tabac, tennis, ton, type, utopie, villa, veto, zéro..*

2. L'enseignement de la compréhension

La méthode qui ne vise qu'à la compréhension présente un intérêt psycholinguistique évident : on évite les blocages liés à l'écart entre la prononciation et la graphie, ainsi qu'à un certain nombre de complexités morpho-syntaxiques.

Dans le cas du français, en particulier, on évite les blocages liés à l'existence de " l'orthographe grammaticale " : variation de genre et de nombre, conjugaison des verbes et phénomènes d'accord qui en résultent. Ce qui rend cette orthographe délicate à manipuler, c'est qu'elle détermine un ensemble de sous-codes ; un verbe du 1er groupe ne se termine jamais dans l'écriture par la consonne prononcée ; on adjoint toujours un -e. C'est ainsi que les formes verbales *travaille, vole,* doivent être distinguées des formes nominales qui leur sont homophones : *travail, vol.*

Dans un entraînement limité à la compréhension, ces problèmes de graphie ne sont généralement pas perçus par les lecteurs.

Les exemples d'orthographe difficile, réellement constatés, viennent de l'existence de lettre " muettes " :

- si *-s* final note le pluriel, *les villes,* on peut le rencontrer dans certains mots au singulier, *mauvais temps* ;
- si la finale non prononcée *-ent* note le pluriel des verbes, *ils ferment,* on la rencontre également, prononcée [ã], dans des mots au singulier, *souvent...* etc..

La technique de l'approche passive.

Les psycholinguistes intéressés par les processus de lecture nous fournissent des points de comparaison. Ceux qui ont étudié les processus de lecture dans une langue étrangère (Alderson et Urquhart 1984) insistent sur quelques démarches essentielles à la pratique du " bon lecteur " dans une langue étrangère. Ces démarches sont assez semblables à celles que l'on développe pour lire dans sa propre langue (M. Cooper 1984[30]) : procéder en utilisant l'ensemble du contexte, éviter absolument la traduction mot à mot ; s'efforcer de " deviner " ce qu'on ne comprend pas du premier coup ;

[30] Malcom Cooper, 1984, " Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English ", in *Reading in a Foreign Language,* J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (éd.), Longman, London and New York.

maîtriser les grands constituants syntaxiques avant de passer au détail (R. Berman 1984[31]) ; attaquer les difficultés comme on le fait pour résoudre un problème (*"problem solving strategies "*, C. Hosenfeld 1984).

Nous avons adopté les consignes développées dans l'expérience de C. Hosenfeld, proche de la nôtre sur bien des points : l'apparition dans une phrase d'un ou plusieurs mots étrangers " inconnus " du lecteur ne doit pas entraîner un recours systématique au glossaire ou à un dictionnaire. Au contraire, ses connaissances linguistiques dans la langue du texte étant ce qu'elles sont, il faut qu'il développe une stratégie linguistique qui l'aide à " deviner " la signification dans le texte du ou des mots " inconnus ".

Ces consignes que nous avons développées dans notre méthode sont au nombre de quatre.

a) L'approche globale du texte

Les lecteurs, même quand ils ne sont plus débutants, manifestent une tendance à lire " mot-à-mot " quand ils doivent faire face à une difficulté majeure. Tout au long des séances, l'effort d'une lecture globale de l'énoncé doit être rappelé. Perdre de vue de la signification d'ensemble est un danger permanent, surtout dans le cas des phrases longues.

b) L'utilisation des " zones transparentes "

Dans le cas de langues apparentées comme les quatre langues romanes retenues dans cette expérience d'enseignement, le lecteur rencontre des parties d'énoncés semblables.

Comme dans l'exemple suivant, les phrases italienne et française manifestent une ressemblance dans l'ordre des mots et dans les mots du lexique :

" La polygamie continue à diviser ***les sexes*** *en Malaisie "*

" La poligamia continua a dividere ***i sessi*** *i n Malesia " (L'Expresso*, 22-9-91)

Les mots, même s'ils ne sont pas connus, peuvent être facilement identifiés. Il suffit de faire l'hypothèse que le mot *polygamie/poligamia* est le sujet, que le mot *continue/ continua*

---

[31] Ruth Berman, 1984, " Syntaxtc components of the foreign language reading " in *Reading in a Foreign Language*, J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (eds), Longman, London and New York.

est le verbe, et on pourra rapprocher les mors *sexes* et *sessi* que l'orthographe et la prononciation, surtout, différencient.

Une incise est souvent de nature à distraire de l'homologie que l'on observe entre les phrases des quatre langues. Dans ce cas, la consigne donnée est simple : dans un premier temps, nous conseillons aux lecteurs de ne pas lire la partie en incise et de travailler sur la partie du texte où la proportion de mots transparents est plus forte. Ainsi dans cet exemple français :

> *" Cet exercice d'état-major est hors du cadre de l'OTAN et il présage, [même si l'Italie ne souhaite pas l'officialiser], un cadre d'intervention propre de l'Union de l'Europe de l'Ouest (UEO) pour le temps de paix et le temps de crise."* (*Le Monde*, 4-12-92)

De cette façon, le lecteur est mieux placé pour faire une hypothèse sur la signification du mot *cadre d'intervention*, au demeurant assez aisée, compte tenu du contexte.

c) La technique du mot X

Nous demandons aux lecteurs de remplacer les mots inconnus par " chose ", ou " machin ". De cette façon, ils peuvent aller jusqu'au bout de la phrase et avoir une chance de dégager le sens global, ce qui leur permettra de revenir en arrière et de comprendre les mots " vides ".

Mais nous exigeons des lecteurs qu'ils fassent l'effort d'identifier au moins, compte tenu de la place du mot dans la suite, sa catégorie grammaticale : dans cette opération le mot " machin " sera un nom comme dans l'exemple français suivant, le mot *trouvaille*, qui est beaucoup moins transparent[32], pour les autres langues, que son quasi synonyme *découverte*, qui vient dans la phrase suivante :

> *" Ce jeudi 19 septembre, sur le glacier du Similaun, ils ont fait* **une trouvaille** *macabre : une tête et une épaule sortant d'un trou d'eau. Ils ne savent pas, à cet instant, qu'il s'agit peut-être d'une des plus extraordinaires* **découvertes** *archéologiques du siècle "* (*L'Express*, 3-10-91)

[32] On le traduit par (I) *ritrovimento*, (E) *hallazgo*, (P) *descoberta*.

d) Usages d'inférences linguistiques

Nos lecteurs sont étonnés, au moins lors des premières séances, d'arriver à " deviner " une grande partie du texte à partir des connaissances dans leur propre langue. En fait, en " devinant ", ils pratiquent un certain nombre d'inférences. Les associations lexicales plus ou moins stéréotypées sont déchiffrées ainsi. Tel est le cas dans cet exemple français :

> *" C'était le temps où Hitler terrorisait l'Europe, où l'on* ***traversait*** *plus souvent* ***les cols*** *pour fuir la dictature nazie que pour s'aérer. " (L'Express,* 3-10-91)

Le sens du mot *col*[33] pourra être trouvé en se référant au contexte : la scène se passe sur un glacier des Alpes. D'autre part, l'inférence sera induite par la relation grammaticale qui s'établit entre les mots du texte. Le complément, *col* peut être deviné grâce au verbe, *traverser*, si celui-ci constitue un nom approprié, comme dans notre exemple.

3. Une grammaire minimale pour une intercompréhension multilingue

L'expérience que nous avons menée pendant trois ans dans des universités des quatre pays concernés a permis de réunir, dans chaque pays, des observations sur les difficultés réellement rencontrées aussi bien que sur les petites divergences, (les langues bien qu'apparentées ne sont pas en tout point semblables), dont la traduction ne soulève pas de difficulté.

En rassemblant ces observations croisées sur les quatre langues, nous avons essayé de reconstituer cette " grammaire comparée mentale ", pour reprendre le terme de R. Simone,[34] que se sont constituée les jeunes lecteurs : un système de régularités et de principes d'attente dont ils se servent pour guider les étapes de leur apprentissage ; à tout moment, en effet, ces lecteurs se posent la question de savoir si telle ou telle forme *X* dans la langue romane étrangère se présente sous une forme *X*, c'est-à-dire semblable dans sa propre langue ou sous une forme *Z*, différente.

Nous avons été surpris d'observer qu'un certain nombre de différences grammaticales notoires entre les langues enseignées simultanément n'étaient pas relevées par les lecteurs. Les constructions impersonnelles du français présentent deux différences avec les autres langues : le français est seul à exiger l'expression d'un sujet

---

[33] *puerto* en espagnol, *desfiladeiro* en portugais, *passo* en italien .

[34] Raffaele Simone, 1997, " Langues romanes de toute l'Europe, Unissez-vous ! ", in *Le Français dans le Monde,* numéro spécial, janvier 1997

pronominal, et par surcroît, notre langue connaît une forme impersonnelle du pronom *il*. Une forme française comme *il s'agit* n'a pas fait difficulté pour les lecteurs italiens du fait du statut non personnel du pronom *il*, mais à cause du lexique verbal : ils traduisent par *si arriva*, au lieu de *si tratta*. Dans la construction de l'infinitif " impersonnel ", on peut faire la même observation : dans les quatre langues, les règles qui régissent les formes de linéarisation d'un infinitif sujet sont, au moins pour partie, semblables. Elles acceptent de construire une phrase avec pour sujet un verbe à l'infinitif :

P " **Falar**-se doze línguas	**na** CE	**é**	um manifesto disparate "
			(*Público*, 4-12-92)
E " **Hablar** doce lenguas	**en la** CE	**es**	un disparate manifesto "
I " **Parlare** dodici lingue	**nella** CEE	**è**	una palese idiozia "
F " **Parler** douze langues	**dans la** C.E.	**est**	une bêtise manifeste "

et elles admettent que ce sujet puisse être inversé :

P " Parece-me ... interessante	**meditar**	sobre a dita estatística "
E " Me parece ... interesante	**meditar**	sobre dicha estádistica "
		(*ABC*, 3-1-93)
I " Mi sembra ... interessante	**meditare**	su tale statistica "
F " Il me paraît ... intéressant	**de méditer**	sur la dite statistique "

Le fait que le français annonce dans ce cas le sujet par une forme *il impersonnel* n'apparaît qu'en arrière-plan pour des lecteurs non francophones.

En définitive, la liste des différences grammaticales qui ont véritablement été à l'origine d'une difficulté importante pour les lecteurs est relativement limitée. Dans le domaine des expressions du relatif par exemple, la plupart des différences notoires entre les quatre langues ne sont pas relevées par les lecteurs, quelle que soit leur langue maternelle. C'est ce qu'on observe dans le cas des énoncés contenant des relatifs aux cas obliques. Dans les quatre langues, le relatif est précédé d'une préposition, et il prend diverses formes, en italien *cui* ou il *quale* ; en espagnol et portugais *que* ou *cual* ; en français

lequel, *(à) qui*, *(à) quoi*, qui sont correctement traduites, même si nous sommes persuadés qu'elles n'ont pas été analysées. Les lecteurs s'appuient sur une règle de base de la construction relative qui veut que " l'antécédent a quelque chose à voir avec le verbe de la relative ".

P " esta história	**na**	**qual**	todos parecem ter razão "
E " esta historia	**en**	**la que**	todos parecen tener razón "
I " questa storia	**in**	**cui**	sembrano avere ragioni tutti "
			(*La Stampa*, 3-12-92)
F " cette histoire	**dans**	**laquelle**	tous semblent avoir raison "

P " acontecimentos	**sobre**	**os quais** a vontade não pode "
E " acontecimientos	**en**	**los que** la voluntad no puede influir "
I " eventi predeterminati	**su**	**cui** nulla puó la volontà "
		(*La Stampa*, 2-12-92)
F " des événements	**sur**	**lesquels** la volonté ne peut rien "

Une particularité du français constitue une difficulté importante pour le lecteur dont le français n'est pas la langue maternelle. En français, le pronom relatif génitif ou ablatif peut avoir une forme simple, *dont* :

P " a causa do clima geral	**do qual**	nos lamentamos "
E " la causa del clima general	**del que**	nos quejemos "
I " la causa del clima generale	**di cui**	ci lamentiamo "
F " la cause du climat général	**dont**	nous nous plaignons "
		(*La Stampa*, 26-11-92)

D'autre part, la même forme *dont* est également le relatif complément de nom :

P " um fenómeno	do qual	se conhece já toda a dinâmica "

E " un fenómeno	del que	ya se conocee toda la dinámica "
I " une fenomeno	di cui	si conosce giá tutta la dinamica " (*La Stampa*, 28-11-92)
F " un phénomène	dont	on connaît déjà toute la dynamique "

Mais les lecteurs éprouvent les plus grandes difficultés à distinguer les deux emplois de la forme simple.

L'expression du possessif, qui est à l'origine de formes grammaticales très différentes entre les langues, constitue un autre exemple de difficulté. En premier lieu, on peut opposer le portugais et l'italien qui connaissent une forme du possessif adjectif antéposé au nom, combiné avec un déterminant, alors que l'espagnol et le français emploient un déterminant possessif autonome :

P " utilizar	**o**	**nosso**	conhecimento "
E " utilizar	**-**	**nuestro**	conocimiento " (*El País*, 26-11-92)
I " utilizare	**la**	**nostra**	conoscenza "
F " utiliser	**-**	**notre**	connaissance "

Mais on observe un autre regroupement entre le portugais, l'espagnol et l'italien qui peuvent exprimer la possession avec l'indéfini singulier et la même forme adjectif, mais post-posée :

P " um	filho	seu "
E " un	hijo	suyo "
I " un	figlio	loro " (*La Stampa*, 3-12-92)
F " un	fils	à eux "

Comme l'indique la traduction française du dernier exemple, cette construction est impossible en français puisqu'il n'existe pas de forme adjective du possessif ; on ne peut la traduire que par une construction *préposition* + *pronom*, qui existe d'ailleurs dans les trois autres langues.

Dans les premières séances et parfois plus longtemps, certains lecteurs ont tendance à se comporter devant un texte de langue étrangère comme s'ils étaient entraînés dans une régression vers un statut de " mauvais lecteur ". Dans leur recherche exclusive du sens des mots, comme l'explique R. Berman, ils sont conduits à limiter leurs efforts syntaxiques. Ainsi, ils trouvent difficiles toutes les tournures de phrases qui ne suivent pas un ordre canonique, même quand la tournure existe dans leur propre langue.

Un complément de lieu placé en début de phrase suffit à les perturber quand le sujet présente une forme particulière :

> *" Pour voir à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit, ERS 1 a été doté d'un radar à synthèse d'ouverture. "*[35] *(L'Express,* 30-10-91)

Dans les textes des quatre langues, de très nombreux exemples de ce type rebutent les " mauvais lecteurs ". Ainsi, dans cette phrase française, un complément placé en tête, avec par surcroît une inversion du sujet :

> *" Pendant les week-ends et les vacances, ces services affichent complet et dans les couloirs s'entassent brancards et chaises roulantes.*[36] *" (Le Nouvel Observateur,* 3-9-12-1992)

Il y a des difficultés pour les lecteurs des quatre langues quand le complément est placé entre le sujet et le verbe ; ainsi dans cet exemple français :

> *" L'explosion d'une voiture piégée, [lundi 30 novembre], [en début d'après-midi], [dans un faubourg de Madrid], a causé la mort d'un garde civil " (Le Monde,* 2-12-92)

Difficulté, quand un adverbe est inséré entre l'auxiliaire et le participe. Les lecteurs portugais ont été gênés par cet exemple français :

---

[35] Voici le dispositif graphique que nous adoptons pour signaler aux lecteurs le découpage en grands constituants pour cet énoncé, qui apparaît en note de bas de page.

(Pour " voir " à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit),

ERS 1 a été doté d'un radar à synthèse d'ouverture

S v V O

[36] Voici le dispositif graphique adopté pour cet énoncé.

dans les couloirs s'entassent brancards et chaises roulantes

O V S

" Il faudra [bientôt] se résoudre à parler des sidas " (Le Monde, 2-12-92)

Les Espagnols ont eu le même comportement pour cet autre exemple français :

" l'explosion a [vraisemblablement] été déclenchée... " (Le Monde, 2-12-92)

Les Français se sont déclarés gênés par cet exemple italien :

" Ha [contemporaneamente] mostrato i limiti "

La position du sujet après les verbes de parole, régulière dans les incises dans les quatre langues, peut être à l'origine de difficultés ; la difficulté paraît augmenter du fait de la variété lexicale des verbes de parole, comme dans cet exemple portugais :

" Os productores são obrigados ... , establece o punto um do artigo terceiro da directiva "[37] (*Público*, 3-11-91)

Les appositions, peuvent apparaître gênantes, qu'elles soient avant le sujet :

" [Agée de 65 ans], Raymonde a tué son père. " (L'Evénement du Jeudi, 20-12-90)

ou placée entre le sujet et le verbe :

" Charles Josselin, [secrétaire d'Etat à la mer], a insisté " (Le Monde, 27-11-92)

Les stratégies de lecture proposées habituelles butent sur ces difficultés. C'est pourquoi nous avons développé dans notre méthode, un dispositif qui aide à visualiser les constituants de la phrase, dans tous les cas où ce n'est pas l'ordre canonique qui est mis en œuvre dans le texte. Cette aide est fournie sous la forme d'un étiquetage sommaire[38] des grands constituants (Sujet, Verbe, Objet, Complément) des énoncés qui manifestent une structure non canonique.

---

[37] En français, " Les producteurs sont obligés... ", fixe le point un de l'article trois de la directive

[38] Voir les notes 18 et 19 ci-dessus.

4. En conclusion

Notre expérience s'est appuyée sur des observations, faites par des linguistes, sur les conditions de l'accès à la compréhension simultanée de plusieurs langues étrangères. Elle aboutit à une forme particulière de connaissance des langues qu'on ne vise pas dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères.

Une telle présentation des langues les rend, le français en particulier, infiniment plus attractives qu'au moyen d'un enseignement traditionnel.

Le caractère novateur d'un enseignement des langues qui vise à la compréhension est qu'il utilise la langue pour saisir de l'information et non pour apprendre la langue.

Une réserve toutefois : l'expérience conduite auprès de jeunes adultes cultivés n'est, sans doute, pas transposable à un public d'enfants ou d'adolescents.

Le français langue seconde, condition d'une Francophonie différentielle

Madame **Katia HADDAD** (Liban)

Vice-doyen de l'Université Saint-Joseph, Beyrouth

Deux groupes de mots méritent d'être définis, ou à tout le moins expliqués, dans l'intitulé de cette intervention. Le premier, la " Francophonie différentielle ", a déjà été donné comme titre aux actes du colloque qui s'était tenu à Beyrouth en mai 1993[39]. Quant à la notion de " français langue seconde ", elle demeure, de l'aveu de beaucoup, un peu floue, et, surtout, elle suscite parfois encore de violentes réactions de rejet, pour des raisons que nous tenterons d'éclairer plus loin.

Une Francophonie différentielle

La " Francophonie différentielle " renvoie dans notre esprit à deux significations : une Francophonie faite de différences, et une Francophonie qui fasse la différence. Cette problématique se pose avec acuité aujourd'hui que le risque d'une uniformisation par un bilinguisme dont les deux termes seraient l'anglo-américain et la langue maternelle n'est plus une vue de l'esprit, mais une réalité. Il se trouve que ce bilinguisme-là présente de graves dangers de dissolution à la fois des civilisations les plus menacées, et même des autres, et des langues maternelles, dans la mesure où il apparaît comme hégémonique, porté qu'il est par la toute puissance des Etats-Unis, par le prestige de leur technologie et par le monopole décisionnel qu'ils exercent sur la politique internationale. L'histoire de

[39] Voir *Une Francophonie différentielle,* sous la direction de Sélim Abou et Katia Haddad, AUPELF-UREF / L'Harmattan / USJ, Paris, 1994.

l'humanité est certes marquée par la dialectique de l'universel et du particulier, dialectique qui resurgit à chaque tournant décisif de notre histoire et qui la dynamise. Mais nous nous trouvons aujourd'hui dans une situation de prévalence de la culture que charrie insidieusement l'anglo-américain, ses feuilletons télévisés, ses films et son pouvoir politique. Et c'est le français, aujourd'hui langue de la différence, qui nous semble être seul à même, pour nous en tout cas, de jouer le rôle de second terme d'une alternative. Pour y parvenir, il doit bien sûr démontrer qu'il peut être concurrentiel de l'anglo-américain dans les disciplines scientifiques et de pointe, et qu'il peut faire mieux dans le domaine culturel.

Il ne s'agit pas de lancer les anathèmes, ou de pratiquer l'exclusion, car la raison et nos intérêts nous poussent à être aussi anglophones, mais de prôner un trilinguisme langue maternelle / français de culture / anglo-américain, en d'autres termes un trinôme langue maternelle / langue seconde / langue étrangère. On nous objectait naguère encore le conflit possible entre langue maternelle et langue seconde, en particulier dans les pays du Maghreb. Le résultat en est que faute d'avoir le français comme seconde langue, certains de ces pays sont sur le point d'adopter l'anglo-américain par le biais d'Internet, des feuilletons télévisés et des films de cinéma, médias qui sont tous, quoi qu'on en dise, fortement connotés culturellement. Par la faute aussi de politiques éducatives guidées par la passion au lieu de se fonder sur la raison.

Le français langue seconde

En réalité, pour que le français réussisse son pari, il doit être enseigné comme langue seconde. Jusqu'à présent, un flou très peu artistique est maintenu sur cette notion. On admet généralement, en particulier les linguistes, qu'il existe deux types de français seulement, le français langue maternelle et le français langue étrangère, et qu'il n'y a rien entre les deux. Cette vision binaire a le mérite d'être simple, voire simpliste, et elle a pu s'avérer opérationnelle dans un maintien limité du français dans certains pays, parce que le français langue étrangère prétend ne pas interférer avec la culture d'origine des apprenants, qu'il a l'avantage de la facilité, puisqu'il s'agit d'une langue essentiellement orale, aux contraintes moindres que la langue écrite, de comporter un lexique réduit (le dictionnaire de FLE ne comporte que sept mille mots) et de recourir aux méthodes audiovisuelles, ce qui donne aux apprenants l'illusion d'apprendre en s'amusant. Les similitudes entre ce " français langue étrangère " et l'anglo-américain sont évidentes, et ce n'est d'ailleurs un secret pour personne qu'on en a plagié les méthodes d'enseignement. Il n'en demeure pas moins que le concept a rencontré un tel succès que dans toutes les

universités de France il existe aujourd'hui des filières de FLE, destinées à former les enseignants de français à l'étranger.

La première remarque que l'on peut faire à propos de ce type de français est qu'il repose sur un esprit de concurrence mal comprise : on espère réaliser les mêmes performances que l'anglais en copiant ses méthodes. Il se trouve que le français n'a aucune chance de concurrencer l'anglais ainsi, parce que les deux langues offrent des atouts fondamentalement différents : l'anglo-américain est aujourd'hui avant tout une langue utilitaire, alors que l'avantage du français est d'être une langue de culture.

Que faut-il entendre par le mot " culture ", et en quoi le fait que le français soit une langue de culture est-il un avantage pour ses locuteurs ? Pour la culture, c'est évidement la définition qu'en donnent les anthropologues qui nous semble la plus opératoire, définition résumée dans la belle formule de Sélim Abou : elle est " l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu "[40] ; bien sûr, les économistes lui préfèrent la définition plus concrète par les " biens quantifiables ", qui sert mieux leurs théories. Mais la définition qu'en donne l'UNESCO rejoint celle de Sélim Abou : " La culture est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. "[41] Complétant la réflexion de Sélim Abou, l'anthropologue André-Marcel d'Ans distingue dans la culture trois niveaux " ou plus exactement trois *paysages,* présentant en commun la caractéristique de constituer tout à la fois œuvre *cumulée* des générations passées, et le *cadre réel* qui rend objectivement possible le fonctionnement de la société présente :

- le paysage matériel,

- le paysage discursif,

- le paysage notionnel. "[42]

Une telle définition de la " culture " nous intéresse parce qu'elle établit une relation entre langue et culture. D'Ans constate à cet égard que " les *réalisations culturelles matérialisées* jouissent d'une évidente autonomie par rapport à la langue [...]. Dans un rapport beaucoup plus étroit à la langue se situent les *systèmes normatifs explicites,* portant

---

[40] Abou, Sélim, *L'Identité culturelle,* Anthropos, Paris, 1981

[41] Citée par Chaïban, Alexandre, dans " Biens culturels et exception culturelle : une approche économique ", *La Diversité linguistique et culturelle et les en jeux du développement,* sous la direction d'Abou, Sélim et Haddad, Katia, Aupelf-Uref / USJ, Beyrouth, 1997, 414 p.

[42] D'Ans, André-Marcel, " Langue ou culture: l'impasse identitaire créole ", *Le Métis culturel,* sous la direction de Chérif Khaznadar et Jean Duvignaud, Babel, Paris, 1994, pp. 73-98.

l'empreinte des sujets conscients [...] Etant de nature essentiellement performative, ce deuxième horizon de la culture reste relativement autonome par rapport à la langue [...] Certaines *catégories culturellement essentielles,* implicites et préalables à toute énonciation et donc à toute concertation d'action (comme par exemple la formulation de l'espace et du temps, les représentations du genre et du nombre, les liaisons logiques fondamentales, etc.) se trouvent si manifestement préfigurées dans l'organisation morpho-syntaxique de la langue que — dans une perspective synchronique à tout le moins — langue et culture paraissent indissociables.[43]

Autrement dit, je peux apprendre en français, mais aussi en anglais ou en chinois, la date de la naissance de Victor Hugo, ou celle de la Révolution française et ses conséquences sociologiques et politiques sur les mutations en France et en Europe ; en revanche je ne pourrai apprendre qu'en français la différence entre le passé simple, le passé composé et le plus-que-parfait. Dans le premier cas j'aurai acquis un contenu culturel indépendamment de la langue elle-même, qui me restera par conséquent étrangère, ainsi que sa culture, même si je la parle ; dans le second cas j'aurai intériorisé des structures temporelles indissociables de la langue qui me sera devenue langue seconde.

En réalité, dans les pays francophones du Maghreb et du Machrek, le français correspond à la définition que nous venons de donner de la langue seconde ; il n'y est langue étrangère qu'idéologiquement, mais il se trouve aussi qu'à force de pratiquer dans l'enseignement des méthodes de FLE, il va effectivement y devenir tel.

Par ailleurs, la définition que donne Abou de la culture sous-entend que celle-ci conditionne toutes les activités humaines, quoi qu'en pensent les économistes d'aujourd'hui, qui ont tendance à tout ramener à leur discipline. Aussi nous semble-t-il indispensable que se pratique l'enseignement du français, mais aussi l'enseignement en français, condition essentielle à la réalisation de la langue seconde ; seule la langue étrangère sépare artificiellement les activités linguistiques des autres activités humaines. Peut-être faut-il voir dans cette séparation l'échec de l'apprentissage en France d'autres langues que le français, puisque cet apprentissage est ramené, dans la plupart des cas, aux activités purement linguistiques. Seul l'anglais y échappe à cet échec car les jeunes Français ont la possibilité aujourd'hui, comme tous les jeunes, de pratiquer au moins passivement l'anglais ailleurs que dans les cours de langue grâce aux films de cinéma, grâce aussi à la généralisation des voyages à but linguistique.

---

[43] *Ibid.*

Enfin, la dernière condition de l'acquisition d'une langue seconde est son apprentissage précoce : une enquête effectuée sur un échantillon représentatif de Libanais francophones montre que seuls ceux qui ont appris le français entre quatre et six ans, en seconde position donc après l'arabe dans sa forme dialectale, le maîtrisent comme une langue seconde. Si les linguistes se sont opposés pendant des années à l'apprentissage précoce d'une autre langue que la langue maternelle, ils conviennent aujourd'hui presque tous que seul celui-ci peut garantir une bonne maîtrise de la langue autre. Cette enquête, dont les résultats ont paru dans un ouvrage intitulé *Anatomie de la Francophonie libanaise*[44] , est riche en enseignements : elle révèle que près de 20 % des Libanais sont parfaitement francophones, en plus, bien sûr, de leur maîtrise de la langue arabe dialectale, et que cette proportion grimpe jusqu'à 26,4 % parmi les personnes âgées de quinze à dix-neuf ans ; elle montre aussi que la Francophonie n'est pas au Liban l'apanage d'une classe sociale, et que si les chrétiens demeurent les plus francophones des Libanais, le taux de Francophonie a progressé dans toutes les communautés religieuses, grâce à la généralisation de la scolarisation ; elle révèle que 73 % des francophones réels sont aussi anglophones à des degrés divers et montre enfin le rôle incontournable de l'apprentissage scolaire dans le taux et le degré de connaissance de la langue française écrite et orale. Mais cette enquête détruit aussi un autre préjugé : on a toujours pensé que chez les bilingues réels, une distribution fonctionnelle se faisait entre les deux langues, et que l'utilisation de telle des deux langues dans l'accomplissement de telle activité permettait la gestion du bilinguisme. Or on s'aperçoit que chez les Libanais réellement bilingues, il est impossible de déterminer aussi clairement la répartition fonctionnelle des deux langues, ce qui signifie probablement qu'une réelle osmose culturelle a eu lieu pour eux entre la culture maternelle et la culture seconde sans que surgissent les prétendus problèmes d'identité qui ont longtemps eu bon dos.

Pour que cela soit possible, un processus d'acculturation doit se mettre en place. Le mot d'acculturation a mauvaise presse, parce que, par un de ces raccourcis dangereux, on le confond avec la " déculturation ", qui est le fait d'enlever à quelqu'un, souvent par la force, sa culture d'origine pour y substituer une culture autre ; l'acculturation, elle, est une acclimatation culturelle : un palmier du Jardin des Plantes s'est adapté au climat français sans cesser d'être un palmier. Quand on y regarde de plus près, toutes les inventions techniques ont constamment obligé l'homme à une acculturation, par une réaction de survie, et non de suicide collectif. En fait, l'acculturation constitue l'adaptation, longue

---

[44] Abou, Sélim, Kasparian, Choghig et Haddad, Katia, *Anatomie de la Francophonie libanaise*, AUPELF-UREF / FMA / FLSH, Beyrouth, 1996, 220 p.

certes (elle se fait souvent sur trois générations), mais harmonieuse, de deux cultures l'une à l'autre.

Mais, somme toute, quel est l'intérêt d'une langue seconde, par rapport à une langue étrangère ? La différence est celle qu'il y a entre donner un poisson à quelqu'un et lui apprendre à pêcher : pratiquer une langue étrangère me laisse irrémédiablement à l'extérieur des mécanismes profonds de cette langue et de la culture qu'elle sous-tend, me maintenant dans une espèce de prolétariat linguistique et culturel. Nous en voulons pour preuve que le nombre d'écrivains non américains et non-résidents des Etats-Unis écrivant en anglais est réduit par rapport à celui des auteurs francophones ; en outre, les Salman Rushdie et Shiva Naipaul viennent du Commonwealth, donc de l'ancien empire britannique, et non pas de la nébuleuse de citoyens du monde pratiquant l'anglo-américain. C'est là que réside toute la différence entre la Francophonie réussie et l'anglophonie d'aujourd'hui.

ETUDES DE CAS

Baccalauréat francophone et co-diplômations universitaires

Monsieur **Jacques MONFERIER** (France)

Président honoraire, Université de Bordeaux III

Pour un espace francophone des formations supérieures lisible et attractif

La Francophonie a pour support géographique un espace très vaste, au sein duquel une langue commune facilite les échanges, les comparaisons et les coopérations pédagogiques et scientifiques. Aussi convient-il que responsables académiques et politiques des pays ayant le français en partage étudient les mesures susceptibles de favoriser la mobilité des étudiants et des chercheurs dans l'espace francophone.

Les initiatives prises dans ce domaine seront d'autant plus significatives qu'elles concerneront toutes les étapes du cursus universitaire. En outre, leur force viendra des garanties données sur le niveau des étudiants concernés, depuis l'entrée en université jusqu'au troisième cycle et au Doctorat.

Nous aurons donc à considérer successivement :

- l'accès à l'enseignement supérieur,
- la validation des acquis en cours d'études,
- la reconnaissance des titres et diplômes,
- la co-diplômation, notamment pour des formations d'excellence.

Pour le premier point, les modalités d'accès aux enseignements supérieurs francophones doivent naturellement vérifier la connaissance de la langue française.

Un baccalauréat (ou certificat de fin d'études secondaires) francophone devrait être mis en place sous la forme soit d'une option, soit d'un examen spécifique complémentaire. Ce complément, associé au certificat de fin d'études secondaires de chaque pays, constituerait un passeport académique francophone garantissant la qualité intellectuelle et les compétences linguistiques de l'étudiant. L'organisation des épreuves devra faire l'objet de la plus grande attention et rester sous le contrôle d'une commission chargée notamment d'élaborer les sujets d'examen.

L'accès à l'enseignement supérieur de toutes les universités francophones sera assuré aux titulaires de ce diplôme dans les conditions prévues pour les ressortissants du pays concerné.

Dans le cours même des études supérieures, tout étudiant a intérêt à intégrer dans son cursus une période plus ou moins longue passée à l'étranger.

Sur cet axe, des voies connexes, mais distinctes, ont été explorées :

- la reconnaissance des titres et des diplômes ;
- la validation des acquis obtenus dans un autre pays, que ces acquis correspondent à une année, à un semestre, ou à une période plus courte ;
- la co-diplômation par accord entre deux établissements, universités, écoles ou instituts, qui doit favoriser le processus de reconnaissance d'un diplôme nouveau.

D'intéressantes expériences ayant été menées dans le monde ces dernières années (certaines à grande échelle), l'espace francophone a tout intérêt à les connaître pour éventuellement s'en inspirer.

Les travaux de l'UNESCO ont abouti entre 1974 et 1983 à la signature de conventions régionales sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur.

Plusieurs principes, théoriques mais importants, y sont posés :

1) l'accès immédiat aux formations supérieures de tous les pays contractants pour les titulaires d'un certificat de fin d'études secondaires permettant l'entrée à l'université dans le pays d'origine ;

2) la prise en compte *dans le cursus d'origine* de tout ou partie des études suivies avec succès dans un autre des pays contractants ;

3) la recherche dans chaque région d'une mise en commun du potentiel de formation, notamment au niveau du 3e cycle ;

4) la mise en place d'un comité régional de suivi chargé de mettre en application ces conventions.

L'Europe et la validation des acquis : le système ECTS

Le système élaboré par la Communauté européenne, d'abord avec Erasmus et maintenant avec Socrates, permet aux étudiants de suivre à l'étranger une partie de leur cursus, et assure une bonne connaissance réciproque du contenu des diplômes. La reconnaissance des études poursuivies dans un autre pays se fait par l'octroi de " crédits " académiques (ECTS) sur la base de soixante par année.

Ce système de capitalisation, fondé sur la transparence des contenus mais aussi sur la confiance entre les universités européennes, achemine vers une sorte de monnaie unique des formations supérieures.

A l'AUPELF, les bourses CIME permettent aux étudiants qui en bénéficient de suivre une partie de leurs études dans un autre pays francophone et de valider leurs acquis à leur retour dans leur université d'origine.

L'accord-cadre franco-québécois du 20 février 1996 établit toute une série d'équivalences de diplômes universitaires et précise que cette reconnaissance s'applique pour la filière correspondant aux options choisies dans les études antérieures. Quant à la mobilité des étudiants en cours de formation, elle est praticable lorsque les universités se sont accordées sur le barème des " crédits " acquis de part et d'autre.

La co-diplômation, reposant elle aussi sur un système conventionnel, permet de valoriser certains diplômes par une double reconnaissance, que ce diplôme soit déjà reconnu (c'est le cas de la co-tutelle pour les études doctorales) ou qu'il s'agisse de diplômes nouveaux créés pour répondre à des besoins non couverts par les diplômes existants.

Propositions et recommandations pour les universités francophones

Si la mobilité des étudiants, des chercheurs et des professeurs n'est pas un phénomène nouveau, il est clair que d'importantes initiatives sont venues récemment la stimuler dans des proportions considérables. Il est urgent dans ce contexte que les Etats ayant le français en partage prennent des initiatives fortes pour bien faire apparaître la Francophonie comme un terrain privilégié offert aux échanges i interuniversitaires.

Il n'échappe à personne que des obstacles importants restent à lever, qu'ils soient académiques (comme la différence des niveaux entre les universités) ou politiques (comme les conditions d'obtention des visas).

En conséquence, **nous recommandons la création d'une commission permanente des enseignements supérieurs francophones** chargée :

1) de définir les modalités d'une certification francophone de fin d'études secondaires (ou baccalauréat francophone) donnant accès à l'enseignement supérieur dans tous les pays ayant le français en partage (sous réserve de conditions particulières pour certaines filières).

2) de définir un système cohérent de " crédits " (ou " valeurs ") correspondant à chaque grade de l'enseignement supérieur et d'en recommander l'usage à chaque université parallèlement à leur propre barème.

3) de s'assurer, dans le cadre d'un développement du programme CIME, de l'intégration effective dans le cursus des étudiants des crédits obtenus dans une autre université francophone.

4) de susciter de nouvelles expériences de co-diplômation pour développer l'excellence des formations de haut niveau par une étroite collaboration entre établissements d'enseignement supérieur.

La filière francophone : l'outil du multilinguisme

Monsieur **Andrei MAGHERU** (Roumanie)

Ministre conseiller, Directeur adjoint du Ministère des affaires étrangères de Roumanie, Chargé de la Francophonie

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Je me fais un honneur et un plaisir de remercier vivement les autorités de la République Socialiste du Viêt Nam pour leur hospitalité et leur chaleureux accueil, ainsi que pour leurs multiples efforts à ce que nos travaux puissent se dérouler dans les conditions les meilleurs.

Je souhaiterais également exprimer toute ma gratitude aux organisateurs de ces Assises de l'enseignement du et en français, l'AUPELF-UREF, pour la grande opportunité de cette manifestation qui est appelée à réaliser une synthèse résumant les travaux des séminaires régionaux sur les mêmes thèmes de septembre dernier.

Eh bien, le sujet de mes propos sera le multilinguisme et, dans ce contexte, les filières francophones. Mais, puisque je suis roumain, il me paraît logique de m'attarder un peu sur les filières francophones de mon pays.

A l'approche, à pas de géant, du troisième millénaire, nous nous voyons soumis à un processus objectif auquel la Francophonie institutionnelle ne peut échapper et duquel elle doit absolument tenir compte, à savoir : la mondialisation et la libéralisation. Ce processus nous conduit à la nécessité de développer et de renforcer la coopération régionale dans l'esprit de l'unité dans la diversité. A cela on doit absolument ajouter la stratégie du multilinguisme.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je voudrais vous faire part de quelques réflexions sur le multilinguisme. Devenir multilingue c'est accepter une forme de complexité, voire d'enrichissement qui permet l'accès à un degré plus élevé de conscience et d'humilité, car le système de valeurs, les références culturelles issues de la maîtrise de plusieurs langues sont le fruit de synthèses effectives et mentales qui ne font qu'élargir l'horizon intellectuel de ceux qui consentent à fournir un tel effort. Je crois d'ailleurs que la résolution 50/11 sur le multilinguisme, adoptée lors de la 50e session jubilaire de l'Assemblée Générale de l'ONU, le 2 novembre 1995, a été conçue dans cet esprit-là. A l'appui de cette affirmation je citerais un passage de là dite déclaration : " ... L'universalité des Nations Unies et son corollaire, le multilinguisme, implique pour chaque Etat Membre de l'Organisation, quelle que soit la langue officielle dans laquelle il s'exprime, le droit et le devoir de se faire comprendre et de comprendre les autres ".

En effet, une langue est le reflet d'une culture et toutes les deux ne traduisent que l'identité profonde, originale et inconfondable, des peuples. Toutes les langues de la terre font partie de notre patrimoine universel. Chacune d'entre elles est d'autant plus précieuse qu'elle est unique et matérielle. Mon regretté compatriote Emil Cioran disait que : " On n'habite pas un pays, on habite une langue ".

Pour revenir maintenant à la Francophonie, dans ce contexte du multilinguisme, je dirais que la langue que nous avons en partage cohabite avec les autres langues de la planète dans un esprit de tolérance, de dialogue et de solidarité.

En plus, chaque langue présente des attraits spécifiques. Ceci exclue toute hiérarchie ou comparaison. Expression d'un univers intellectuel et culturel distinct, une langue peut pourtant être un instrument de domination ou de nivellement dès lors qu'elle est imposée par un peuple à un autre peuple. Mais, adoptée librement, comme le français que nous avons en partage, elle peut tout autant devenir un facteur de désenclavement et d'ouverture sur l'universel. En guise de conclusion sur le concept de multilinguisme, je dirais que " l'écologie " linguistique des sociétés futures ne peut accepter une " monoculture " réductrice et appauvrissante. Voilà pourquoi je crois que la Francophonie assume le destin qui est plus que jamais le sien, dans l'intérêt de l'humanité entière, et qui est d'offrir une alternative crédible aux autres modèles linguistiques, y compris à ceux qui ont la tendance de s'imposer progressivement sur l'ensemble de la planète.

Dans le cadre de la stratégie qu'impose le multilinguisme, un rôle très important revient à l'implantation des filières francophones dans les établissements d'enseignement supérieur nationaux. Celles-ci permettent de former, dans les secteurs retenus, des

cadres, des chercheurs, des enseignants qui pourront utiliser le français dans leurs activités de travail, de recherche, comme d'enseignement.

En amont, ces structures francophones, qui exigent, au départ, une bonne connaissance du français chez les candidats, stimulent chez ceux-ci le désir d'apprendre le français dès l'enseignement primaire et secondaire.

L'implantation des filières aboutit ainsi à un double résultat positif pour la Francophonie, à savoir : développer dans les établissements concernés des activités d'enseignement supérieur et de recherche en français, promouvoir dans l'ensemble des systèmes d'enseignement et de recherche l'enseignement et l'usage du français dans les pays où le français est menacé réimplanter progressivement et renforcer ensuite l'espace scientifique francophone. J'ajouterais que c'est aussi pour la Francophonie le défi de la reconquête de la jeunesse francophone.

Deux types de filières sont créées :

a) les filières francophones nationales, pour les pays de la Francophonie d'appel.

Dans un pays où le français n'est pas la langue habituelle d'enseignement, l'AUPELF-UREF apporte son soutien aux universités qui mettent en place des filières de formation dans lesquelles le français est la langue d'enseignement.

b) les filières francophones internationales *à vocation régionale.*

Ces filières sont cogérées par l'université d'accueil et l'UREF dans un cadre contractuel et reçoivent l'appui d'un consortium d'établissement d'enseignement supérieur francophone en vue, notamment, d'une reconnaissance réciproque des diplômes.

La création d'un réseau international de filières universitaires francophones est aujourd'hui l'une des priorités stratégiques de la Francophonie. C'est en deux mots le rêve de former les Francophones dans les pays qui ont choisi la Francophonie.

Puisque j'ai prononcé les mots de vocation régionale, je voudrais souligner que la coopération régionale, concernant l'enseignement du français, vue dans la stratégie du multilinguisme, revêt une importance particulière dans la perspective de l'élargissement de l'Union européenne.

Par la création de ce nouveau Pôle de Francophonie institutionnelle en Europe Centrale et Orientale, après 1991 et surtout après le Sommet de Maurice de 1993, sur le plan de l'Europe, la Francophonie a jeté un pont de l'Ouest à l'Est du continent, avec un pilier — Bulgarie, République de Moldova, Roumanie —, à même de consolider des rapports de force linguistiques au sein des organismes européens.

C'est justement l'AUPELF-UREF qui a saisi cet important enjeu et a appuyé la création et, ensuite, le développement des filières francophones dans des pays de l'Europe Centrale et Orientale, où l'on compte déjà dix-sept établissements de ce genre.

En ce qui concerne la coopération régionale et le bon voisinage, je dois souligner que la Roumanie a très à cœur ces concepts et qu'elle a avancé de récents plans de coopération trilatérale dans la région. Il s'agit là, dans la vision de la Roumanie, d'une politique de solidarité et de coopération régionale, y compris sur le plan de l'enseignement, à même de consolider et de dynamiser la stabilité zonale, comme partie intégrante de la stabilité régionale.

Pour ce qui est de la Roumanie et de ses filières francophones, je souhaiterais, pour commencer, définir le cadre général de leur création. Après la révolution roumaine de 1989, l'enseignement supérieur roumain se trouvait à un carrefour, après une longue période de stagnation structurelle. En 1991, on a assisté à une vraie explosion : multiplication presque incontrôlable des établissements d'enseignement post-secondaire — universitaires et non universitaires, d'Etat ou privés — ; croissance spectaculaire des effectifs d'étudiants et, implicitement, du personnel enseignant ; création de nombreux nouveaux postes de professeurs et de maîtres de conférences ; augmentation du nombre de programmes de formation proposés, de spécialisations, de disciplines nouvelles, etc.

Il faut souligner aussi que les filières francophones en Roumanie coexistent avec des filières anglophones et germanophones, ce qui marque le début d'un plurilinguisme qui n'existait pas avant 1990. Elles se placent aussi dans le contexte de la réforme de l'enseignement, dont les objectifs macro-sociaux fondamentaux sont les suivants :

a) Former une nouvelle génération de cadres, à même de contribuer au développement et à l'accélération de l'économie de marché.

b) Transformer le système d'enseignement supérieur roumain pour le rendre capable de répondre aux exigences de formation d'une population étudiante plus hétérogène, ainsi qu'aux besoins d'une diversité croissante de clients culturels et économiques.

c) Appliquer des changements de structure à même de faciliter le choix des étudiants et la flexibilité des programmes de formation.

d) Initier à la recherche des ressources privées, complémentaires aux ressources publiques.

e) Enfin, faire de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche, la référence de base de toute politique institutionnelle de développement.

En Roumanie on compte, jusqu'à présent, quatre filières francophones :

- la Faculté d'Etudes Economiques en langues étrangères, auprès de l'Académie des Etudes Economiques de Bucarest ;
- la Faculté de Sciences Politiques et Administratives, auprès de l'Université de Bucarest ;
- le Département des Sciences de l'Ingénieur (Sections de génie électrique, génie mécanique, génie chimique et science des matériaux), auprès de l'Université Polytechnique de Bucarest ;
- le Département de Génie Civil (Sections de génie civil et d'équipement technique du bâtiment), auprès de l'Université Technique de Constructions de Bucarest.

La motivation de créer ces filières, disons l'idée fondamentale, a été l'harmonisation de l'enseignement supérieur roumain avec l'enseignement supérieur de l'Europe Occidentale. Il s'agissait, en fait, aussi de renouer avec une tradition.

En effet, si, à la fin des années quarante, l'ensemble des pays de l'Europe centrale et Orientale, ont dû renoncer à leurs systèmes universitaires, qui étaient fondés soit sur le modèle français, soit sur le modèle allemand et ont adopté le modèle soviétique, après la chute du mûr de Berlin, ces pays ont ressenti le besoin de se ressourcer, de revenir au modèle occidental. Ils ont dû tenir également compte du fait que certains secteurs comme la philosophie, le droit, la sociologie et la psychologie, pour ne prendre que ces quatre exemples, avaient été fortement endommagés sous l'ancien régime, exigeant une transformation radicale et rapide. En bref, il s'agissait de rendre compatible ce qu'on fait à l'Est avec ce qu'on fait à l'Ouest, ouvrant de la sorte la possibilité aussi bien de l'importation que de l'exportation de compétence.

Les filières en langues étrangères de Roumanie se sont évertuées à proposer des programmes nouveaux, élaborés et discutés avec des collègues des universités

occidentales et très souvent aussi dans le cadre de la coopération offerte par les projets Tempus.

Il est de toute évidence que les étudiants roumains ont manifesté une nette préférence à l'égard des filières francophones. Les raisons sont les suivantes : le français continue d'être en Roumanie la première langue étrangère enseignée (selon une statistique datant du mois de mars 1997, soixante-trois lycées bilingues français-roumain fonctionnent en Roumanie) ; un Roumain sur quatre parlerait le français, selon une estimation du Ministère français des Affaires Etrangères. Il y a encore une raison, toute aussi forte que celle que je viens de mentionner qui a conduit à la création de ces filières francophones : le discours de la Francophonie institutionnelle qui parlait de la création du Pôle d'excellence en Europe Centrale et Orientale.

En créant ces filières francophones en Roumanie, on a noué des contacts avec des organismes de la Francophonie institutionnelle, plus précisément avec l'AUPELF-UREF.

Pour conclure, il faut souligner un fait incontestable : la création, en décembre 1994, du Bureau régional de l'AUPELF-UREF pour l'Europe Centrale et Orientale de Bucarest a joué, joue et jouera un rôle de la plus haute importance pour l'enseignement et pour l'avenir du français dans cette partie de notre continent et du développement de la coopération dans le domaine de l'enseignement et de la recherche.

Cela ne fait que prouver, une fois de plus, que la Grande Famille Francophone, communauté réunie au-delà des mers et des océans, des continents et des siècles, comptant, à présent, quarante-neuf membres, est capable de générer et de multiplier des actions bilatérales et multilatérales, voire régionales, bénéfiques, dans un esprit de solidarité et de tolérance, illustré par trois simples mots : égaux, différents, unis.

EXPERIENCES VIETNAMIENNES

Le français dans l'espace multilingue au Viêt Nam

Monsieur **Pham Dô Nhât TIEN** (République Socialiste du Viêt Nam)

Assistant du Ministre de l'éducation nationale

1. Situation

Au Viêt Nam, pendant ces dix dernières années, avec l'ouverture vers l'économie de marché et l'accroissement des relations internationales, un nouveau paradigme linguistique s'est établi dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'anglais a vu un épanouissement *spontané* et occupe aujourd'hui une position *dominante,* non seulement dans le contexte scolaire, mais encore dans des situations professionnelles, économiques, technico-scientifiques et médiatiques. Le développement de l'espace économique anglophone, aussi bien que la diversification des relations bilatérales et multilatérales avec le monde international où l'anglais s'impose comme langue standard de communication semblent entraîner l'idée que pour réussir, une seule langue, l'anglais, est utile.

Mais il n'y a pas, heureusement, que l'anglais. Sur la scène linguistique au Viêt Nam dominent à des degrés divers d'autres langues, des langues qui, comme le français, le russe, le chinois, occupaient à des périodes historiques différentes des places privilégiées et détiennent aujourd'hui, comme l'anglais, le statut de langues étrangères dans l'éducation au Viêt Nam. Dans ce contexte, le français a, pendant ces dernières années, un *relancement actif et conscient.* Avec l'adhésion du Viêt Nam à la communauté francophone, on a pu constater dans le système éducatif du Viêt Nam un développement *systématique des classes bilingues* qui comptent actuellement 512 classes et *45 filières universitaires francophones* réunissant quelque 4 357 étudiants dans le domaine des

sciences adaptées aux besoins du pays. La dimension de ce développement est, certes, *majoritairement culturelle,* reposant principalement sur l'emploi du français en milieux scolarisés.

2. Orientation

Au Viêt Nam, on ne se pose pas la question de choix entre le multilinguisme et l'unilinguisme. A côté de la langue officielle qui est le vietnamien, les langues ethniques reçoivent un soutien déterminé de l'Etat pour leur développement dans le souci de protéger et développer notre propre patrimoine linguistique, les langues étrangères continuent de jouer leur rôle de véhicules de civilisation, de coopération et d'amitié dans notre pays qui veut se faire des amis avec tous les pays du monde sur la base du respect mutuel de la souveraineté et de l'indépendance.

Dans ce contexte multilingue, la question qui se pose est de définir la voie de développement des langues étrangères que nous pratiquons afin de leur permettre de contribuer d'une manière plus efficace au renforcement de la qualité des ressources humaines du pays. Cette idée est plus ou moins précisée dans le projet de Loi de l'Education du Viêt Nam où on peut lire ce qui suit : " *L'Etat encourage et oriente l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.* "

En ce qui concerne cet encouragement, parmi les programmes majeurs *dans* le cadre de l'élaboration de la stratégie de l'éducation du Viêt Nam d'ici jusqu'à l'an 2020, on a déjà mentionné un particulier, *celui des langues étrangères.* L'objectif de ce programme est de renforcer l'enseignement des langues étrangères dans les établissements éducatifs du Viêt Nam afin de répondre aux besoins du pays en voie d'industrialisation et de modernisation, de promouvoir la recherche et l'application des progrès scientifiques et technologiques, de faciliter les relations multiformes avec les pays étrangers.

Il est à souligner que cet encouragement de l'enseignement des langues étrangères doit aller de pair avec une orientation bien fondée. Cette orientation vise à remédier la tendance spontanée, naïve et conformiste d'une langue étrangère unique, à construire ainsi un *espace multilingue efficace et pertinent* dans lequel les langues étrangères cohabitent tout en adoptant le rôle universel de l'anglais.

En général, on peut citer trois principes d'orientation : le principe de continuité, de correspondance et de complémentarité.

La langue meurt s'il manque de continuité dans son apprentissage, qu'il soit fait à l'école, au lieu de travail ou par autodidacte. Bien qu'il est souhaitable de favoriser

l'apprentissage d'une langue étrangère dès le premier âge, mais en réalité on peut entreprendre cet apprentissage à partir de n'importe quel âge, l'essentiel c'est d'encourager et d'organiser cet apprentissage pour qu'il soit continu.

Une langue représente une culture. Mais l'apprentissage d'une langue vise généralement un objectif plus concret, celui de l'emploi et du succès dans le travail. Une correspondance entre les langues et leur contribution aux besoins divers et variables du pays est nécessaire, non seulement a court terme, mais aussi, et peut-être surtout, a moyen et long terme.

C'est cette correspondance et la finalité spécifique de chaque langue qui mènent au principe de complémentarité. Dans cet environnement international mouvant vers la mondialisation tout en exprimant la volonté de garder sa pluralité culturelle et linguistique, l'éducation a pour mission d'apprendre non seulement à connaître, à faire, à être, mais encore à *vivre ensemble.* Si la connaissance d'une langue étrangère est déjà un bien de plus pour l'apprenant, la connaissance de deux langues étrangères en sera mieux. Ainsi le bilinguisme vietnamien-français sera plus dynamique s'il tend à mouvoir vers un *trilinguisme approprié,* par exemple vietnamien-français-anglais.

3. Motivation

Entre l'orientation et la réalisation il y a toujours une distance à franchir. La motivation joue un rôle particulièrement important dans ce franchissement. Si important que dans bien des cas on peut dire : l'orientation propose et la motivation dispose.

Pour des raisons diverses, on n'a pas encore mené une enquête sociologique sur les motivations dans l'apprentissage d'une telle ou telle langue étrangère au Viêt Nam. Cela est regrettable car si on n'a pas, parmi les données, une analyse précise des motivations on ne peut avoir de base raisonnable pour l'optimisation dans l'enseignement d'une langue étrangère quelle qu'elle soit.

Ainsi il est difficile de répondre clairement à la question : " Quelles sont les motivations des enseignés de et en français du primaire au supérieur ? " Pourtant, grosso modo, on peut distinguer la motivation initiale et la motivation continue.

Quand les élèves vietnamiens font le choix des classes bilingues, ce choix est pratiquement déterminé, pour la plupart des cas, par la décision de leurs parents. La *motivation initiale est* donc *celle des parents.* Pour ces parents, francophones ou non, l'éducation française est une éducation de qualité, la langue française est celle de culture et civilisation. C'est cette image de marque et de confiance qui soutient *la Francophonie*

d'appel au Viêt Nam et qui apparaît comme un critère prioritaire dans le choix d'une école pour leurs enfants.

Si cette motivation initiale joue quelque chose d'impulsion au démarrage de l'enseignement du et en français, la motivation continue sera l'élément essentiel à sa marche et sa réussite. La *motivation continue est celle des enseignés.* Elle est intimement liée à la question " le français, pour quoi faire ? " Cette question, n'étant au demeurant qu'une interrogation vague, même imperceptible dans l'esprit des enfants, prend de plus en plus de forme et de taille au fur et à mesure que l'apprenant s'enfonce dans le parcours francophone. C'est *une Francophonie utile* qu'on attend, une Francophonie qui contribue efficacement à assurer leur avenir personnel et celui de leur famille dans leur participation active au développement du pays.

4. Coopération

Le champ d'utilité du français varie selon les pays et les cultures et évolue inévitablement au fil du temps. il doit donc avoir une *dynamique régionale ou locale de la Francophonie,* associée étroitement à sa *dynamique globale* où seront pris en compte tous les facteurs essentiels : l'éducation, l'environnement, la culture, les médias, l'économie et l'emploi. L'offre francophone doit être tout à la fois globale — depuis l'enseignement jusqu'à l'économie — et locale, adaptée aux réalités et aux besoins du pays. Ceci ne saurait se faire sans une coopération étroite et confiante, non seulement au niveau politique entre les décideurs français et vietnamiens, mais plus particulièrement au niveau opérationnel et technique entre les partenaires, les acteurs, les bénéficiaires et les utilisateurs de l'enseignement du et en français.

La réussite de la Francophonie implique cette coopération multiforme, sans cesse actualisée et renouvelée, une coopération qui exige *un travail en partenariat* à divers niveaux : local, régional, mondial. Cela nécessite une volonté d'agir en synergie tout en basant sur un bon partage des responsabilités. Pour ce faire, il faut mettre en place des liens institutionnels et fonctionnels entre tous les partenaires, des dispositifs de responsabilisation, un espace de dialogue, de liberté et de réflexion de telle sorte que la participation *au projet francophone* devienne volontaire et impliquante.

Les filières francophones

Monsieur **Trinh Van MINH** (République Socialiste du Viêt Nam)

Doyen du Département de français, ENS de Hué
Coordonnateur des filières francophones de l'AUPELF-UREF à Hué

Le libéralisme dans le choix de la langue étrangère dans les écoles vietnamiennes à l'heure actuelle nous conduira progressivement à un risque grave, c'est bien celui de l'uniformisation. Comme ce choix n'est pas une simple question linguistique, l'uniformisation débouchera nécessairement sur l'adoption d'un certain mode de vie (et de pensée) et par là même d'une certaine culture stéréotypée sans marque spécifique. Cette tendance au monolinguisme de plus en plus renforcée dans les écoles et les conséquences non linguistiques à long terme qui en découlent pèseront lourd sur le développement du pays.

On sait que l'adoption d'une langue étrangère est fortement conditionnée par son usage. Le rêve anglo-américain semble de ce fait affiché, voire comme acquis chez beaucoup de jeunes ; et cela comme si la langue n'avait qu'une seule fonction, celle de l'usage immédiat. La langue est en fait beaucoup plus que cela et son usage sera pluriel.

Notre conception consiste à dire que le français n'a pas à entrer en concurrence avec l'anglais, langue la plus utilisée et qu'une grande partie des valeurs intellectuelles, scientifiques ou économiques peut se découvrir au moyen d'autres langues que l'anglais. Ainsi, notre devoir de francophone ne sera nullement de repousser l'invasion anglophone mais plutôt de montrer que le monolinguisme, dans le sens d'une seule langue étrangère choisie, ne sera pas à même de traduire la diversité d'un monde aussi riche qu'énigmatique.

Déontologiquement, une langue n'est pas un simple outil de communication, elle est par excellence un outil d'information et de formation. Or il faut dire que bon nombre de personnes semblent ignorer cette dimension extrêmement importante d'une langue qu'elle soit maternelle ou non maternelle. A l'école, sous prétexte de communication, la langue étrangère est enseignée/apprise pour être parlée, alors que dans la pratique la lecture et l'écoute sont sinon plus fréquentes, du moins aussi pratiquées que le parler et l'écriture. Sur ce point, les méthodologues de langues ont bien fait de mettre en valeur la diversification des objectifs de l'enseignement/apprentissage de la matière afin d'en tirer le meilleur profit.

L'usage d'une langue n'est certes pas indépendant du contenu qu'elle véhicule. La langue française dont nos étudiants de filières francophones universitaires (FFU) auront besoin sera tout à fait à même de faire passer le message scientifique et culturel au même titre que la langue anglaise. En plus de cela, la langue de travail qu'est le français permettra aux jeunes de découvrir d'autres spécificités francophones ou françaises.

La mise en place des FFU s'inscrit dans un projet global du développement. Elle se présente en même temps comme la diversification dans la formation des cadres. Les secteurs concernés sont à la fois des priorités vietnamiennes et des spécificités françaises ou francophones. Le droit, la médecine, l'architecture et d'autres... sont autant de secteurs pour lesquels l'usage du français reste recommandé au Viêt Nam et dans bien d'autres pays.

Au niveau linguistique il est à remarquer que les FFU sont le premier projet de large envergure. Pour la première fois, une langue non maternelle est enseignée comme langue seconde et cela dans le cursus universitaire officiel. Cette formation en langue française offre un double avantage : la maîtrise d'une langue non maternelle au terme d'un enseignement intensif de qualité et après une sélection sérieuse et la mise à jour, la modernisation du contenu d'enseignement avec l'aide des experts étrangers, ce qui répondra à la reforme de la formation universitaire vietnamienne entamée depuis quelques années.

Les FFU sont des filières d'excellence dont le succès dépend de plusieurs facteurs. Il est en fait crucial de souligner que la formation des enseignants scientifiques en langue française en constitue la clé de voûte. Deux volets de la formation sont à prendre en compte sérieusement en dehors du cursus normal : *l'enseignement du français de spécialité aux étudiants* et *la formation des enseignants de sciences en langue française.*

En effet, l'emploi de la langue française dans les disciplines bilingues comprend l'enseignement du langage général approfondi permettant l'appropriation de la terminologie spécifique, du discours spécifique général et enfin du vocabulaire et des structures spécifiques à la discipline.

La langue cible n'étant pas elle seule l'objet primaire de l'enseignement dans les disciplines bilingues, (ce sont surtout les matières scientifiques) elle mérite cependant notre attention particulière, au moins au début du cursus afin d'assurer la réussite aux étudiants.

Le Viêt Nam est en train de s'ouvrir à l'extérieur, cette ouverture se veut plurielle et multidirectionnelle. La diversité à rechercher est en fait celle qui est véhiculée dans toutes les cultures et exprimée par toutes les langues du monde. Si l'aspect utilitaire de la langue étrangère prime pour l'heure, c'est parce qu'il est lié à l'urgente nécessité d'améliorer les conditions de vie matérielle à court terme. Mais tolérer cette tendance à long terme sans y apporter interventions sous quelle forme que ce soit, serait sans doute une erreur de l'éducation et de la formation. Le monde dans lequel nous existons n'est pas uniforme. Eduquer la diversité aux jeunes, c'est les préparer à affronter les multiples situations dans lesquelles ils se trouveront, c'est aussi leur permettre de choisir leurs partenaires.

Les classes bilingues : une expérience pilote

Monsieur **Tran Trong CUONG** (République Socialiste du Viêt Nam)

Membre permanent du Comité de pilotage de programme d'enseignement bilingue, Ministère de l'éducation et de la formation

1. Introduction

L'enseignement du et en français est un nouveau cheminement d'enseignement dans l'actuel contexte socio-politique du Viêt Nam en cette période d'ouverture du pays.

Il existe depuis longtemps chez nous d'autres cheminements d'enseignement des langues vivantes étrangères. L'enseignement ordinaire s'effectue avec un horaire de trois périodes de cours de 45 minutes par semaine et un total est de 99 périodes de cours par année scolaire. L'enseignement à option destiné aux élèves plus doués s'effectue avec un horaire de cinq à huit périodes de cours par semaines, soit un total de 165 à 264 périodes par année scolaire. Ces cheminements coexistent dans les établissements secondaires (collège et lycée) mais cet enseignement ne donne pas tous les résultats escomptés parce qu'il manque un bain linguistique. A l'issue du lycée, les élèves ne peuvent pas utiliser la langue étrangère qu'ils ont apprise à l'école comme outil de travail. Devant l'actuelle tendance à la mondialisation, avec la suprématie de l'anglais, certaines langues vivantes étrangères comme le chinois, le russe, le français sont bannies des établissements scolaires. Au Viêt Nam, il y a maintenant très peu de classes de russe.

Conscient de ces problèmes un accord cadre concernant l'enseignement intensif du et en français, dit plus rapidement " enseignement bilingue ", de l'école primaire à l'enseignement supérieur a été signé d'abord entre le Ministère de l'Education et de la Formation (MEF) et l'Agence francophone pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche (AUPELF-UREF), en mars 1994, puis avec l'Ambassade de France à Hanoi,

en septembre 1994. A partir de là, un programme d'enseignement du et en français a été mis en place à la période d'ouverture du pays. Ceci a montré que la Francophonie pouvait retrouver sa place en Asie du Sud-Est et que le Viêt Nam pouvait réintégrer la Francophonie. Néanmoins, on ne peut développer une langue étrangère, s'il n'y a pas de coopération économique, culturelle, scientifique et technique avec le pays où elle se parle. C'est pour cette raison que la France et la Francophonie ont réapparu au Viêt Nam avec une nouvelle dimension de coopération.

2. Finalités et objectifs du programme

Dans l'intérêt du pays et des individus, ce projet éducatif vise à la formation des jeunes citoyens responsables, compétents et ouverts au monde qui puissent poursuivre leurs études en français soit à l'étranger, soit dans une institution universitaire implantée au pays où la maîtrise du français est requise. Ces jeunes constitueront une source de main-d'œuvre qualifiée qui prendra part activement à la construction du pays au début du siècle prochain.

C'est pour cette raison que le programme a pour *objectif à long terme de faire en sorte qu'une partie de la jeunesse vietnamienne maîtrise et utilise parfaitement en même temps les deux langues : le vietnamien et le français, comme moyen d'expression et d'acquisition, comme outil de communication, de façon à développer les relations de coopération entre le Viêt Nam et la France ainsi que les autres pays francophones.*

3. Mise en œuvre

3.1. Envergure :

Le tableau ci-dessous donne le calendrier d'ouverture des classes bilingues depuis l'année scolaire 1994-1995 jusqu'à l'année scolaire 1997-1998. Vous pouvez constater que le financement par les parents d'élèves augmente d'année en d'année. Le gouvernement souhaite que, grâce à la qualité de l'enseignement prodigué, ces classes bilingues soient dans l'avenir prises en charge par l'Etat vietnamien et les parents d'élèves.

Année scolaire	Nombre de localités	Nombre de classes		Dans	Avec
1994-1995	14 provinces	**115 classes ouvertes**		**50 écoles**	**3 450 élèves**
		56 nouvelles classes primaires + 16 classes existantes	*39 classes secondaires + 4 classes existantes*		
1995-1996	+ 3 nouvelles provinces	**127 classes ouvertes**		**65 écoles**	**3 810 élèves**
		76 nouvelles classes primaires	*51 classes secondaires*		
1996-1997	17 provinces	***130 classes ouvertes***		***72 écoles***	***3 900 élèves***
		76 nouvelles classes primaires ***4 classes financées par les parents d'élèves***	*47 nouvelles classes secondaires* *3 classes du lycée*		
1997-1998	18 provinces	**152 classes ouvertes**		**83 écoles**	**4 560 élèves**
		86 nouvelles classes primaires ; ***6 classes auto-financées par les parents d'élèves***	*55 classes secondaires* *5 classes du lycée*	45 écoles 35 collèges 3 lycées	
		505 financées par l'AUPELF **10 auto-financées**	*315 classes primaires* *200 classes secondaires*		
Total			**515 classes**		**15 450 élèves**

3.2. Organisation d'enseignement :

Après des années d'expérimentation, les orientations et les démarches pédagogiques sont clairement définies. Ce nouveau cheminement est mis en œuvre sous forme de deux cursus coexistants :

3.2.1. Cursus A

L'enseignement du français, commencé en classe de première (CP en France), durera douze ans jusqu'à la classe terminale. En primaire, les maths et les connaissances scientifiques sont actuellement enseignées, à partir de la classe de 4e ou de 5e (CM1 et CM2 en France), par les professeurs de français. Les manuels scolaires à l'usage des élèves sont les méthodes *La petite grenouille* pour le cycle de sensibilisation et d'introduction (classes de 1ère, de 2e et de 3e en primaire), *Ici et ailleurs* et *Ici au Viêt Nam* pour le cycle d'approfondissement (classes de 4e et de 5e en primaire).

L'enseignement des disciplines scientifiques s'est fait dès la 6e au collège. Un plan d'enseignement / apprentissage est proposé comme suit :

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS

Collège	Mathématiques	Physique	Sciences de la vie et de la terre	Français
6e	3 + 5 vn	-	1,5 + 2 vn	8,5
7e	3 + 5 vn	1,5+2 vn	1,5 + 2 vn	7
8e	3 + 5 vn	1,5+2 vn	1,5 + 2 vn	7
9e	3 + 5 vn	1,5+2 vn	1,5 + 2 vn	7

Notes :

- **Français :** 7 périodes x 33 semaines = 231
  (en 6e 8,5 x 33 = 280,5)
- **Maths :** 3 périodes x 33 semaines = 99
- **Physique :** 1,5 périodes x 33 semaines = 49,5
- **Sciences de la vie et de la terre :**
  1,5 périodes x 33 semaines = 49,5

Total = 429 séances

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS CURSUS A

	Collège	*Répartition de l'horaire par semaine*					
		Méthode *De la découverte des textes à l'expression*	Activités de renforcement			Activités propédeutiques	Activités ludiques
		CE + EO + EE	CO	G	Littérature		
Cycle fondamental	6e	3e	1	1,5	1	1	1
	7e	3	1	1,5	1	1	1

	Collège	*Répartition de l'horaire par semaine*					
		Méthode *De la découverte des textes à l'expression*	Activités de renforcement			Activités propédeutiques	Activités ludiques
		CE + EO + EE	CO	G	Littérature		
Cycle d'approfon-dissement	8e						
	9e						

• **Plan d'études** :

L'année scolaire sera divisée en trente-trois semaines de travail dont il y a une semaine pour la leçon zéro et deux autres pour l'évaluation après chaque semestre.

30 semaines x 8,5 périodes par semaine = 255 périodes

Le temps pour les activités différentes est distribué comme qui suivent :

1. **CE + EO + EE** : 30 semaines x 3 périodes par semaine= 90 périodes

Le français au collège en 6e (De la découverte des textes à l'expression) se compose de quatre parties regroupant dix-sept chapitres. Ces dix-sept chapitres seront enseignés pendant 85 périodes (17 chapitres x 5 périodes par semaine)

2. **CO** : 30 semaines x 1 période par semaine = 30 périodes

3. **Grammaire** : 30 semaines x 1,5 périodes par semaine = 45 périodes

4. **Littérature et méthode de lecture** : 30 semaines x 1 par semaine = 30 périodes

5. **Activités propédeutiques** : 30 semaines x 1 période par semaine = 30 périodes

Ces activités propédeutiques sont organisées en deux " crédits " Chaque crédit dispose de quinze périodes. Le 1er crédit est réservé à l'initiation à l'informatique et le 2e à la documentation.

6. **Activités ludiques :** 30 semaines x 1 période par semaine = 30 périodes

3.2.2. Cursus B

L'enseignement du français, commencé en classe de sixième (1ère année de collège), durera sept ans.

A partir de cette année scolaire 1997-1998 certaines modifications pédagogiques se sont faites. Les matières scientifiques sont enseignées en classe de 7e *(pour les maths à raison de deux séances par semaine, pour la physique à raison d'une séance par semaine au 1er semestre et de deux séances par semaine au 2e semestre, pour la biologie à raison de deux séances par semaine au 1er semestre et d'une séance par semaine au 2e semestre).*

Pour l'enseignement de ces matières scientifiques, nous utilisons en même temps deux documents pédagogiques : version française des manuels vietnamiens et dossiers pédagogiques adaptés de manuels français. Mais l'enseignement des sciences, dans ce cursus, pose certains problèmes. L'an dernier nous avons utilisé des manuels vietnamiens traduits en français. Cette façon de procéder a obligé les professeurs à des répétitions inutiles concernant le fond et la didactique. Aussi cette année nous utilisons des dossiers thématiques confectionnés entièrement à partir de manuels français. De cette façon les professeurs peuvent enseigner leur discipline presque entièrement en français, avec une pédagogie " à la française ".

Les horaires de chaque niveau de classe du cursus B sont définis comme ce qui suit

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS AU CURSUS B

	Mathématiques	**Physique**	**Biologie**	**Français**
6e	0	0	0	13
7e	2	1	1,5	8,5
8e	2	1	1,5	8,5
9e	2	1	1,5	8,5
10e	2-3 (+1)	1,5-2	1,5-2	6-8
11e	2-3 (+1)	1,5-2	1,5-2	6-8
12e	2-3 (+1)	1,5-2	1,5-2	6-8

Pour le cursus B :

Français :	8,5 périodes	x	33 semaines	= 280,5
Mathématiques :	2 périodes	x	33 semaines	= 66
Physique :	1 période	x	33 semailles	= 33

Sciences de la vie et de la terre	1,5 périodes	x 33 semaines	= 49,5
Total			= 429 séances

Le temps réservé à ces deux cursus varie de 540 à 600 minutes, c'est-à-dire environ 297 à 330 heures par année scolaire. Ces cursus obligent les élèves à suivre des cours toute la journée.

En ce qui concerne l'élaboration des manuels, les experts vietnamiens ont commencé à établir un nouveau programme d'études pour les deux cursus. Ils collaborent aussi avec une équipe d'auteurs français pour la réalisation de nouveaux manuels pour ces deux cursus.

En ce qui concerne l'enseignement du français au cursus B, on utilise la méthode *Tiếng Pháp* élaborée par une équipe mixte franco-vietnamienne du CIEP de Sèvres et les auteurs vietnamiens. Cette méthode a pour objectif final la compréhension écrite. Celle-ci étant insuffisante, il nous fallait élaborer d'autres documents complémentaires pour développer d'autres compétences chez les élèves (CO, EO, EE). Le tableau ci-dessous indique la répartition horaire suivant les classes de français.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CURSUS B

	Collège	*Répartition de l'horaire par semaine*					
		Méthode *Tieng Phap*	Activités de renforcement			Activités propédeutiques	Activités ludiques
		CE + G	CO	EO	EE		
Cycle fondamental (accent mis sur l'oral	6e	4	2	2	1	1	3
	7e	3	1	1	1	1	1,5
Cycle d'approfondissement	8e	3	1	1	1	1	1,5
	9e	3	1	1	1	1	2

3.3. Gestion d'enseignement

Le programme est piloté par un Comité National de Pilotage (CNP) avec la participation des partenaires bilatéraux et multilatéraux. Sa mission est de définir des orientations à moyen terme ainsi qu'à long terme. Ce comité de pilotage est relayé, dans chaque province, par un comité de pilotage local.

Ce sous-système, au sein de celui de l'éducation, fonctionne selon un régime pédagogique qui lui est propre (bulletin scolaire, notation, reconnaissance des diplômes, fiche d'évaluation,...).

Pour renforcer cet enseignement /apprentissage, la Francophonie nous a envoyé des collègues beiges, québécois, français... pour travailler auprès des enseignants vietnamiens en tant que conseillers pédagogiques (vingt personnes) dans dix-huit provinces du pays.

A partir de cette année 1997, à côté des conseillers pédagogiques francophones étrangers, (neuf Belges, quatre Français + trois volontaires, quatre Québécois), nous avons aussi affecté des conseillers pédagogiques vietnamiens (six Vietnamiens du français, quatre Vietnamiens des sciences). Ce sont des enseignants compétents en français et en didactique.

Pour pouvoir garantir la qualité du projet, le CNP, en collaboration avec les partenaires bilatéraux et multilatéraux, organise chaque année un concours de recrutement des professeurs de français pour les affecter dans les provinces participant au projet.

Quatre cent douze professeurs ont été recrutés (dont trois cent cinquante cinq professeurs de français, vingt-cinq professeurs de mathématiques, quatorze professeurs de physique, dix-huit professeurs de biologie). Presque tous les professeurs des sciences ont bénéficié des bourses de l'AUPELF-UREF ou de l'Ambassade de France avec la duré de six à neuf mois en France pour y étudier le français et la didactique, après douze mois d'études françaises au Centre Régional de français (CRF) à Hô Chi Minh-Ville (financées par l'ACCT).

Nous organisons aussi, annuellement un concours national de sélection des élèves pour les classes de première et de sixième au moyen de tests d'aptitudes intellectuelles.

La logique interne du projet a voulu que, le Ministère et l'AUPELF-UREF ouvrent quarante-cinq filières bilingues francophones dans plusieurs universités du Viêt Nam afin de fournir à l'avenir un nombre suffisant de jeunes cadres maîtrisant à la fois la langue française et les sciences. La création de ces filières francophones universitaires satisfait également la demande de débouchés des étudiants.

4. Résultats

Selon les rapports des comités de pilotage de l'Education des provinces et des conseillers pédagogiques, il y a environ 40 % à 75 % des élèves qui ont obtenu la mention très bien ; 0,5 % à 10 % des élèves sont d'un niveau insatisfaisant, le reste appartient au niveau " bien " et " moyen ". Les élèves ont montré une grande passion pour leurs études.

En ce qui concerne la motivation des parents d'élèves, dans la plupart des provinces, nous n'avons pu accueillir qu'un tiers ou même un dixième (selon les régions) des élèves désirant s'inscrire dans des classes bilingues. Ceci démontre que ce programme est très porteur de succès chez nous.

5. Perspectives

Au rythme du développement du projet, à l'issue de cette première étape, c'est-à-dire après quatre années de réalisation, à partir de cette année 1997-1998, le pays comprend environ 515 classes bilingues avec 412 enseignants de français et 57 enseignants des disciplines scientifiques.

Un système cohérent du primaire au secondaire a été mis en place par les localités de façon à ce que les élèves puissent faire leurs études durant sept années ou douze années, se préparant ainsi à l'accès à l'Université dans le pays ou à l'étranger. Après douze ans d'études, les élèves maîtriseront le vietnamien comme première langue et le français comme langue seconde et une autre langue étrangère telle l'anglais par exemple.

Certaines questions très importantes et urgentes se posent avec nous dès maintenant :

1. Comment former les enseignants des disciplines scientifiques pour répondre aux besoins de qualité du projet ?

2. Dans deux ans les premiers élèves terminant leurs études secondaires du deuxième cycle devront passer l'examen de fin d'études secondaire. Nous souhaitons que ce baccalauréat soit reconnu et validé par les pays de la Francophonie auprès le Bac national. Cela permettrait de rendre le Monde francophone plus solidaire et stable. Nous proposons que cette question soit examinée et mentionnée dans la Charte du français qui sera soumise à la CONFEMER.

L'enseignement du et en français est un grand défi à nous tous. Pour le relever, il faudra définir une démarche pratique et socio-pédagogique adéquate pour chaque pays. Il faudra aussi que beaucoup d'énergies, beaucoup de moyens matériels et financiers soient mobilisés.

Je saisis cette occasion pour renouveler mes remerciements infinis à toutes les Instances de la Francophonie, en particulier, l'AUPELF-UREF, l'Ambassade de France, l'ACCT, le Canada, la Belgique, ainsi qu'aux Conseillers pédagogiques ici présents aujourd'hui pour toute leur aide précieuse dans tous les domaines.

SYNTHESE

Madame **Dyane ADAM** (Canada)

Principale
Collège universitaire Glendon, Toronto (Ontario)

Atouts de l'enseignement du et en français

Le thème de la deuxième table ronde sur les atouts de l'enseignement du et en français se situe au cœur de la problématique posée par ces Assises. Le statut du français au plan historique comme langue de l'élite sociale et culturelle, son enracinement sur tous les continents sont autant de facteurs qui lui confèrent une place privilégiée parmi les autres langues dans ce monde. Cette place est à visages multiples. D'abord, un outil de communication, le français se présente aussi comme un instrument d'acquisition du savoir et d'intercompréhension multiculturelle et enfin, une langue d'intégration et de développement. En favorisant l'enseignement du français et en français dans un contexte multilingue, on forme non seulement un citoyen de son pays, mais également un citoyen du monde capable de relever les défis particuliers au contexte actuel de globalisation. Ce n'est que par l'enseignement du et en français à l'échelle planétaire qu'on peut nourrir et actualiser une vision francophone de la citoyenneté mondiale.

Au cours de cette table ronde, les interventions ont surtout porté sur les facteurs favorables à l'apprentissage de la langue française à l'école et à vie, sur des approches innovatrices dans un contexte multilingue et bien sûr, des expériences de partenariat réussies au sein de l'espace francophone international. En guise de synthèse, nous nous limiterons à dégager cinq idées maîtresses menant à des stratégies d'enseignement du et en français dans un contexte de multilinguisme.

1. Parmi les conditions identifiées comme favorables à l'enseignement du et en français comme langue seconde, on mentionne la nécessité d'un contact permanent et prolongé entre la langue et l'apprenant, d'un enseignement adapté aux besoins particuliers de l'apprenant, ancré dans un environnement linguistique favorable et enfin le besoin d'outils appropriés et pertinents.

2. Les approches des méthodes d'enseignement du français et en français sont nécessairement diverses et doivent évoluer en tenant compte des langues et cultures des milieux dans lesquels elles s'insèrent. L'expérience innovatrice de l'apprentissage passif et simultané de plusieurs langues présentée par le professeur Valli, constitue un exemple prometteur de renforcement de la Francophonie par l'établissement d'un partenariat entre le français et d'autres langues.

3. Le français comme langue est intimement lié à son milieu, à une culture donnée et en cela, un intervenant insiste sur la nécessité pour la Francophonie d'accepter que le français se particularise selon les localités et les pays et que des transformations soient reconnues, acceptées et légitimisées par l'ensemble du monde francophone.

4. On propose la création d'observatoires des langues dans les différentes régions du monde qui permettraient de situer le français en rapport avec les autres langues et de replacer la Francophonie dans le multiculturalisme. Il est en effet important de documenter le fait français et d'en faire l'objet d'études systématiques et à caractère international.

5. Enfin, la réussite de la Francophonie implique une coopération multiforme. Les Etats ayant le français en partage doivent prendre les initiatives pour bien faire apparaître la Francophonie comme un terrain privilégié aux échanges inter-universitaires et internationaux (exemple : implantation des filières francophones dans les établissements d'enseignement supérieur). Les Etats de la Francophonie doivent faire front commun pour assurer la pénétration et l'épanouissement du fait français dans le village global multilingue.

FORMER LES FORMATEURS

Président de séance : Monsieur Jean TABI-MANGA (Gabon)

Directeur général de l'éducation à l'Agence de la Francophonie (ACCT)

RAPPORT THEMATIQUE

Madame **Angéline MARTEL** (Canada-Québec)

Professeur, Télé-Université du Québec

Introduction

Cette synthèse thématique sur la " Formation des formateurs " fait ressortir les thèmes et propositions communs qui émergent des documents compilés lors des Séminaires régionaux. Toutefois, certaines réflexions mentionnées uniquement par une ou deux régions sont également apparues comme porteuses pour l'ensemble de la Francophonie; elles sont aussi incluses. La synthèse est donc organisée en trois parties :

- un rappel du contexte, intitulé " *tableau de bord* " ;
- une présentation des *actions et réflexions communes* en regard : des concepts, des méthodologies et des dispositifs ;
- quelques *propositions régionales* : certaines pouvant inspirer d'autres régions, d'autres pouvant être mises en œuvre plus localement.

1. Tableau de bord

L'on ne saurait prendre la juste mesure des réflexions et propositions des tables rondes " Former des formateurs " sans rappeler les conditions géolinguistiques dans lesquelles elles s'exercent :

- celles d'un multilinguisme de fait qui met en contact langues nationales, langues minoritaires/régionales, créoles, variétés de langues, langues d'apprentissage scolaire et académique;
- celles des pratiques quotidiennes de l'interculturalité ;
- celles encore d'identités différenciées, voire conflictuelles.

Ainsi, chaque séminaire, et donc chacune des tables rondes sur la formation de formateurs s'est, pourrait-on dire, déroulé à l'enseigne de la diversité : diversité des situations, diversité des institutions, diversité des connaissances, diversité des objectifs, diversité des histoires.

Dans ce contexte, et notre intention ici est celle d'exprimer l'esprit des tables rondes avant d'en dégager " la lettre ", *les réflexions et les actions relevées en appellent à un cadre structurant et adaptatif.* Elles ne sauraient donc s'orienter vers de modes prescriptifs ou centralisés.

Deux questions se posent aussi au préalable, la première étant : " Qu'est-ce que la formation de formateurs ? " Si les séminaires régionaux n'ont pas apporté de définitions de la formation de formateurs qui auraient pu répondre à cette question, ils ont pourtant fourni de nombreuses descriptions de ce qu'elle est en pratique, avec ses richesses et ses carences. Ils en ont décrit les conditions de formation et d'enseignement pour le primaire, le secondaire et l'universitaire. Sous l'intitulé " formations " sont visés tant les " enseignants " que les " professeurs " ou les " instituteurs ", diversité de désignation qui montre bien encore la diversité de situations.

Ils ont également noté l'importance d'effectuer une réflexion de fond sur la formation de formateurs car " il n'y a pas de véritable réflexion sur la formation ... en français dans un contexte multilingue, où le français est langue d'enseignement sans être la langue maternelle "[45] alors qu'émergent de nouvelles réalités : l'enseignement bilingue, précoce, intensif. Le plaidoyer à cet égard en appelle donc à une redéfinition de la formation de formateurs dans le contexte particulier de la Francophonie avec comme toile de fond, le plurilinguisme, le multilinguisme[46], l'interdisciplinarité et des concepts et méthodologies émergeant de, ou adaptées à, la Francophonie.

Quant à la deuxième question, elle porte sur les finalités " Pourquoi indique-t-on régulièrement qu'il y a urgence à l'améliorer ". Une réponse s'impose d'emblée : il est, dit-on, " nécessaire et urgent d'améliorer la qualité de la formation des enseignants et, par voie de conséquence, la qualité de l'enseignement "[47]. Mais aujourd'hui, avec l'introduction d'un enseignement bilingue et intensif, il en va aussi de la qualité de

---

[45] Synthèse de Madame Rambeloson-Rapiera, Séminaire Régional Océan Indien à Antananarivo.

[46] Nous retenons ici l'une des distinctions accordées à ces deux concepts, soit celle de plurilinguisme s'appliquant aux rapports étatiques et communautaires entre les langues ; les langues peuvent alors y être l'objet d'intervention. Quant à multilinguisme, il s'applique à la connaissance de plusieurs langues par les individus et décrit un état de fait.

[47] Synthèse de Madame Rambeloson-Rapiera, Séminaire Régional Océan Indien à Antananarivo.

l'enseignement des autres disciplines scolaires, celles touchées par l'enseignement en français. A cette finalité de qualité d'éducation, les participants et participantes ont également exprimé à maintes reprises le souhait qu'elle soit aussi plus humanitaire, plus habilitante dans un monde en voie de planétarisation et de régionalisation, mouvements qui font éclater les systèmes de formation traditionnels.

Face aux nouveaux objectifs, les intervenants et intervenantes ont également noté la pénurie de personnel et son manque de formation, particulièrement au secondaire et à l'université. Ils en ont appelé à un *nouveau type de formation, incluant un cursus académique et professionnel intégré qui ferait également appel aux technologies de la communication.*

Il découle donc de cette contextualisation, et c'est là une thématique souterraine aux Séminaires, que *la formation de formateurs doit être à la fois, innovante, efficace et habilitante, car souligne-t-on la formation de formateurs est la clef de voûte de l'édifice éducatif du et en français.*

2. Actions et réflexions communes

2.1. L'appel à un concept novateur, respectueux d'un nouvel " humanisme " en Francophonie

Lors des Séminaires, les concepts de la didactique des langues sont soumis à examen. Le français est-il langue seconde ? Langue étrangère ? Une mutation est en cours ; les anciens concepts sont rénovés, de nouveaux émergent.

Langue " seconde " et " étrangère " sont des concepts s'appuyant sur une catégorisation pour la formation des situations géopolitiques extrêmement variées, des situations où les politiques linguistiques sont même parfois implicites. Dans l'enseignement des langues, ces concepts veulent donc décrire des pratiques conséquentes au degré de contact avec des locuteurs natifs. Aujourd'hui, avec l'enseignement en français dans les classes bilingues ou intensives, la tendance est à privilégier le concept de " langue seconde " et ainsi d'effectuer une extension du contact avec la langue par la voie des disciplines scolaires.

Pourtant, sous-jacent à l'emploi des concepts circulent de nouvelles exigences. L'on souhaite qu'un concept (nouveau) situe le français comme :

- " un instrument de formation, d'accès aux savoirs et aux savoir-faire technologiques ainsi qu'une médiation culturelle "[48] ;
- un " espace de solidarité et de connaissance partagé et ouvert sur l'universel "; une langue d'accès à la modernisation.

Aussi, en Francophonie, émerge un appel vers le développement d'un concept qui décrirait la place du français dans une orientation humaniste, qui inscrirait la tolérance et l'ouverture au cœur de l'action pédagogique. Le concept de langue alternative a été discuté[49] comme concept porteur d'intérêt, ouvert sur l'interculturel et la réflexivité, axé vers une coopération et une solidarité entre les peuples, respectueux des multiples langues nationales avec lesquelles le français est en contact. Celui de langue partenaire a également été utilisé[50].

Avant de guider toute pratique de formation de formateurs, il y aurait donc lieu de continuer la redéfinition et la reconceptualisation, dans un cadre propre à la Francophonie, du concept de langue seconde/étrangère et d'explorer l'intérêt de celui de " langue alternative " afin de cerner par les concepts les nouvelles aspirations de la Francophonie.

2.2. Vers des méthodes pédagogiques innovantes

Conséquemment à une rénovation des concepts, les Séminaires régionaux en appellent au développement des méthodes pédagogiques. Voici quelques suggestions faites à cet égard :

- centrer sur la prise en compte et le respect de la langue maternelle ou de la langue nationale ;

[48] Formulation issue du Séminaire Régional de l'Asie du Sud-Est.

[49] Voir les résumés et exposés des Séminaires régionaux de la Caraïbe et de l'Amérique du Nord.

[50] Séminaire Régional de l'Asie du Sud-Est.

- accorder une place à la traduction et à la comparaison[51] à titre de stratégies pédagogiques légitimes dans une prise en compte de la langue maternelle ou nationale ;

- poursuivre les recherches et les expérimentations sur les méthodes de l'enseignement bilingue et intensif ;

- insérer dans les finalités la notion de compétences partielles (à géométrie variable) notamment par l'intercompréhension entre les langues (romanes par exemple).

Les méthodes seront plurielles, avec des accents particuliers selon les besoins et les circonstances. Toutefois, pour les développer de manière rigoureuse et efficace, les régions en appellent à une série de descriptions précises sur la situation de l'enseignement dans chaque pays ; l'information étant la base de la formation et de l'innovation. Il convient ensuite d'accentuer les efforts de recherche et de pratiques en matière de méthode pédagogique.

Les Séminaires régionaux voient donc l'émergence de pédagogies propres et adaptées aux contextes de la Francophonie comme prioritaire.

2.3. Pour des dispositifs efficaces et modernes

La rénovation des concepts et des méthodes pédagogiques passe par la mise en place de dispositifs qui permettront, à la fois leur développement et leur mise en œuvre dans la formation de formateurs. Parmi les propositions prioritaires de dispositifs qui se situent en amont de la formation de formateurs, notons :

- la création d'un réseau thématique de recherche de l'AUPELF-UREF sur la formation de formateurs. Celui-ci pourrait s'intituler " Education et Formation " ;

- les contacts entre les chercheurs francophones et francophiles travaillant sur des thématiques similaires (nouvelles technologies, pédagogie, questions urbaines) ;

- l'édition de manuels dans une perspective de coûts abordables de production, avec diffusion par les technologies numérisées par exemple ;

- la mise en réseau des formateurs et des centres de formation.

---

[51] Nommée " approche contrastive " au Séminaire de la Caraïbe.

En ce qui concerne plus particulièrement les dispositifs de formation de formateurs, il faudrait :

- former à la création de matériel didactique notamment par le moyen des technologies incluant des technologies plus récentes comme Internet mais également des technologies plus courantes avec l'audio et le visuel ;
- former plus systématiquement à la formation à distance ;
- utiliser les nouvelles technologies et notamment la formation à distance pour diminuer les frais de formation des futurs formateurs mais surtout pour la formation continue pour les formateurs déjà en poste. Celles-ci s'avèrent non seulement de puissants moyens de communication mais également des outils indispensables de réseautage et de solidarité ;
- étudier l'intérêt de créer des centres régionaux de formation et tout au moins, renforcer la coordination de la formation entre pays d'une même région ;
- établir des équivalences de formation de formateurs pour la Francophonie ;
- élaborer, là où ils n'existent pas encore, des cursus intégrés de formation qui miseraient à la fois sur les compétences linguistiques et culturelles des futurs formateurs, leur formation générales et sur leurs connaissances et pratiques psycho-socio-pédagogiques. Cette opération viserait une professionnalisation du formateur, partout dans la Francophonie, qui pourrait avoir comme effet d'améliorer leurs conditions de travail et leur accorder un prestige accru ;
- explorer l'intérêt de formations bivalentes : former à enseigner deux langues ou former à enseigner une langue et une discipline (géographie, histoire, etc.) dans cette langue.

3. Actions particulières aux régions

3.1. Quelques réflexions régionales ... à partager

Le Séminaire régional de la Caraïbe a inséré dans ses discussions la dimension de la formation et l'enseignement du français comme langue d'écriture et de modernité dans un contexte de culture de l'oralité de la langue communautaire et maternelle. Cette réflexion pourrait être élargie puisque le français se retrouve dans une situation similaire dans plusieurs régions du monde. L'enseignement/apprentissage du et en français joue alors un rôle de réservoir des connaissances et de la pensée scientifique favorisant un accès au développement.

Le Séminaire du Monde arabe et celui de l'Océan Indien ont souligné l'importance de diminuer le sentiment d'insécurité qui entrave l'apprentissage du français en raison de l'adoption d'une approche trop normative. La question de la norme ne peut être évitée et les travaux des réseaux de chercheurs de AUPELF-UREF auraient intérêt à être largement diffusé dans les milieux de formation de formateurs. Cette dimension pourrait faire partie de la formation disciplinaire des formateurs.

Le Séminaire régional de l'Amérique du Nord a notamment avancé une réflexion sur le rôle de la technologie dans la formation au et en français. Dans la crainte d'entrer dans " une guerre perdue d'avance ", il en a appelé avec urgence à " une réflexion et à des actions aptes à proposer des voies entièrement nouvelles vers l'apprentissage du français "[52].

Les présentations insistantes au Séminaire régional de l'Asie du Sud-Est sur la nécessité d'innovations et de reconceptualisations montrent l'urgence d'une redéfinition des concepts et des pratiques et incitent à une particularisation de la Francophonie en cette matière.

Le Séminaire régional Afrique a mis en évidence la dimension de la réussite scolaire et a souhaité une amélioration qui pourrait guider les niveaux de rendements mis en évidence ailleurs : " à partir de l'évaluation comparée, systématique, des performances des systèmes éducatifs africains menée par la CONFEMEN, il serait souhaitable, par les pays africains francophones, de mieux mener ces performances, pour agir en se mettant au diapason des initiatives internationales pour l'évaluation du rendement scolaire "[53].

Le Séminaire régional Europe centrale et orientale a suggéré la mise en place d'un cursus d'information et de formation à la Francophonie.

Le Séminaire régional Europe occidentale et méditerranéenne a interrogé la pertinence de préférer des locuteurs natifs à des locuteurs locaux dont la langue d'enseignement est aussi la langue seconde ou étrangère et a exploré la notion de bivalence de formation.

---

[52] Rapport de synthèse du Séminaire Amérique du Nord par Edouard Cloutier et Daniel Latouche.

[53] Rapport de Synthèse de M. Souleymane Bachir Diagne.

3.2. Quelques actions régionales distinctes

Le Séminaire du Monde arabe a souhaité une large coordination nationale et régionale en matière de formation de formateurs : " il faudrait à un niveau national un organe qui ait une conception globale de la formation de formateurs et où l'on pourrait faire des évaluations précises ; cela se fait en Egypte et imparfaitement au Maroc, les inspecteurs n'étant pas formés pédagogiquement"[54].

Au Séminaire régional de l'Océan Indien, " Tous appellent de leurs vœux la création d'un Centre Régional de formation des formateurs qui pourrait être basé à la Réunion et s'appuierait sur les nouvelles technologies et l'Internet ". Ils en appellent également à la création d'une université de réseaux de l'Océan Indien, projet qui existe sur papier mais qu'il reste à financer[55].

Au Séminaire régional de la Caraïbe, l'on a suggéré l'urgence de mettre en œuvre un modèle d'amélioration du système éducatif, incluant la formation de formateurs par l'établissement de mini-réseaux concourant à améliorer l'ensemble du système ; ce qui signifie de miser sur les réseaux télématiques, un réseau de circulation de l'information, un réseau régional universitaire instaurant une maîtrise de français et de didactique du français langue seconde/étrangère.

Au Séminaire régional Amérique du Nord, la formation de formateurs est apparue comme un tir à réajuster et non comme un système à élaborer. Ce réajustement est variable : de nouvelles clientèles et nouvelles pédagogies aux Etats-Unis ; un élargissement de la sphère de référence de la France vers la Francophonie pour le Mexique ; de l'enseignement du français à un enseignement du français à l'acte d'apprendre au Canada ; d'effectuer la transition entre l'enseignement du français à l'enseignement en français pour les communautés allophones et autochtones du Québec.

L'Asie du Sud-Est a largement misé sur les technologies de la communication et la formation à distance. De plus, l'ouverture de filières bilingues, le projet d'Université virtuelle de l'AUPELF-UREF et la rénovation des concepts et méthodes d'enseignement suscitent beaucoup d'espoirs.

Le Séminaire Régional Afrique a mis évidence les souhaits des participants et participantes d'utiliser les technologies de manière constante et novatrice. Il a également encouragé une coordination par une " approche harmonisée d'un certain nombre de

---

[54] Compte-rendu d'activités, Séminaire régional du Monde arabe.

[55] Compte-rendu du Séminaire de l'Océan indien.

programmes conformes aux attentes communes d'une région favorisant une politique de production de manuels à des prix bas "[56] tant au primaire qu'au secondaire.

Le Séminaire Régional d'Europe centrale et orientale a souligné la nécessité de réduire les entraves à la mobilité des enseignants et chercheurs (notamment par la mise en place de procédures de visas).

Le Séminaire régional Europe occidentale et méditerranéenne a remis en évidence le rôle du français dans la construction d'un multilinguisme de complémentarité dans le cadre de l'Union européenne mais également dans le pourtour méditerranéen.

[56] Rapport de synthèse, idem.

CONFERENCES INTRODUCTIVES

Evaluation et autoformation

Monsieur **Jean-Marie De KETELE** (Belgique)

Professeur à l'Université catholique de Louvain

J'aurais aimé partir explicitement d'expériences vécues et de recherches menées dans divers pays sur trois continents. Le temps imparti à la communication ne me le permet pas et cela se justifie d'autant moins qu'à la suite des conférences introductives vont suivre plusieurs études de cas. Je passerai donc de suite aux considérations stratégiques et techniques que je dégage de mes expériences et de mes recherches ou de celles dont j'ai pu prendre connaissance.

J'axerai mon développement autour d'une idée force (" l'évaluation est un point d'entrée nécessaire ") et de deux types de questions (" l'autoformation : leurre ou nécessité ? " et " qu'est-ce qu'un enseignement de qualité ? Et que faut-il donc évaluer prioritairement ? "). Au terme de ce développement, je m'autoriserai à faire dix recommandations.

1. L'évaluation est un point d'entrée nécessaire.

Mais entendons-nous sur les termes.

Evaluer ne signifie pas contrôler. Même s'il peut y avoir parfois des démarches de contrôle dans certaines étapes du processus évaluatif, l'esprit de l'évaluation est foncièrement différent de celui du contrôle. Peut-être cela explique-t-il, en partie du moins, le fait que certains inspecteurs ont bien du mal à conduire de véritables évaluations.

Evaluer est un processus qui consiste à :

- recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables,
- et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble de données et un ensemble de critères ou d'indicateurs choisis en fonction d'objectifs préétablis ou ajustés en cours de route,
- et cela en vue de fonder une prise de décision.

L'évaluation n'est donc pas de l'ordre du contrôle, mais elle est au service de la prise de décision et la prise de décision est au service de l'action.

Le responsable (ou l'équipe responsable) d'un programme d'enseignement du français et d'enseignement en français est amené à prendre régulièrement, et plus particulièrement à certains moments clés, des décisions pour gérer efficacement son programme. Il a donc besoin de s'appuyer sur un processus évaluatif. Encore faut-il avoir une vision claire des effets attendus, quitte à les ajuster en fonction des contraintes et des ressources du contexte et de son évolution. Sur la base de cette vision, encore faut-il avoir pris la peine d'identifier les critères de qualité et avoir anticipé de façon réaliste les indicateurs concrets que l'on souhaite pouvoir observer dans un temps et un lieu donné. Ces critères et indicateurs commandent les informations à recueillir. Il ne faut pas se tromper d'informations : c'est une question de pertinence. Il faut recueillir effectivement les informations que l'on a souhaité recueillir : c'est une question de validité. Il faut que l'on puisse avoir confiance dans les données recueillies par des personnes ou des dispositifs différents : c'est une question de fiabilité. Encore faut-il traiter et interpréter correctement les données recueillies, y compris les données de contexte qui donnent sens. Encore faut-il enfin prendre la ou les décisions adéquates.

Ce qui est valable à un niveau *macro* pour les responsables d'un programme l'est également à un niveau plus *méso* pour un chef d'établissement, par exemple, ou encore pour un conseiller pédagogique au niveau d'une région ou d'un district. Fondent-ils leurs décisions sur des processus évaluatifs ? Se sont-ils petit à petit fixés des effets attendus, d'ordre quantitatif (exemple : autant de diplômés bilingues) et qualitatif (exemple : avec tel niveau réel de compétence), pour des périodes réalistes données ? Ont-ils pris la peine de récolter l'information nécessaire, de la traiter, de l'interpréter judicieusement et de prendre les décisions en conséquence ?

Ce qui est valable à un niveau *macro* et *méso* l'est également au niveau *micro*, c'est-à-dire ici au niveau des enseignants en contact avec les élèves amenés à apprendre le français et à apprendre par le français dans un contexte de multilinguisme. Ont-ils, avec les aides que l'on a pu leur fournir, analysé ce contexte, identifié les performances quantitatives et qualitatives réalistes susceptibles d'être atteintes dans le contexte donné et dans le laps de temps où leur sont confiés ces élèves, référé constamment leurs actions à ces effets attendus quitte à prendre les décisions d'ajustement opportunes...?

On le voit : une saine culture de l'évaluation est bien plus un point d'entrée qu'un aboutissement. C'est un point d'entrée non seulement pour une gestion prévisionnelle, mais aussi et avant tout pour une gestion de la qualité. Et n'oublions pas la loi selon laquelle la qualité d'un système éducatif est celle de son maillon le plus faible.

Une culture de l'évaluation est donc une culture de la recherche de la qualité, une culture de la recherche ensemble de la qualité, une culture de la recherche de la qualité en contexte (et plus particulièrement ici en contexte de culture de multilinguisme), et surtout une culture non pas du contrôle mais du "*zéro mépris* ".

Mais c'est aussi un point d'entrée pour la formation et l'autoformation.

2. L'autoformation : leurre ou nécessité ?

Au sens le plus strict et le plus radical du terme, l'autoformation n'existe pas. L'injonction " autoforme-toi " est une injonction aussi paradoxale que l'injonction " sois autonome ". Le parallèle entre le développement de l'autonomie et l'autoformation est éclairant. Explicitons-le rapidement.

Etre autonome, c'est se forger sa propre loi *(autos* et *logos).* Mais est-ce bien possible ? à quelles conditions ?

Il n'y a pas d'auto-nomie possible, sans tenir compte et de l'hétéro-nomie, et de la co-nomie et de l'éco-nomie.

En effet, je ne peux être autonome sans tenir compte de la loi des autres (*heteros* et *nomos*). Et c'est même en étant confronté aux diverses lois des autres, que je me forge ma propre loi. Au même titre que je me construis mon identité à la fois en m'identifiant et en me différenciant des autres (" je suis ce que le regard des autres m'a fait "). On devine aisément ici tout ce que le multilinguisme apporte à cette problématique.

Mais je ne peux être non plus autonome si ma propre loi se construit contre celle des autres ou simplement juxtaposée à côté de celle des autres. Le développement de

l'autonomie passe par la co-nomie, car je vis avec les autres, nous avons besoin d'une loi partagée et je me forge ma propre loi en tenant compte de cette loi partagée.

Enfin, l'autonomie passe également par l'éco-nomie (au sens étymologique du terme : *éco*, le milieu ; *logos*, la loi). Le milieu (physique, biologique, social, culturel, économique...) a ses propres lois et, si je les enfreins, le milieu se retourne contre moi, à court terme (comme quand je donne un coup de poing au mur) ou à plus long terme (la pollution en est un bon exemple).

De façon parallèle, l'autoformation n'existe que s'il y a hétéro-formation, co-formation et éco-formation. L'autoformation radicale n'existe pas.

Dans ce que l'on appelle habituellement une autoformation, il y a toujours une composante non négligeable d'hétéro-formation. Non seulement la personne en auto-formation est toujours confrontée à des personnes qui ont l'autorité professionnelle, morale ou statutaire pour prescrire ce qu'il faut faire et comment faire, mais en plus elle a besoin d'aller chercher les connaissances et savoir-faire nécessaires là où elle pense les trouver afin de faire face aux problèmes rencontrés ou anticipés. Que ce soit à travers un guide méthodologique ou à travers l'enseignement à distance ou à travers des bases de données, la personne en auto-formation rentre en contact, certes indirectement, avec des formateurs qui ont construit un matériel de formation pour un certain usage et avec une certaine logique. Parlant des nouvelles technologies de l'information, il est bien connu qu'il ne suffit pas d'un pipe-line, encore faut-il qu'on l'alimente, encore faut-il que le carburant soit adéquat et de qualité pour l'usage qui en sera fait.

Pour une autoformation réussie, encore faut-il que la personne ne soit pas entièrement laissée à elle-même, surtout à certains moments clés, et qu'il y ait donc co-formation. Cette co-formation comprend plusieurs composantes dont les principales sont : (1) une aide pour accéder à l'information pertinente, pour savoir comment y accéder et comment la traiter de façon judicieuse ; (2) des échanges d'expériences entre plusieurs personnes en auto-formation pour permettre à chacun de trouver la meilleure appropriation en fonction de ce qu'il est et des besoins rencontrés ; (3) un suivi (et non un contrôle) axé sur le va-et-vient constant entre savoir théorique et savoir mis en œuvre. La co-formation et la mise en œuvre rapide de ce qui a été appris sont indispensables pour conduire une autoformation réussie. Dans son pragmatisme bien connu, IBM affirmait avec raison qu'une (auto)formation non mise en œuvre dans les trois semaines qui suivent était une formation quasi perdue.

Enfin, une autoformation réussie suppose que les connaissances et les savoir-faire appris soient validés par une éco-formation, c'est-à-dire validés par le contexte. Ceci signifie plusieurs choses : (1) les contextes sont pluriels et différenciés, les besoins de formation le sont donc aussi ; (2) une connaissance et un savoir-faire appris dans une formation ne sont vraiment appropriés que lorsqu'ils sont mobilisables et activables efficacement dans le contexte précis de la pratique ; (3) la rétroaction renvoyée par le contexte d'utilisation est en dernier ressort le formateur le plus efficace pour la personne en autoformation.

Appliquées à la formation initiale et continuée des enseignants, ces considérations permettent de comprendre les échecs ou au contraire les réussites relatives des systèmes de formation mis en place.

De très nombreux systèmes de formation initiale des enseignants sont des échecs parce qu'ils sont trop exclusivement des hétéro-formations, théoriques, prescriptives, a-contextualisées, passives, sans pression à l'auto-formation. Même dans les formations comprenant une composante relativement importante de stages, ceux-ci sont souvent " à côté de " l'hétéro-formation, ou sans aucun lien direct avec elle, ou sans aucun véritable suivi (sans co-formation), ou sans aucune recherche de contextualisation (sans éco-formation).

Si nous sommes convaincus depuis longtemps que la formation continuée des enseignants est bien plus indispensable encore que la formation initiale et que cette dernière a essentiellement pour fonction de préparer une bonne formation continuée, il nous faut bien reconnaître que bien des situations sont défaillantes tant en quantité qu'en qualité. En effet, bien des enseignants s'imaginent que leur formation s'arrête avec le diplôme acquis ; la formation initiale ne les a préparés ni à l'idée d'une autoformation continuée ni à la méthodologie de l'autoformation. Par ailleurs, bien des formations continuées institutionnalisées — quand elles existent (et c'est loin d'être le cas dans certaines régions, surtout dans les zones rurales éloignées de la capitale) — ne sont que des hétéro-formations plaquées sans analyse contextualisée des besoins, sans échanges de pratiques et sans suivi.

Lors de visites de suivi dans les classes d'enseignants chargés d'enseigner le français langue seconde en primaire, nous constations — ce qui n'était pas au départ l'objet de

notre attention — qu'après une ou deux années d'apprentissage, certains enfants avaient de grandes difficultés de prononciation correcte des phonèmes et de correspondance phonie-graphie alors que d'autres n'avaient guère ces problèmes. Comme nous avions également constaté que certains enseignants assurant la première année d'apprentissage avaient une prononciation incorrecte des phonèmes tandis que d'autres pas, nous avons alors cherché à savoir s'il existait un lien entre les deux. En recherchant rétrospectivement quels étaient les enseignants des élèves avec ou sans difficulté après deux ou trois ans d'apprentissage, nous avons pu vérifier ce lien dans la plupart des cas. Nous avons pu même constater que les élèves en troisième année d'apprentissage ayant eu un enseignant avec une bonne prononciation en première année mais un enseignant médiocre de ce point de vue en deuxième année, s'en sortaient mieux que les élèves ayant eu un bon enseignant en deuxième année mais un enseignant médiocre en première année. Cette évaluation (car il s'agit bien d'une évaluation si on s'en réfère à la définition donnée au départ) nous a permis de prendre deux décisions : (1) placer les enseignants avec la meilleure prononciation dans les classes de première année (ce qui va à l'encontre de bien des pratiques) ; (2) organiser pour les enseignants à la prononciation approximative, non pas des stages pédagogiques, mais des stages de rééducation phonologique ou/et des stages d'immersion avec des composantes à la fois d'auto-, d'hétéro-, de co- et d'éco-formation.

3. Qu'est ce qu'un enseignement de qualité ? Et que faut-il donc évaluer prioritairement ?

S'il m'est évidemment impossible de développer tous les aspects de cette question, surtout dans le peu de temps qui m'est imparti, il me semble important de souligner quelques aspects importants que la recherche a pu dégager.

On peut partir de l'idée toute simple qu'un bon enseignement est celui qui obtient de bons résultats avec ses élèves. Le problème est évidemment de savoir qu'est-ce qu'on entend par " bons " résultats et avec quels élèves ceux-ci ont-ils été obtenus.

Une première amorce de réponse est de dire qu'un enseignement ou un enseignant est d'autant plus efficace qu'il fait faire un plus grand progrès à l'ensemble de ses élèves, ce qui peut s'estimer par l'écart entre les résultats moyens de la classe entre le début et la fin de l'année.

Une deuxième amorce de réponse est de considérer la valeur ou qualité de ce qui est appris et évalué. Imaginons trois types d'épreuves d'évaluation axées chacune sur une des catégories de performances suivantes :

1ère catégorie de performances :

- " Citez les caractéristiques d'un texte argumentatif. "
- " Quelle est la règle du participe passé accordé avec l'auxiliaire être. "

2e catégorie de performances :

- " Lisez ce texte et dites s'il s'agit d'un texte argumentatif, descriptif ou narratif. "
- " Pour chacune des dix phrases suivantes, accordez le participe passé. "

3e catégorie de performances :

- " Lisez attentivement la lettre que votre ami Pierre vous a envoyée de France et répondez-lui (la lettre est fournie ; Pierre donne de ses nouvelles à son ami ; il demande des nouvelles à son tour et il pose quelques questions pour organiser un prochain séjour chez son ami ; il s'agit donc de répondre de façon cohérente avec la situation de communication).

Nous avons affaire à trois types de performances : de l'ordre de la restitution de connaissances dans le premier cas ; de l'ordre du savoir-faire cognitif de type " application " dans le second cas ; de l'ordre de la compétence dans le troisième cas.

La compétence est la possibilité démontrée de pouvoir mobiliser et activer les connaissances et les savoir-faire pertinents pour résoudre une famille de situations-problèmes. La compétence suppose l'intégration en situation de connaissances et savoir-faire prérequis. La compétence est donc d'un niveau de qualité supérieure au savoir-faire de type " application " puisque je peux maîtriser les savoir-faire prérequis sans pouvoir les utiliser dans des situations-problèmes. De même le savoir-faire cognitif est supérieur à la restitution d'une connaissance puisque celle-ci ne garantit pas la capacité de l'utiliser dans une application.

Ainsi donc, si deux enseignants font faire à leurs élèves un progrès quantitativement équivalent sur deux épreuves différentes représentatives de leur enseignement, l'enseignant le plus efficace est celui dont l'épreuve comprend des performances de plus haut niveau.

Mais, un troisième paramètre aussi important que les deux premiers doit venir compléter la tentative d'évaluer la qualité d'un enseignement : à efficacité comparable (même progrès sur des performances de niveau équivalent), l'enseignant sera d'autant meilleur qu'il n'augmentera pas, voire parviendra à diminuer en fin d'année l'écart qui existe en début d'année entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles. C'est ce qu'on appelle en langage technique l'équité pédagogique (il existe d'autres formes d'équité, ainsi d'ailleurs que d'autres formes d'efficacité, que nous avons mis en évidence dans nos travaux menés dans le cadre de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education à Dakar).

Si on considère que ces trois paramètres sont bien fondamentaux pour évaluer le travail de l'enseignant et si on considère qu'une formation des enseignants s'évalue avant tout par les performances obtenues par leurs élèves compte tenu de leurs caractéristiques de départ (compte tenu aussi, ajoutons-le, des conditions de travail, c'est-à-dire du confort pédagogique), alors il faudrait axer la formation des enseignants sur les compétences professionnelles que le contexte requiert pour optimiser les performances des élèves sur les trois paramètres précités : plus grand progrès de l'ensemble de la classe, performances de plus haut niveau, plus grande équité pédagogique (ce qui est compatible, comme l'ont montré les recherches).

4. En guise de conclusion, dix recommandations

Au terme de nos analyses, nous pouvons tenter de formuler quelques recommandations :

(1) Une culture de l'évaluation est nécessaire et doit être mise en place. Il ne s'agit pas de contrôler, mais de donner du sens à des situations observées pour préparer et fonder des décisions afin d'améliorer l'action.

(2) Toute personne — gestionnaire d'un programme, conseiller pédagogique, formateur, enseignant... — devrait se forger une idée claire des effets attendus par son action contextualisée, chacun à son niveau.

(3) Toute formation — que ce soit celle du gestionnaire ou du conseiller ou du formateur ou de l'enseignant... — devrait prendre comme point d'appui une évaluation centrée sur les effets attendus dans un contexte d'action et un temps donné.

(4) Toute évaluation est une recherche de sens avec les personnes concernées dans un esprit du "*zéro mépris* ".

(5) Pour qu'elle puisse fonder de façon pertinente et fructueuse une formation, toute évaluation doit être contextualisée : elle respecte donc la pluralité des situations, la pluralité des personnes, la pluralité des pratiques et même, au-delà de certaines compétences et performances de base communes, une pluralité de résultats.

(6) L'autoformation est indispensable dans la formation des enseignants. Apprendre l'autoformation et prendre l'habitude de s'autoformer sont des objectifs fondamentaux de la formation initiale des enseignants.

(7) L'autoformation n'est vraiment efficace que si elle s'appuie sur des hétéro-formations, des co-formations et des éco-formations pertinentes.

(8) Les meilleures formations sont celles qui développent des compétences contextualisées et non seulement les savoirs et les savoir-faire indispensables.

(9) Une formation réussie est celle qui obtient les meilleurs résultats chez les élèves dans un triple sens : des progrès élevés pour l'ensemble de la classe, des performances de qualité plus élevée, une réduction de l'écart qui existait au départ entre les élèves les plus forts et les plus faibles.

Pour formuler la dernière recommandation, j'aimerais citer une réflexion d'un ancien grand dirigeant d'entreprises automobiles (en Europe et aux Etats-Unis), s'étant démissionné de son poste pour fonder avec Gorbatchev une institution de formation au management d'un type nouveau, car ayant pris distance par rapport à son métier il constatait amèrement que " la plupart des dirigeants sont dirigés par le système et ils ne s'en rendent pas compte, ce qui est très grave ". Ceci m'amène à formuler ma dernière recommandation en phase complète avec les discussions de ces assises.

(10) L'essence et l'esprit tant de l'évaluation que de l'autoformation devraient consister à prendre distance par rapport à son action afin de ne pas se laisser dominer par le système et à lui donner sens pour prendre les décisions d'actions qui s'imposent en personne responsable et solidaire.

" Immerger " pour mieux former

Monsieur **Jean-Pierre CUQ** (France)

Professeur à l'Université Stendhal, Grenoble

Introduction

Comme je dispose de peu de temps, j'essaierai d'aller directement à ce qui me paraît essentiel pour illustrer le thème de la table ronde d'aujourd'hui, c'est-à-dire les rapports entre l'immersion et la formation, et cela d'un double point de vue : le point de vue théorique d'un enseignant-chercheur qui a consacré une bonne partie de ces dernières années aux questions de français langue seconde (FLS), et le point de vue plus pratique du directeur d'un grand centre de formation auquel ont été confiés de nombreux stagiaires en immersion. Avec, évidemment, l'espoir que ces deux regards aient pu s'additionner pour le bénéfice des stagiaires bien sûr, mais aussi de l'accroissement des connaissances sur la formation et l'amélioration des méthodologies afférentes.

J'essaierai donc dans un premier temps de définir les cadres théoriques de l'immersion formative et de donner ensuite les grands principes qui sous-tendent au CUEF de Grenoble les stages de formation destinés au public issu de pays partiellement francophones.

Immersion et formation

Voyons tout d'abord s'il est possible de donner une définition rapide de l'immersion.

Le principe général de l'immersion est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue.

Cette vieille image du bain linguistique repose sur le constat que tout être humain, sauf cas pathologique, développe ses capacités de langage à travers au moins une langue pour peu, comme disait Pit Corder, qu'il bénéficie d'un environnement social convenable, qui joue, en quelque sorte, le rôle des eaux primordiales, pour ne pas dire, quand on parle de langue maternelle, et pour parler cette fois comme Alain Rey, du ventre maternel. Comme il n'y a pas de raison que ce qui a, si on peut dire, marché une fois, ne prouve pas à nouveau ses capacités, le principe d'une exposition aussi longue que possible à un environnement linguistique donné est généralement considéré comme positif. Et c'est à juste titre, comme le montre le succès des pratiques du séjour linguistique à l'étranger, qui sont, si je puis dire, vieilles comme les Romains. Il convient néanmoins d'apporter tout de suite quelques restrictions à ce qui peut paraître comme une simple pratique naturelle de bon sens.

• La première : *immersion et immersion.* Le premier type de pratique immersive, le plus ancien, consiste en un déplacement de l'apprenant dans un milieu où la langue cible est présente hors de la classe. Le second suppose que, en l'absence de possibilité de bain extérieure, ou lorsque les relations avec un environnement linguistique pourtant existant ne vont pas de soi, la classe seule joue le rôle de ce milieu. Ce principe fonde les méthodologies canadiennes maintenant bien décrites et les classes bilingues dont le succès va grandissant en Francophonie. Ce n'est qu'au premier type d'immersion (le déplacement dans un pays, francophone en l'occurrence) que je m'attacherai aujourd'hui.

• La deuxième : *immersion et pas submersion.* Je m'explique : vous avez sans doute vécu au moins une fois l'expérience (déroutante !) suivante : vous arrivez seul de façon imprévue dans une grande capitale étrangère dont vous ne parlez ni ne comprenez la langue des habitants, et dont vous ne possédez pas la moindre entrée du code graphique (Pour moi, ce fut une arrivée solitaire de nuit à Tokyo). Vous vous êtes alors retrouvé avec la sensation d'être soudain sourd, muet et aveugle. Long alors pourrait être le temps qui vous permettrait de trouver par vous même le minimum d'entrées linguistiques nécessaires même à une simple communication de survie. Attention donc : sans quelques leçons préalables de natation, il est très possible de se noyer dans le bain linguistique.

• La troisième : est-on assuré qu'un principe qui fonctionne bien dans un objectif linguistique soit aussi efficace dans une perspective de formation, dans laquelle l'appropriation linguistique n'est plus un objectif en soi mais un objectif instrumental ? En un mot, immerger aide-t-il à mieux former ?

Avant de tenter une réponse, admettons que, de façon générale, l'immersion linguistique est une méthodologie didactique qui consiste à mettre un apprenant de la façon la plus large possible au contact de la langue qu'il désire s'approprier. Plus particulièrement, il s'agit de recréer dans la classe les conditions d'appropriation qui prévalent hors de la classe. Autrement dit, l'immersion consiste à faire entrer le plus possible des phénomènes acquisitionnels dans un espace prévu pour l'enseignement-apprentissage On pourrait dire aussi qu'il s'agit de la recherche du mélange idéal entre acquisition et apprentissage, sachant que ces deux processus ne sont évidemment pas étanches l'un à l'autre.

Quelles sont donc les caractéristiques de l'immersion formative ?

L'immersion formative procède évidemment du même principe que l'immersion linguistique. Mais il ne s'agit pas seulement de mettre le stagiaire au contact de la langue cible : pour lui, le problème linguistique se situe le plus souvent au niveau du perfectionnement oral ou écrit, car il est rarement débutant complet. Il s'agit de le mettre dans un bain favorable au développement de ses capacités scientifiques ou techniques.

En effet, on sait depuis longtemps qu'on ne peut imaginer les techniques ou les sciences comme indépendantes du milieu culturel où elles se développent. La relation d'un individu à la discipline qu'il étudie est donc beaucoup moins directe qu'on ne croit, mais elle est largement conditionnée par les relations de l'individu à son environnement humain, qui peut ainsi jouer le rôle d'un facilitateur ou au contraire d'un obstacle.

C'est là qu'intervient la fameuse compétence de communication, qui est l'objectif majeur de toute tentative d'appropriation linguistique et qui devrait l'être encore plus dans toute démarche de formation. Mais il me paraît opportun de rappeler que dans cette compétence de communication sont incluses, comme dit Dell Hymes[57], *"non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi les règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes... le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée."*

Or, c'est justement la connaissance pratique de ces règles sociales qu'il est très difficile d'acquérir en situation d'apprentissage guidé, *a fortiori*, pour ce qui nous concerne ici dans un environnement non ou peu francophone. On sait par exemple que beaucoup

[57] Hymes Deli H.: *Vers la compétence de communication*, LAL Crédif, Hatier, 1984, p. 124.

de critiques ont été formulées sur ce point aux tenants des méthodes immersives au Canada. Car quels que soient les ersatz (des désormais classiques jeux de rôle aux classes bilingues), imaginés pour pallier les insuffisances de la classe à transmettre les compétences sociales non scolaires (c'est-à-dire celles qui rendent l'apprenant apte à vivre en français avec aisance hors de son école), la situation de classe reste tout de même très prégnante. Pour continuer la métaphore aquatique, je dirais que l'apprenant pourrait bien boire une bonne tasse le jour où il ira nager dans le grand bain sans bouée.

Autrement dit, toutes choses étant égales par ailleurs, s'il est évidemment très possible d'avoir des activités scientifiques ou techniques en français dans un environnement non francophone, on peut penser que le fait d'acquérir un certain nombre de clés qui donnent un accès intime à l'univers symbolique dans lequel cette science se crée multiplie les chances de réussite disciplinaire.

L'immersion formative doit donc être conçue comme un moment privilégié dans une formation pour l'acquisition d'une réelle compétence de communication.

Vers une méthodologie d'immersion formative

Il serait présomptueux d'affirmer que les expériences que nous avons pu avoir en France, et particulièrement au CUEF, dans le domaine de la réception de stagiaires en immersion issus de pays de la Francophonie, nous ont amenés à établir une " méthode " d'immersion formative, mais on peut sans doute dire que nous possédons certains éléments méthodologiques, fondés sur les considérations que je viens de faire, et qui sous-tendent le montage des stages qui nous sont confiés. En voici quelques-uns :

1) Le choix du meilleur moment :

Je commence par celui-ci car nous ne sommes pas maîtres de tous les paramètres dont certains sont plus particulièrement du ressort des commanditaires des stages.

Le choix du moment le plus opportun pour réussir l'immersion formative ne nous appartient évidemment pas : pas trop tôt, pour éviter la submersion, pas trop tard pour que la période d'immersion rayonne sur l'ensemble de la formation. C'est le point qu'il serait le plus important de négocier au préalable avec tous les partenaires impliqués dans la formation, et particulièrement avec le stagiaire lui-même. Mais il faudrait pour cela qu'il soit assuré dès le début de sa formation qu'il aura bien la possibilité d'effectuer un stage immersif au cours de sa formation. Sans cela, il sautera évidemment sur la première occasion.

2) L'autonomisation progressive :

Il s'agit de créer chez le stagiaire un réflexe de participation créative et donc auto-formatrice. L'immersion, parce qu'elle est en quelque sorte une mise en situation la plus proche possible des conditions réelles qui prévalent hors des périodes de formation, est non seulement une pratique formatrice mais aussi auto-formatrice. Il s'agit pour les responsables de la formation de trouver un équilibre entre la nécessaire prise en charge personnalisée des stagiaires et une progressive autonomisation de ce dernier. Pour faciliter cela, la formule de la personne-ressource s'est montrée très profitable. Un ou plusieurs stagiaires sont plus particulièrement confiés à un enseignant dès le début du stage, essentiellement pour guider leur recherche. Mais on constate que très souvent, bien d'autres questions sont abordées lors des rencontres avec l'enseignant, qui devient souvent un véritable tuteur, un peu à la manière, mais de façon moins systématique toutefois, des tuteurs des groupes américains que nous recevons depuis longtemps.

3) Les priorités de formation :

Même si une place particulière est toujours consacrée au perfectionnement linguistique en tant que tel, le stage d'immersion formative est toujours articulé autour de grands choix de formation. En gros, il s'agit de répondre à la question suivante : que pensons-nous que le stagiaire ne pourrait faire que dans un pays francophone et plus particulièrement dans une ville universitaire française ? Bien entendu la réponse à cette question est négociée avec le commanditaire du stage. Pour que cette négociation soit efficace il faut alors que celui-ci ait effectué un travail similaire avec les stagiaires pressentis.

C'est sur ce point qu'on mesure l'intérêt d'un Centre de formation étroitement associé à un laboratoire de recherche, mais aussi, si j'ose dire, immergé lui-même dans un environnement universitaire multipolaire. Pour les stagiaires scientifiques, il est important d'établir très tôt des contacts directs avec les laboratoires.

4) La documentation :

Un stage d'immersion formative réussi n'est pas forcément (mais c'est une manie d'enseignant !) un stage où il y a beaucoup de cours. En particulier, de larges plages horaires doivent être consacrées à la documentation scientifique. Les stagiaires ont

souvent une vraie boulimie documentaire : là encore doit s'effectuer un choix de priorités (qu'est-ce que je dois lire, qu'est-ce que je dois photocopier, qu'est-ce que je dois acheter ?)

5) Faire :

Il est important que le stagiaire en formation ne soit pas un simple consommateur d'informations mais que son stage corresponde à la réalisation d'un projet dont non seulement le résultat mais aussi la méthodologie de réalisation soit réutilisable. Par exemple, en 1994, des stagiaires vietnamiens ont réalisé une série de vingt-quatre fiches pédagogiques pour l'enseignement du français médical au Viêt Nam. Outre l'objectif utilitaire, l'objectif de formation était de faire réutiliser le plus tôt et le plus pratiquement possible des éléments pris dans d'autres modules de la formation. Ce qui m'amène à mon dernier point.

6) L'initiation à la pratique du discours disciplinaire :

Cet objectif de réutilisation la plus immédiate possible des savoirs et des savoir-faire nécessite bien entendu une adaptation du contenu même des cours de langue qui doivent tenir le plus grand compte du discours disciplinaire. Ce sera par exemple :

- la mise en place de stratégies de lectures qui permettent rapidement d'entrer dans un texte de spécialité et la lecture de la documentation scientifique,

- en grammaire, le choix des actes de langage et des structures syntaxiques dominantes dans un discours scientifique donné ; pour la médecine par exemple, le rapport cause-conséquence, la comparaison, les techniques de la description, etc.

- l'écriture d'un texte long en français, point qui nécessite sans doute le plus grand effort d'adaptation culturelle, tant par la forme du document à produire, que par la grammaire de texte mise œuvre, si marquée par les manières de penser.

On voit que l'utilité de la grammaire dans une telle phase dépasse de beaucoup le seul objectif d'appropriation de la langue mais qu'elle participe plus largement à la formation, la réflexion sur le linguistique contribuant, me semble-t-il, à la création d'une conscience culturelle.

Conclusion

Il n'existe pas de science ou de technique francophone (ni d'ailleurs d'autre) mais une science ou une technique faite par des francophones. Ses résultats seront donc dépendants, comme ceux des arts, de la plus ou moins grande propension des sociétés francophones à faciliter leur épanouissement.

C'est, je crois, l'élaboration d'une compétence culturelle francophone, qui fonde la particularité de l'immersion en FLS : il ne s'agit pas seulement d'acquérir du savoir linguistique et du savoir culturel, mais de participer à la création d'un savoir linguistique et culturel dont la diversité est le principe et la langue le vecteur.

On aboutit alors à un paradoxe fécond : la " distanciation " dont Lévi-Strauss nous a appris, dans *Le regard éloigné,* la nécessité méthodologique pour appréhender la langue et la culture des autres, n'amène pas seulement à un ailleurs linguistico-culturel, mais est, par la prise de conscience de la multipolarité et de la multi-appartenance francophone, créatrice d'un nouveau regard sur soi-même, plus *approché,* finalement, parce que plus complet.

ETUDES DE CAS

La formation continue à distance

Monsieur **Mounir ABOU ASSALI** (Liban)

Président du Centre national de recherche et de documentation pédagogique (CNRDP)

Mesdames, Messieurs,

J'ai le plaisir de me retrouver parmi vous aujourd'hui dans le cadre de ces grandes assises de la Francophonie organisées par l'AUPELF où se réunissent, grâce à la langue française, diverses expériences de par le monde et divers apports culturels. Je vous communiquerai, pour ma part, notre expérience de la formation à distance au Liban dans le cadre de la restructuration du système éducatif, et notamment l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et la formation à ces programmes. Le mérite de cette formation à distance, que le Liban expérimente pour la première fois, revient encore à la langue française puisque c'est grâce à l'ACCT et sa politique d'appui à la Francophonie que nous avons pu en entamer l'expérience.

Nous nous arrêterons aujourd'hui sur trois cas de formation à distance. Un premier cas, actuellement en cours, conçu en collaboration avec l'ACCT et que nous étudierons en détail, un deuxième et un troisième cas qui sont des projets en gestation pour lesquels nous nous pourvoyons encore de l'équipement nécessaire : il s'agit du télé-enseignement et de la télématique.

1. Aperçu sur la situation de l'enseignement au Liban

Je me permettrai d'abord, pour restituer le cadre où se fait cette formation, de vous décrire le contexte éducatif du pays et son évolution actuelle.

Durant les deux dernières décennies, le système éducatif au Liban souffrait essentiellement de certaines lacunes caractéristiques des pays en voie de développement telles que l'absence d'une politique éducative claire et le manque de coordination entre les différentes instances éducatives. Plusieurs défauts pourraient être relevés :

- archaïsme des programmes scolaires datant de plus d'un quart de siècle et des systèmes d'évaluation.
- inégalités des services éducatifs entre le centre du pays et sa périphérie, entre les villes et les régions rurales.
- déséquilibre entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.
- incapacité de répondre aux besoins courants de l'individu, de la société et du marché du travail.
- pourcentage élevé d'échec, de retard et d'abandon scolaires.

Face à ces lacunes, et avec la stabilisation de la situation au Liban après dix-sept ans de guerre, le Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques, en vue de relever le niveau de l'école publique, s'est engagé dans la restructuration du système éducatif à la lumière des principes suivants :

- consolidation des liens entre l'enseignement général et l'enseignement supérieur.
- réalisation d'un équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel et consolidation des liens entre les deux de sorte que le passage de l'un à l'autre soit facilité dans les deux sens.
- consolidation de la relation entre l'école et le marché du travail.
- scolarisation obligatoire pour tous les élèves de six à quinze ans.
- adoption du concept d'éducation de base, répartie sur trois cycles, de trois ans chacun.
- passage automatique dans le premier sous-cycle primaire et passage facilité dans le deuxième sous-cycle primaire.

- création d'une première année secondaire constituant le tronc commun à toutes les branches de l'enseignement secondaire puis d'une deuxième année secondaire pour les humanités et les sciences, et d'une troisième année secondaire subdivisée en quatre branches : Lettres et humanités, Sciences sociales et économiques, Sciences générales et Sciences de la vie.

- différenciation entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle.

- augmentation des semaines de l'année scolaire jusqu'à 36 semaines et des heures d'enseignement hebdomadaire (4 heures de plus par semaine).

- garantie des mêmes opportunités d'accès à l'éducation pour tous avec une attention particulière aux élèves retardataires et aux surdoués.

Pour réaliser ces objectifs, le CNRDP a fixé les objectifs et le contenu de nouveaux programmes scolaires, puis s'est engagé dans la rédaction de nouveaux manuels scolaires conformément à ces objectifs. Ces manuels seront élaborés pour toutes les classes et toutes les disciplines par des commissions spécialisées. Il a fallu donc, en parallèle, former les enseignants à ces nouveaux programmes.

2. La formation des enseignants au Liban

Il va de soi que si le CNRDP et les commissions qui gravitent autour de lui ont conçu les nouveaux programmes, c'est à l'enseignant de les appliquer. Il semble donc normal que l'enseignant soit au centre de nos préoccupations. Le bureau de formation des maîtres du CNRDP a pour fonctions principales :

- La formation initiale des membres du corps enseignant au niveau de tous les cycles de l'enseignement pré-secondaire.

- La formation permanente des membres du corps enseignant et des autres agents du système éducatif au niveau de tous les cycles de l'enseignement pré-universitaire.

Au stade actuel, les activités du bureau se concentrent sur la formation des enseignants aux nouveaux programmes et un plan de formation a en effet déjà été ébauché (cf. Annexe I). Des critères précis ont été établis pour le choix des formateurs

de formateurs et des formateurs, les premiers étant au moins titulaires d'une maîtrise et les seconds d'une licence.

Formation du corps enseignant

Le bureau de formation initiale et continue du CNRDP s'est engagé dans un plan de formation de formateurs pour toutes les disciplines, à raison de deux formateurs par discipline dans chaque caza, qui formeront à leur tour les enseignants du secteur public et privé dans les Ecoles Normales réparties sur les cazas. Ces enseignants recevront en outre une formation unifiée élaborée par les commissions des auteurs de manuels scolaires.

Il a aussi fallu former les membres du corps enseignant des secteurs public et privé à ces nouveaux programmes et à l'application de nouvelles méthodes d'enseignement.

Formation des enseignants aux nouvelles disciplines

Une formation spéciale devrait être assurée pour les enseignants des nouvelles disciplines introduites dans les programmes, telles que la technologie, l'informatique, la culture scientifique, les sciences sociales et économiques, l'éducation physique et artistique, et pour les animateurs de clubs scolaires.

Formation et recyclage des Directeurs d'Ecoles

Vu le rôle capital des chefs d'établissement pour le succès de la réforme, il était indispensable que les directeurs d'école soient sensibilisés à la philosophie des nouveaux programmes, aux nouvelles méthodologies et aux méthodes modernes de gestion des établissements scolaires.

a) Au niveau des objectifs de formation

Les formateurs devront être capables :

- De réorienter les apprentissages en fonction de priorités nouvelles apparues soit en amont (à partir d'un test d'évaluation diagnostique par exemple), soit en aval, soit en cours de formation.

• D'innover en produisant eux-mêmes des outils de formation (documents écrits et/ou audiovisuels) ou en adaptant ceux déjà existants aux besoins réels des stagiaires.

• De mettre à profit les techniques de la dynamique des groupes en vue d'aider les stagiaires à passer du statut d'enseignant à celui d'animateur.

• D'équilibrer :

- les activités individuelles tendant à l'auto-formation.

- les activités collectives où se développe le savoir du groupe.

- les activités de masse où se réajustent les apprentissages dans une perspective nationale.

• D'intégrer la formation à distance comme la résultante de contraintes extra-pédagogiques (territoriales, logistiques, etc.) qui pèsent sur les programmes de formation.

b) Au niveau des stratégies à développer :

• A court terme

a) Améliorer le rapport qualité-prix de toute formation de formateurs.

b) Diminuer les coûts relatifs aux produits de consommation.

c) Garder en progression constante les investissements lourds.

• A moyen terme

a) Intégrer la formation à distance comme étape obligée, à insérer entre la formation présentielle et l'auto-formation.

b) Mobiliser toutes les forces vivantes dans le cadre d'un centre régional qui prendra en charge la formation des formateurs.

• A long terme

a) Mettre constamment en concurrence pour un même objectif toutes les variantes de formation, l'évaluation d'une formation ne pouvant permettre d'induire des conduites à suivre indéfiniment.

Par ailleurs, comme les formateurs doivent entrer dans un système de formation permanente, il faudra régulièrement leur proposer des variantes de menus de formation sans cesse adaptées à leurs besoins (qui sont eux-mêmes changeants). Ce qui veut dire que les programmes de formation doivent s'inscrire dans un mouvement de rénovation permanente.

Enfin, un modèle de formation des formateurs devrait être suffisamment directif et structuré pour servir de standard normalisé, mais également suffisamment souple pour s'adapter à nos réalités nationales.

Quelques pistes de réflexion pourraient être avancées :

Professionnaliser la formation des formateurs

Cela suppose d'abord que l'on réfléchisse à leur profil, à leur niveau de départ et d'arrivée, à leur statut administratif, à leur carrière, à leur formation initiale et continue et qu'on leur trouve un cadre fonctionnel et bien délimité au sein de la profession.

Il faudra ensuite adopter des normes standardisées pour leur formation et des diplômes reconnus dans leur pays mais aussi dans toute la région et dans les pays francophones.

Créer des centres de production de matériels et d'auxiliaires à la formation

Pour la formation à distance, à l'usage des particuliers mais également des centres nationaux de formation.

Pour la formation présentielle, et dont les centres nationaux de formation pourraient faire usage ou simplement s'inspirer.

Intégrer dans le processus de formation, et à tous les niveaux, l'apprentissage des nouveaux médias et l'utilisation de toutes leurs possibilités et produire les matériels pédagogiques adéquats.

3. La formation à distance

3.1. Etude d'un cas de formation à distance en collaboration avec l'ACCT

Le bureau de formation a même eu l'occasion d'expérimenter la formation à distance dans le cadre d'un protocole d'accord signé entre le CNRDP et l'ACCT mettant à profit les technologies de l'information et des télécommunications, et selon lequel le CNRDP s'est engagé à :

- Réaliser une session nationale de formation de trente experts libanais qui auront la responsabilité de préparer des documents d'enseignement à distance pour la formation continue des enseignants du primaire en didactique du français, des mathématiques et des sciences ;
- Rédiger des documents d'apprentissage à distance et préparer neuf documents d'accompagnement (cassettes vidéo) ;
- Expérimenter, à l'Ecole Normale d'Achrafieh (Beyrouth) et dans une école secondaire, le projet VIFAX visant au renforcement de la compétence linguistique des professeurs de français et des élèves du secondaire.

3.1.1 Le projet VIFAX

VIFAX est un cours de formation à distance visant à renforcer l'apprentissage pratique du français chez des groupes de personnes qui en possèdent une certaine connaissance mais qui ont peu l'occasion de l'utiliser dans leur vie quotidienne. Ce système d'apprentissage multimédia est conçu pour des groupes d'utilisateurs autonomes ou pour des groupes en institution (écoles, administration, entreprises). Il vise à amener l'apprenant à gérer sa compréhension de séquences d'informations télévisées en langue française afin qu'il puisse construire, au jour le jour, sa compétence de compréhension et de manipulation de cette langue. L'équipement local nécessaire pour un groupe d'utilisateurs comporte une antenne parabolique ou une connexion par câble permettant

de recevoir la chaîne TV5, un magnétoscope, un poste de télévision et un télécopieur ou un ordinateur équipé d'un modem et d'un logiciel de télécopieur.

3.1.2 Fonctionnement

En soirée, le responsable d'un groupe d'apprenants enregistre sur vidéo-cassette les trente minutes du magazine d'informations sur la chaîne TV5, aux jours et aux heures prévues au calendrier.

Le lendemain, le responsable reçoit un fax contenant :

- la transcription intégrale du texte de deux séquences d'environ deux minutes trente chacune ;
- les deux pages d'exercices du jour fondés sur les deux séquences ;
- le corrigé des exercices.

3.1.3. Mise en place

Le protocole d'accord précise les responsabilités du CNRDP suivant le calendrier suivant :

Année 1996

- Mettre en place les éléments du système de formation et les outils techniques de communication nécessaires à l'expérimentation du programme VIFAX.
- Evaluer les résultats de l'expérimentation.
- Organiser la tenue d'une session nationale de formation, d'une durée d'une semaine, destinée aux rédacteurs de documents d'apprentissage à distance.
- Débuter la préparation des documents écrits et des cassettes vidéo nécessaires à la formation à distance des enseignants du primaire.

Année 1997

- Elargir l'implantation du programme VIFAX dans les Ecoles Normales et les écoles secondaires.

- Terminer la préparation des documents écrits et des cassettes vidéo nécessaires à la formation à distance des enseignants du primaire.

- Organiser la tenue de deux sessions nationales de formation, d'une durée d'une semaine chacune ; la première sera destinée aux gestionnaires du dispositif de formation à distance et, la deuxième, aux conseillers-tuteurs qui encadreront les apprenants.

- Consolider le dispositif national de formation à distance en le dotant des équipements requis.

- Une commission a été formée pour assurer l'application de l'accord. Telle est sa vision concrétisée pour la formation à distance dans le cadre libanais :

Descriptif des actions en application au protocole FAD[58] et calendrier de travail proposé

Programme de formation n°1 :	
Réalisé en collaboration avec l'Université de Bordeaux II :	Apprentissage avancé du français langue étrangère. Programme multimédia visant le développement de la compétence langagière (VIFAX).
Expérimentation Février 1997	
Cette partie a été entièrement réalisée.	1 Choix des apprenants 2 Achat du matériel 3 Réalisation du projet 4 Evaluation
Extension-implantation : Octobre-novembre 1997	1 Choix d'un groupe d'apprenants x 6 2 Achat du matériel 3 Réalisation du projet 4 Evaluation

[58] Formation à distance

Programme de formation n°2
Réalisé en collaboration avec l'expert de l'ACCT.

Session Nationale de formation à Distance de rédacteurs de documents de didactique du français dans le cadre de la réforme.

Objectif : Préparer à la réforme
Programme prévu pour Octobre 1997.

1 Choix des apprenants et de l'expert ACCT.
2 Organisation de la session
3 Evaluation

Programme de formation n° 3
En collaboration avec l'expert de l'ACCT
Programme prévu pour Octobre 1997

Session Nationale de formation à distance pour la gestion des programmes FAD.
1 Choix des apprenants et de l'expert
2 Organisation
3 Evaluation

En dernière phase, après l'accomplissement des programmes n°2 et n°3 :

Programme de formation n°4
En collaboration avec l'expert de l'ACCT

Session en direction des encadreurs (conseillers et inspecteurs)
1 Choix des apprenants et de l'expert
2 Organisation
3 Evaluation

Projet n°5
Elaboration de documents de FAD:

1 Choix des rédacteurs
2 Réalisation de documents
3 Evaluation

Projet n°6
Consolidation de la formation à distance au Liban.
Objectif :

Jeter les bases de la création d'un centre de formation à distance au Liban disposant d'Internet avec connexion e-mail pour les E.N

N.B : Ce projet suppose par exemple l'installation d'Internet pour permettre l'interactivité dans la réalisation des projets : tractations en cours avec la direction de la FAD depuis décembre 1996.

La première étape de l'application de l'accord avec l'ACCT a donc été conclue. Les éléments du système de formation et les outils techniques de communication nécessaires à l'expérimentation du programme VIFAX ont été mis en place. Les résultats de l'expérimentation ont été évalués ; à l'annexe figurent les rapports d'évaluation, pour ceux d'entre vous qui seraient intéressés (Annexe II).

Les équipements requis pour l'expérimentation du programme VIFAX ont été achetés. Les équipements requis pour l'élargissement de l'implantation du programme VIFAX dans les Ecoles Normales et les Ecoles Secondaires le seront bientôt.

Deuxième étape de l'application de l'accord conclu avec l'ACCT

Nous détaillerons, pour plus d'éclaircissements, le stade où nous sommes actuellement arrivés.

Expérimentations du programme VIFAX : (2e phase)

Le programme sera réalisé en octobre-novembre 1997.

Les apprenants seront choisis de la sorte :

a) cent vingt-cinq enseignants du cycle primaire, à condition d'être de bons éléments. Le programme sera appliqué dans six centres de formation des Ecoles Normales.

b) six classes de première littéraire d'un lycée secondaire.

Session nationale de formation à distance de rédacteurs de documents d'apprentissage :

Les documents seront rédigés en français. L'objectif de la session est de préparer à la réforme dans le cadre de la restructuration du système éducatif.

Cinq rédacteurs de documents seront formés au cours d'une semaine. La réalisation de la session est prévue pour octobre 1997.

Réalisation d'une session nationale de formation à distance pour la gestion des programmes FAD

Dans ce but, trente éléments seront choisis (des futurs formateurs de formateurs). La formation sera intégrée dans le cadre des nouveaux programmes. Un expert de l'ACCT viendra assurer cette formation en Octobre 1997.

3.2. Deux cas de projets en gestation

3.2.1. Le télé-enseignement

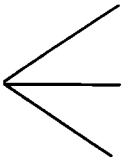
Conscients de l'importance des médias dans notre époque, nous avons inclus dans notre nouvel organigramme un bureau pour " l'Information éducative " au sein duquel se retrouveront essentiellement la télévision éducative, la radio éducative et un bulletin d'information qui fait office de " journal du CNRDP ".

Dans le cadre de la formation aux nouveaux programmes, la télévision éducative joue un rôle particulièrement important.

Etant donné le nombre élevé d'enseignants et la brièveté des délais impartis, les modèles de formation en cascade souvent utilisés devront être exclus d'emblée : exagérément lourds et lents, ils n'offrent aucune garantie quant à la fiabilité des résultats et à leur conformité aux choix initiaux. De là la nécessité d'un modèle différent qui joigne plus de fiabilité à une plus grande facilité de mise en place : la formation à distance.

Objectifs :

Assurer la formation à distance de tous les enseignants du Liban au niveau :



didactique

disciplinaire

linguistique

Cible

30.000 du secteur public

37.000 du secteur privé

Fonctionnement du système

Le centre principal de formation, en l'occurrence les deux studios de la télévision éducative situés à Jounieh (à 20 km de la capitale : Beyrouth), émet vers les centres de formation régionaux. Vingt-quatre centres régionaux répartis sur les vingt-quatre cazas reçoivent ces émissions en temps réel destinées aux enseignants en formation (cf. Annexe III).

Entre le centre principal et les vingt-quatre centres régionaux, une liaison image — data — téléphone devra être assurée dans les deux sens sous forme de téléconférence.

Système de liaison technique suggéré

- Diffusion des séances de formation à partir des studios de la télévision éducative par l'intermédiaire du réseau de la télévision publique. Ce système ne permet qu'une interactivité partielle par téléphone si les stagiaires ont des questions à poser au formateur.

- Liaison en circuit fermé par faisceaux hertziens :

  Cette liaison supposerait l'installation de tout un réseau d'antennes paraboliques reliant le centre principal aux centres régionaux.

  Pour assurer une interactivité par l'image et le son, chacune des antennes paraboliques devrait avoir les spécifications techniques suivantes :

  - deux voies vidéo
  - quatre voies audio
  - deux voies data

  Ce système exige un nombre considérable d'antennes paraboliques émettrices-réceptrices vu que le Liban, avec ses fleuves, ses vallées et ses montagnes, n'a rien d'un plat pays.

- Liaison via satellite :

  Le Up-Link sera assuré par une station terrienne (*Master Ground Station*) propre à la télévision éducative.

Les centres régionaux seraient équipés de petites stations terriennes réceptrices et émettrices (antennes paraboliques).

Ce système s'avère être le plus fiable en raison de la qualité impeccable de l'image et du son et sa facilitation de l'émission et de la réception, dans le cadre d'une interactivité des plus efficaces. Le CNRDP s'applique actuellement à son exécution.

Besoins techniques

Au stade actuel, les besoins de la télévision éducative se définissent comme suit :

- Station terrienne d'émission vers un satellite (Arabsat ou Eutelsat)
- Petite station de réception et d'émission satellite dans chacun des vingt-quatre centres régionaux (ces centres sont déjà équipés de récepteurs T.V., de magnétoscopes, d'ordinateurs et de fax).

Equipée ainsi, la télévision éducative du CNRDP pourrait passer du modèle pré-produit au modèle interactif et jouer le rôle d'une formation audiovisuelle idéale. Faisant partie d'un " système éducatif de multimédia " où elle est relayée par le matériel imprimé, notre télévision éducative souhaiterait produire les matériels d'accompagnement nécessaires (livres, guides pédagogiques et matériel supplémentaire : audio-cassettes, etc.) à la formation.

Des stages de formation ont récemment été assurés par un expert rattaché à l'édition au CNDP de France, joignant le volet éducatif au volet audiovisuel en regroupant des stagiaires du bureau de la formation des maîtres, des membres des commissions des nouveaux programmes et l'effectif de la télévision éducative, dans le cadre d'un atelier de travail combinant leurs efforts.

Il est question actuellement de monter divers groupes de pilotage disciplinaires composés d'un membre de chaque discipline, un scénariste et un metteur en scène afin de concevoir les documents audiovisuels qui devraient être produits et songer comment mettre en images les concepts, et comment réfléchir sur une série qui correspond à la discipline en question, en définir les thèmes pédagogiques et en concevoir la formation.

3.2.2 La télématique :

Nous savons tous que les ordinateurs deviennent une technologie importante pour l'enseignement à distance dans les pays les plus développés, et que l'Internet en particulier est actuellement le summum d'une exploitation efficace de l'information.

Le projet consiste à implanter l'Internet au CNRDP et à former les enseignants aux nouveaux programmes à travers le système de l'Internet.

Il s'agit donc de connecter le CNRDP à l'Internet et à relier les Ecoles Normales au serveur d'accès placé dans le CNRDP à travers le système *e-mail.* Le CNRDP se réserve le droit d'avoir accès à l'Internet, les Ecoles Normales ne pouvant qu'utiliser uniquement le *e-mail* et non les autres services de l'Internet. C'est donc à travers le *e-mail* que se fera la formation aux nouveaux programmes.

L'opération nécessite l'achat du matériel suivant (cf. Annexe IV pour l'illustration) :

- Serveur Internet : (+ ses accessoires)
- Serveur d'accès ; (+ ses accessoires)
- Serveur d'options :
- Ecran moniteur :
- 30 ordinateurs pour les Ecoles Normales + 30 modems.

Cela, ajouté aux frais d'abonnement et de maintenance.

Au stade actuel, nous avons déjà connecté le CNRDP à l'Internet. Nous avons sollicité l'aide de l'ACCT pour pouvoir équiper nos centres de formation d'un système d'ordinateurs permettant de les relier au centre de formation principal pour une communication de l'information dans les deux sens.

L'intérêt de ces expériences, en conclusion, est de pouvoir bénéficier de nouveaux moyens d'utilisation des technologies des télécommunications et de l'information. Et de tenter d'accompagner le progrès du siècle en mettant en œuvre une formation de grande qualité des enseignants basée sur des moyens résolument modernes. Cette diversification des moyens de formation est d'autant plus nécessaire que, pour donner corps aux nouveaux programmes, le CNRDP se retrouve actuellement devant une très large opération de formation destinée à tous les enseignants du Liban.

Les chemins alternatifs de la formation des enseignants

Monsieur **Michel LAGUERRE** (Haïti)

Membre du cabinet du ministre
Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport

Je voudrais, en liminaire de mon intervention, poser mes balises afin de contextualiser mon étude de cas. Mes propos ont pour cadre de référence Haïti où cohabitent les langues française et créole, situation linguistique baptisée de " diglossie ", mais contestée par les linguistes natifs qui y verraient plutôt les relents d'un impérialisme linguistique. Bien qu'il n'y ait pas une politique linguistique bien définie et claire, l'Etat haïtien a fait du créole et du français, deux langues officielles et en même temps deux langues enseignées et d'enseignement.

Pour ceux qui sont familiers ou étrangers à la question des langues en contexte de cohabitation linguistique marquée par le rapport langue majoritaire/langue minoritaire, toute réflexion liée de façon vitale à la langue, ne peut faire l'économie d'une analyse qui intègre une diversité de paramètres. Autour de la problématique de la formation des enseignants, on pourrait, par exemple, évoquer de manière canonique :

- la **clientèle** à qui est destinée la formation ;
- leurs **besoins** spécifiques de formation ;
- les **objectifs**, les **contenus** et les **approches** générés par ces besoins.

Il peut donc paraître présomptueux de vouloir dessiner ou tracer à l'avance les itinéraires alternatifs ou multiples sans une prise en compte de ces paramètres. Je suis presque contraint d'initier mes propos à partir d'un vol à vue, dans l'optique d'une

exploration du territoire qui est toujours loin d'être la carte en matière de Francophonie. Je me propose d'évoquer devant vous trois têtes de chapitres qui, partant de notre vol à vue, nous conduira à des tracés, des itinéraires de formation.

- Le premier chapitre tentera de dresser le **profil de la clientèle** à former.
- Le second chapitre survolera l'état des **lieux de la formation** des enseignants dans le contexte éducatif particulier d'Haïti.
- Le troisième chapitre esquissera enfin des **chemins** qui pourront être utilisés en fonction de l'état des lieux et de la clientèle à former.

Les enseignants : une réalité fort disparate

Les enseignants à former, c'est tout d'abord une réalité statistique fort disparate qui cache une diversité de profils. Les statistiques officielles de l'année 1993-1994 estimaient leur nombre à 29174 travailleurs au niveau de l'enseignement primaire dont 71 % dans le secteur privé.

Au niveau secondaire, l'effectif du personnel enseignant avoisinait 13000. A l'occasion d'une grande croisade de formation destinée aux maîtres de l'enseignement fondamental au cours de cet été, une ventilation prévoyait trois clientèles nettement différenciées : des normaliens, des non normaliens et des capistes. Les premiers sont passés pour leur formation initiale, par une école normale dont le profil d'entrée se situe en grande partie au niveau de la 3e secondaire (soit après neuf ans de scolarité) et qui théoriquement forme des enseignants pour les premiers cycles de l'école fondamentale. Les seconds n'ont pas été formés dans les écoles normales, leur profil est très varié. Par exemple, dans les zones rurales, 18 % (contre 3 % ailleurs) ont un niveau de formation déclaré égal ou inférieur à la 6e année. Enfin, les capistes seraient ceux qui auraient une formation les habilitant à être détenteurs d'un Certificat d'aptitude pédagogique.

Une ombre au tableau des profils : des tests administrés à différents contingents de maîtres ont révélé un niveau de compétence académique réelle inférieur au niveau de formation déclarée. En 1991, un échantillon de 2 000 maîtres d'écoles défavorisées du secteur privé a été soumis à un test diagnostique couvrant les objectifs des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. Les résultats ont révélé que la grande majorité de ces maîtres n'ont pas atteint le niveau de performance correspondant au 2e cycle de l'enseignement fondamental. Cette tendance se vérifie pour la plupart des matières de base, sauf pour le créole où 39,6 % dépassent la moyenne de 50 sur 100.

Certaines analyses et études sur la situation des enseignants du secondaire ont abouti à peu de chose près aux mêmes conclusions. Selon une étude du Centre d'études, de recherches et de consultation en sciences de l'éducation (CERCSE) sur les enseignants du secondaire et l'école haïtienne (1997), il existerait une carence notoire d'enseignants qualifiés capables de répondre valablement à la demande éducative. Sur un échantillon de 111 enseignants du secondaire qui ont participé à une enquête, 57,65 % n'avaient aucune formation pédagogique, 72,97 % n'avaient aucune formation de niveau universitaire. Cet échantillon comprenait un bassin de diplômés d'Ecole normale d'instituteurs (11,71 %). L'Ecole normale supérieure, lieu de formation des professeurs du secondaire, n'a fourni que 20,72 % de l'échantillon. Ce descriptif traduit bien une tendance qui pourrait, sans trop se tromper, se prêter à une certaine généralisation. Encore une ombre au tableau des profils : beaucoup de ceux qui enseignent au secondaire et même parfois dans les classes terminales, viennent de terminer leur programme d'études, donc à peine détenteurs des savoirs qu'ils doivent transmettre.

L'état des lieux de la formation dans une éducation à rééduquer

Je partirai d'un point de repère, question de contextualiser l'espace et le temps dans lequel se situe notre étude de cas. Durant ces deux dernières décennies, on tend à faire démarrer le renouveau de l'Education en Haïti vers la fin des années soixante-dix. Il devenait urgent que des changements substantiels et majeurs soient apportés dans l'orientation du système d'éducation. Dans cette optique, un contexte radicalement nouveau se dessinait, dans lequel la réforme scolaire de 1982 est vite apparue comme une priorité, sinon comme la priorité.

Plus de quinze ans après la Réforme, il s'est avéré nécessaire de pouvoir faire le point, d'évaluer le chemin parcouru, de corriger certaines trajectoires et de procéder à de nouvelles relances de portée essentiellement qualitative. Le diagnostic du système éducatif haïtien, au tournant de la réforme, jugée inachevée sous plusieurs aspects, est déconcertant sur le rapport de la formation :

- ***des lacunes dans la formation de base à tous les niveaux du système ;***
- ***un taux de réussite qui va décroissant ;***
- ***un corps enseignant dont la professionnalisation est à faire.***

L'impact de la sous-qualification des enseignants sur l'éducation est manifeste sur bien des points.

Tout d'abord, par rapport à l'enseignement qui est dispensé dans les écoles, les performances sont faibles tant sur les plans de la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être à communiquer que sur le plan des stratégies et des techniques pédagogiques à mettre en œuvre pour les transmettre. De plus, le manque de maîtrise des langues d'enseignement (créole et français) constitue un handicap majeur pour la transmission de tout type de savoir. Bentolila (1981) parlait déjà de ce " mésolecte " dans lequel se déroulait l'activité pédagogique dans les classes. Ainsi, pour cacher leurs lacunes, les enseignants, se réfugient dans une approche proprement béhavioriste et un bourrage de crâne qui empêche toute créativité de la part de l'élève. Les Rapports d'évaluation sur la mise en application de la réforme par l'Institut pédagogique national (IPN) (1984-1986) ont signalé, en dépit des progrès, les constats suivants :

> *" Le niveau académique et la formation pédagogique des maîtres ne leur permettent pas de dispenser un enseignement efficace et conforme à l'optique de la Réforme. Ils reproduisent dans leur enseignement les schémas et les routines du système traditionnel (relation verticale maîtres-élèves, non intégration des élèves dans la démarche d'apprentissage, répétitions collectives). "*
>
> *" En ce qui a trait à la progression dans les matières à enseigner, ils progressent de façon anarchique sans tenir compte de la logique interne des programmes... Certains cherchent à avancer, sans se soucier de la fixation des savoirs ou savoir-faire chez les élèves. La plupart des maîtres sont incapables de prendre du recul par rapport au matériel didactique pour l'enrichir. "*

S'il faut donc tenter une définition (dans son sens premier de " donner des limites ") des besoins de formation des enseignants haïtiens, avec tout ce qu'elle peut comporter de réserve, on risque de se trouver dans un vertige réflexif au point de ne savoir par où commencer et par où finir.

A l'heure actuelle, le tableau de bord de la formation dans les Ecoles normales d'instituteurs en Haïti, couvre trois dimensions : académique, professionnelle et pratique. L'académique focaliserait sur les disciplines d'enseignement et d'apprentissage inscrites dans le curriculum ; la dimension professionnelle concernerait plus particulièrement l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant (pédagogie, psychopédagogie, méthodologie, didactique, etc.) ; enfin, la dimension pratique renvoie à cette partie pragmatique de la formation qui touche les stages en milieu scolaire, la formation des habiletés manuelles et practico-pratiques liées aux

activités de la classe en général. Quant à L'Ecole normale supérieure, elle couvrirait une formation disciplinaire de six sections : langues vivantes, lettres modernes, mathématiques, philosophie, physique, sciences naturelles et chimie, sciences sociales. En plus de ces six sections, il existe une section de pédagogie dont les cours sont suivis par roulement par les étudiants. A ces lieux de formation, pourraient s'ajouter d'autres lieux qui fonctionnent soit dans le cadre de certaines universités, soit dans le cadre de certaines communautés religieuses.

Les différentes réflexions qui ont été conduites à propos des besoins de formation des enseignants en regard des profils suggéreraient un continuum qui pourrait être de base, intermédiaire, initiale, continue. En fait, quels besoins ou habiletés qu'il reste à être définis dans le cadre de ces différentes formations dans la perspective de l'enseignement du et en français ?

Vous avez dit " besoins de formation " ou plutôt " habiletés " ?

Je voudrais volontairement m'écarter de la logique des actions de formation qui, à l'instar de quelques sciences humaines, a pris l'habitude de légitimer la notion de " besoins de formation ". Il paraît, à tout le moins, que dans le contexte particulier de l'espace sociolinguistique haïtien, les manques par rapport au français seraient plutôt tributaires de l'inégale distribution de la langue française sur l'échiquier social haïtien. Il n'y a pas, en effet, quatre chemins pour devenir francophone haïtien. Ou bien on naît dans une famille haïtienne qui fait l'usage du français dans sa quotidienneté, ou bien on fait l'apprentissage du français en contexte strictement scolaire. Or on connaît le sort de tous ceux qui doivent faire l'apprentissage d'une langue dans un contexte où la langue est minoritaire.

Certes, on a évoqué un peu plus haut la non maîtrise des langues (créole et français) par certains enseignants. Ce qui ne saurait guère étonner, puisque les niveaux d'études atteints par ces enseignants en font des " condamnés à un français approximatif ". Par contre, un certain nombre d'enseignants haïtiens connaissent le français pour l'avoir appris à l'école. Les éléments d'apprentissage comprenaient surtout des leçons de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe, des exercices d'élocution. Les méthodes d'enseignement consistaient à mémoriser les règles et à faire des exercices d'application afin de maîtriser les éléments de langue étudiés. Or, à la connaissance d'un savoir (le code de la langue française : syntaxe, lexique, sémantique), il faut ajouter, pour parler de la maîtrise du français, l'utilisation efficace des quatre savoirs fondamentaux relatifs à son emploi : savoir écouter et parler, savoir lire et écrire. Nos enseignants peuvent-ils

répondre à la demande langagière de l'école haïtienne sans cette nécessaire maîtrise du français ?

Je voudrais donc, en lieu et place de " besoins de formation " opter pour des " habiletés ", celles qui, sont censées être incontournables dans le cadre d'un enseignement du et en français. Voici par voie d'énumération rapide le catalogue de ces habiletés :

- l'enseignant doit maîtriser les quatre savoirs fondamentaux relatifs à l'emploi de la langue : savoir écouter et parler, savoir lire et écrire ;
- il doit recevoir une formation en didactique du français, langue seconde, qui tient compte du contexte particulier de la cohabitation de deux langues (créole/français) qui ont certaines affinités ;
- il doit comprendre le programme de français, en tant qu'outil qui présente un ensemble structuré d'objectifs, de notions d'apprentissage, des activités, et de démarches pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage ;
- il doit planifier l'enseignement et l'apprentissage dans une perspective visant à développer des habiletés et des connaissances langagières chez les élèves ;
- il doit savoir utiliser et critiquer le matériel pédagogique et didactique destiné à sa clientèle ;
- il doit pouvoir identifier les difficultés de ses élèves, les préciser et les aider à trouver des solutions adéquates ;
- il doit enfin, organiser l'évaluation des apprentissages du et en français réalisés par ses élèves.

Quels chemins, quels itinéraires de formation !

Pour l'instant, je voudrais y proposer deux : l'un linéaire, l'autre transversal. Les profils langagiers de nos enseignants dénotent une nette inégalité devant la maîtrise de la langue française, retenue comme habileté indispensable pour l'enseignement du et en français. Il va falloir, à coup sûr, préparer un outil diagnostic qui permettra de se faire une idée sur les compétences réelles afin d'éviter tout réapprentissage inutile. Toujours dans cette perspective de linéarité, la prise en compte des profils doit induire des logiques de formation.

⇨ Mise à niveau qui confère la maîtrise de la langue à enseigner.

⇨ Professionnalisation subséquente ou professionnalisation tout court quand la maîtrise est déjà réalisée.

Par itinéraire transversal, je vois une formation qui mettrait à profit les acquis en langue maternelle des enseignants haïtiens pour renforcer leur réflexion métalinguistique dans l'apprentissage du français, que ce soit au niveau de la maîtrise du français ou même par rapport à leur professionnalisation. Autrement dit, contourner la difficulté qui a été mentionnée en ce qui concerne le handicap retrouvé chez les enseignants par rapport à leur non maîtrise des deux langues (créole/française). Il resterait, bien sûr, les canaux à privilégier pour atteindre les clientèles ciblées : formation en direct ou à distance par le biais de la diversité des " réseaux globaux d'apprentissage faisant usage de technologies avancées, avec l'objectif de transformer aussi bien l'éducation que la société elle-même " (Cummins et Sayers, 1995).

Bibliographie

- BENTOLILA, A., GANI, L. (1981) " Langues et problèmes d'éducation en Haïti " *Langages*, 61 :117-127

- CHAUDENSON, P. (1979) *Les Créoles français*, Paris, Fernand Nathan

- CUMINS, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*, Toronto : OISE Press

- DEJEAN, YVES (1979) " Nouveau voyage en diglossie " Brooklyn, Regional Bilingual Training Resource Center, ronéoté

- FRANÇOIS, F. (1980) " Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles " *Langages*, 59 : 25-52

- GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981) *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, France, CREDIF Hatier.

- LABELLE, M. (1978) *Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- LAGUERRE, P.-M. (1983) *Créolophonie en diaspora : Eléments de la situation linguistique de la minorité ethniques haïtienne au Québec*, Montréal : Projet de Recherche sur l'Education des Minorités : Université McGill

- LAGUERRE, P.-M. (1983) *Situation sociolinguistique des enfants d'immigrants haïtiens au Québec : langue milieu social*, Thèse de Maîtrise ès Arts, présentée à la Faculté des Sciences de l'Education (Administration & Politique), Université McGill, Montréal.

- LAGUERRE, P.-M. (1985) " L'enfant haïtien entre les deux langues : une analyse de la situation linguistique de l'enfant immigré haïtien au Québec ", *Québec Français*, N° 57, mars

- LAMBERT, W.E. (1975) " Culture and language as factors in Learning and Education " in Wolfgang, A. (ed), *The Education of Immigrant Students : Issues ans Answers*, Toronto, OISE pp. 55-83

- MEIRIEU, P. " Pour un enseignement qui réponde aux défis de la modernité ", *Education et Francophonie* vol. XXI, n° spécial, octobre 8-15.

- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), *Plan National d'Education et de Formation.* (PNEF), 1997.

- POMPILUS, P. (1981) *La langue française en Haïti*, Port-au-Prince, Haïti, Editions Fardin. Revue *Pratiques.* " La communication ", N° 40, Décembre 1983, Metz, France.

- VALDMAN, ALBERT (1980) *Créole et Enseignement primaire en Haïti.* Actes préparés en collaboration avec Yves Joseph. Bloomington, Indiana University, 2e édition.

Pour une coopération en formation

Monsieur **Dominique FERRAGNE** (France)

Attaché de coopération linguistique et éducative,
Ambassade de France en République Socialiste du Viêt Nam

Monsieur le Président,

Mon intervention, qui ne dépassera pas les cinq minutes autorisées, sera le témoignage d'un " homme de terrain " dont l'expérience s'appuie sur l'observation de l'enseignement en français ; enseignement des disciplines scientifiques dans les classes bilingues de Lycée au Viêt Nam.

Cette expérience, au quotidien, est une recherche constante dans le sens où T. Edison définissait la Recherche : 10 % d'inspiration, 90 % de transpiration.

La transpiration n'est, bien sûr, pas celle engendrée par le climat tropical, mais plutôt celle de l'esprit engendrée par une recherche continue de l'ajustement des contenus enseignés, des méthodes et des didactiques.

Cette recherche se fonde sur une idée essentielle : la compétence du formateur ne se réduit, en aucune manière à la juxtaposition de :

- la maîtrise d'un savoir scientifique
- une maîtrise de la langue.

En d'autres termes, il me paraît fondamental de " tordre le cou " à une idée reçue : " *il suffirait de* ***traduire*** *en français une leçon de mathématiques (ou d'une autre discipline) élaborée en langue maternelle pour faire de l'enseignement en français* ".

Cette idée reçue est d'ailleurs le fruit d'une mauvaise interprétation de l'expression " enseigner en français "...

Dans le contexte qui nous intéresse " l'enseignement en français " est davantage une " *formation* en français ".

Au-delà de la nuance sémantique, la notion de formation me semble prendre en compte trois champs de réflexion distincts :

1. Le champ langagier

Il doit ouvrir une réflexion rigoureuse sur les spécificités des deux langues face à un savoir scientifique à enseigner.

Un exemple pour illustrer mon propos : si le professeur prononce la phrase " 2 est *une* solution de l'équation... ", cette dernière ne peut être remplacée sans précaution par " 2 est *la* solution de l'équation... "

En effet, en mathématiques, la seconde phrase suppose l'unicité de la solution.

Cette nuance devient essentielle dans la formation d'un professeur de mathématiques vietnamien car sa langue maternelle n'utilise pas d'articles.

2. Le champ des programmes

L'étude, la comparaison des programmes nationaux s'avèrent, bien sûr, indispensables si l'on veut construire un cursus cohérent.

Notons que cette étude est indissociable des objectifs de certification (mais là n'est pas mon propos).

3. Le champ didactique

Ici, un constat s'impose : les modèles didactiques ne sont pas immédiatement transposables d'un pays (d'une culture) à un(e) autre.

La notion même de didactique dans son acception universitaire, en France, est à replacer dans le contexte culturel et historique de la pédagogie.

Au-delà de ces considérations théoriques, propres à rebuter l'apprenti-formateur, il convient d'adopter, au quotidien, sur le terrain, une attitude *pragmatique.* Au fond, le

formateur, candidat à l'enseignement en français, doit apprendre à interroger sa pratique autour d'une seule question :

" Le cours dispensé, les activités pédagogiques proposées ont-ils un SENS pour l'élève ? "

Le sens c'est d'abord celui des mots c'est-à-dire la langue.

Le sens c'est aussi une identification claire de la place des activités dans un processus d'apprentissage.

Le sens c'est enfin la prise en compte permanente d'un contexte interculturel. Je voudrais insister sur ce dernier point car, si le multilinguisme est bien le garant de l'identité culturelle, la formation en français doit s'inscrire résolument dans le respect des cultures c'est-à-dire, en un mot, l'interculturalité.

Besoins et perspectives de l'université vietnamienne

Monsieur **Huynh The CUOC** (République Socialiste du Viêt Nam)

Université de Langues d'Informatique de Hô Chi Minh-Ville

Les dirigeants vietnamiens et la population, à toutes les époques, ont toujours été conscients du rôle capital que jouent l'éducation et la formation dans l'avenir de la nation. Les activités d'enseignement et d'apprentissage n'ont jamais cessé même aux moments les plus critiques de notre histoire et le Quôc Tu Giam, que nous pouvons considérer comme la première université vietnamienne, date du XIe siècle. Nous savons que l'investissement pour l'éducation reviendra en fin de compte à investir pour le pays et récemment, le développement des activités de formation est même devenu un axe prioritaire de la politique gouvernementale. En effet, à l'aube du XXIe siècle, dans le contexte d'une conjoncture internationale en pleine mutation, alors que l'intégration du Viêt Nam dans le monde ne fait que commencer, le problème des ressources humaines devient plus crucial que jamais. Le pays ne peut avoir sa place au soleil que si ses hommes sont à la hauteur des défis qui leur sont imposés, et la tâche qui incombe à l'Université vietnamienne est par conséquent fort lourde. Pour arriver à répondre aux attentes et aux besoins de la nation, l'enseignement supérieur vietnamien doit résoudre les problèmes auxquels il est confronté, tant au point de vue quantité que qualité.

Notre intervention va tenter de faire la synthèse des efforts qui ont été réalisés dans ce domaine, d'indiquer ce qu'il reste à faire, de montrer dans quelle mesure le monde francophone peut nous aider et de voir aussi ce que nous pouvons apporter à la Francophonie au cours du développement de notre formation universitaire.

Les années d'après-guerre ont été difficiles pour le Viêt Nam à bien des égards, mais nous pouvons constater que le nombre des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur a augmenté de 2,7 fois en cinq ans, de 1991 à 1995 et que nous disposons désormais d'une formation post-licence dans beaucoup de domaines, dispensée dans la langue du pays, pour constituer peu à peu des équipes de chercheurs nationaux. Les activités d'enseignement / apprentissage se sont diversifiées dans leur contenu et dans leurs modalités pour donner l'occasion à toutes les couches de la population d'avoir accès à la formation. La création des établissements universitaires semi-publics a permis non seulement de répondre aux besoins grandissants du pays mais également d'utiliser d'autres capitaux que ceux de l'Etat pour développer l'éducation, et les coopérations dans ce domaine avec l'étranger, dont les pays francophones, se sont petit à petit mises en place.

Ces résultats, bien que positifs, ne peuvent cacher toutefois l'ampleur des besoins. L'Université vietnamienne se trouve en effet prise dans la double contrainte de devoir se développer en quantité et d'augmenter en même temps la qualité de sa formation.

Au point de vue quantité, la formation universitaire telle qu'elle est à l'heure actuelle n'est pas à la hauteur des attentes, puisque la proportion des étudiants par rapport à la population totale reste encore faible, et que le taux des travailleurs qualifiés n'avoisine que les 10 % de la population active. En plus, la répartition de la population ayant reçu une formation supérieure reste encore géographiquement très inégale, et certaines branches d'études, bien qu'indispensables pour le développement général du pays, ne peuvent recruter suffisamment d'apprenants.

La qualité de la formation reste elle aussi à désirer, car le matériel et les équipements pédagogiques sont vétustes s'ils ne manquent pas dans les établissements. La capacité des étudiants à réfléchir par eux-mêmes, à faire face aux exigences du métier est également bien limitée, ainsi que leurs connaissances des langues étrangères.

Conscient des obstacles à surmonter dans le domaine de l'éducation et de la formation, le gouvernement vietnamien a défini des stratégies de développement et s'est fixé des objectifs pour l'an 2020, qui sont les suivants :

- au point de vue **quantité** : diversifier encore plus les formations, et donner plus de priorité aux formations à distance ; augmenter de 1,5 les établissements de formation supérieure et instaurer dans les différentes régions des formations sur place susceptibles de répondre aux besoins locaux ;

• au point de vue **qualité** :

- recycler les enseignants-chercheurs par tous les moyens disponibles, séjours à l'étranger ou séminaires sur place ;

- accorder une priorité accrue à la formation en langues étrangères ;

- continuer la restructuration des établissements universitaires, créer certains établissements d'excellence afin de pouvoir former assez rapidement un contingent de chercheurs et de travailleurs de niveau international ;

- investir dans la construction des laboratoires, des bibliothèques afin de donner plus d'autonomie aux étudiants ;

- réactualiser le contenu des manuels et des documents pédagogiques.

• Compte tenu des stratégies et des objectifs précités, nous voyons que l'aide du monde francophone peut prendre diverses formes et intervenir à des niveaux différents. D'une dotation en fonds documentaire à une convention de coopération visant une formation et un transfert de compétences, l'éventail est grand ouvert, et en fait, cette aide existe déjà sous certains aspects :

• bourses de stage et d'études diverses dans les pays francophones ;

• fonctionnement de différents instituts, de centres scientifiques ou de formation (exemple à Hô Chi Minh-Ville, l'Institut du Cœur, le Centre d'analyses chimiques, le CFVG — centre de formation à la gestion, etc.) ;

• formation des cadres moyens pour la maintenance industrielle à l'Université de Technologie de Hô Chi Minh-Ville ;

• formation post-licence à distance pour les enseignants de français langue étrangère, sans compter les séminaires et les colloques organisés à la venue des experts francophones appartenant à différents domaines.

En examinant le fonctionnement de ces activités, nous pouvons retenir les facteurs suivants qui conditionnent le succès et la viabilité des projets :

1) le projet de formation doit répondre à des besoins réels et se doter d'objectifs réalisables ;

2) les différents partenaires doivent se sentir impliqués dans le projet pour pouvoir le mener à terme ;

3) le projet doit s'étendre sur une durée suffisamment longue, de façon à ce qu'il y ait un suivi et des résultats ;

4) s'il y a formation, celle-ci doit être diplômante, attestant l'investissement fourni par les différents acteurs du projet ;

5) il est préférable qu'un transfert de compétences soit prévu à échéance, du moment que l'objectif de l'aide est bien de permettre à l'Université vietnamienne de se développer et de devenir autonome. La coopération, au bout d'un certain moment, devra donc changer de contenu et de modalité.

Au cours de son développement et de son autonomisation, l'Université vietnamienne peut également de son côté apporter sa contribution à la francophonie sous des aspects divers :

- l'aide apportée à la formation, dispensée en français, ne fera que consolider la place de la langue que tous les pays francophones ont en partage ;

- les échanges d'expériences et de recherches ne peuvent être que fructueuses dans la mesure où le Viêt Nam est l'un des rares pays membres de la francophonie à se trouver en Asie, à une position carrefour intéressante à plusieurs points de vue ;

- la force de l'Université vietnamienne fera la force de son pays, et la francophonie a tout intérêt à compter parmi ses membres une nation en essor économique et culturel.

En guise de conclusion à notre intervention, nous pouvons dire que l'université vietnamienne, après avoir établi le bilan de ses activités à la veille du XXIe siècle, a su déterminer ses points forts et ses faiblesses et elle a pu définir ses besoins. Elle s'est aussi fixée des stratégies de développement. Tout en sachant parfaitement que le devenir de son éducation nationale ne peut être que œuvre des nationaux vietnamiens, elle ne néglige pas pour autant l'aide des autres pays, considérant cela comme un apport lui permettant d'atteindre plus vite ses objectifs. Et nous avons vu précédemment que le bénéfice de la coopération n'est pas en sens unique.

La formation au Cambodge

Monsieur **Var Sim SAMRETH** (Cambodge)

Recteur de l'Université royale de Phnom Penh

L'intégration à l'espace francophone signifie l'appartenance à une communauté linguistique, mais aussi culturelle, économique et politique. Pour le Cambodge qui a vécu une longue période d'isolement et de conflits, cette intégration est une chance.

Elle peut contribuer au développement du pays, et en particulier à l'amélioration du niveau général de connaissances de ses habitants.

C'est pourquoi l'Université Royale de Phnom Penh, principal établissement universitaire du Cambodge, s'est résolument engagée dans une politique d'ouverture vers la Francophonie universitaire depuis le début des années 90. Les grandes étapes de cette ouverture ont été :

- 1990 : création du Département de français au sein des Langues Etrangères avec l'appui de l'Ambassade de France.
- 1992 : adhésion de notre établissement à l'AUPELF-UREF et mise en place de l'enseignement du français à tous les étudiants de l'URPP.
- 1994 et 1995 : création des filières francophones scientifiques (Biologie, Physique, Géographie, Chimie et Mathématiques) avec le soutien de l'AUPELF-UREF.

Cette ouverture vers la communauté universitaire francophone a été largement facilitée par la longue tradition francophone de notre établissement dans les années

soixante et soixante-dix et par le bon niveau de français de la plupart de ses responsables et de ses professeurs, formés avant 1975.

Les contacts avec les universités francophones se sont donc multipliés :

- le département de français est soutenu par les universités de Rouen et Besançon (pour le professorat), Rennes II (pour la traduction), CFPJ (pour le journalisme), et Toulouse-le-Mirail (pour les métiers du tourisme).

- les filières francophones sont soutenues par un consortium d'appui formé de sept établissements :

Université du Maine, de Rennes I, de Toulon-Var, de Bordeaux III, ENS de Cachan, Université Catholique de Louvain, Université du Québec à Montréal. Récemment, l'Université d'Aix-Marseille a aussi manifesté son soutien aux filières francophones.

Concrètement, tous ces contacts ont permis des progrès sensibles dans l'amélioration du niveau scientifique et pédagogique des professeurs et donc, par conséquent, des étudiants de notre Université. Quelques exemples de ces réalisations :

- des **bourses** accordées par l'Ambassade de France, l'Ambassade du Canada et l'AUPELF-UREF ont permis à de nombreux professeurs et étudiants de suivre des stages d'études diplômants d'une ou plusieurs années ou des stages d'actualisation des connaissances de plusieurs mois dans les pays francophones.

- des **missions de professeurs** francophones financées par des gouvernements, des ONG ou des organismes internationaux ont bénéficié aux professeurs et aux étudiants de l'URPP.

- des **ouvrages de français et en français et du matériel** sont venus de pays francophones pour équiper nos bibliothèques et nos laboratoires.

La participation de représentants de notre Université à des réunions, des séminaires ou des visites organisés dans les pays francophones ont permis des rencontres et des échanges avec des collègues d'autres pays.

Bien entendu, cette ouverture culturelle et universitaire est encore récente et mérite d'être élargie et approfondie. Cependant, elle représente pour notre Université un atout

majeur qui vient compléter l'intégration régionale plutôt anglophone. Ainsi je formule ici le souhait que les contacts menés entre l'Université royale de Phnom Penh et les pays francophones se multiplient et permettent à notre établissement d'acquérir dans le futur un niveau reconnu internationalement.

SYNTHESE

Monsieur **Samir MARZOUKI** (Tunisie)

Directeur, Ecole normale supérieure de Tunis

J'ai la rude tâche de présenter en cinq minutes une synthèse à chaud de tout ce qui a été dit cet après-midi : analyses, conférences, communications, études de cas, témoignages d'hommes et de femmes du terrain.

J'avais préparé des résumés de l'ensemble des documents et contributions qui nous été fournis. Je les confierai aux organisateurs, me contentant d'extraire de cette substantifique moelle de ce qui, à un niveau plus général, pourrait servir de recommandation. Mais je voudrais rappeler que ces Assises mondiales ont été préparées par des Assises régionales où il y a eu beaucoup de travail et qu'il existe dans nos dossiers un document de synthèse de ces différents séminaires. Pour l'élaboration des recommandations de cet atelier, je me situerai dans le sillage tracé au début de la séance par Jean Tabi-Manga, notre président de séance, c'est-à-dire que je me propose de mettre plus l'accent sur les stratégies de formation plutôt que sur l'état des lieux. J'ajoute que je me servirai des trois axes auxquels il nous a recommandé lui-même de réfléchir :

1. la conceptualisation ou la reconceptualisation de notre domaine et de notre pratique ;

2. les stratégies de formation ;

3. les actions de coopération multilatérale à développer.

Mais je réunirai les deux derniers axes car il est souvent difficile, dans certains contextes, de mener seul jusqu'au succès une action de formation sans recourir à la solidarité francophone.

Recommandations

I. 1. Etant donné la diversité et la complexité des situations en Francophonie, il convient de souligner la nécessité de susciter des descriptions scientifiques précises et des évaluations objectives des situations d'enseignement où le français est langue partenaire.

I. 2. Il est recommandé à l'AUPELF-UREF la création d'un réseau thématique de recherche sur la formation des formateurs.

II. 1. Il est nécessaire de chercher et de trouver une stratégie commune et diversifiée, c'est-à-dire modulable selon les contextes, permettant de traiter d'urgence les problèmes de la pénurie et des lacunes au niveau de la formation initiale et professionnelle des enseignants du français. Cette stratégie pourrait s'appuyer sur le développement d'une coopération sud-sud et viserait en premier lieu une mise à niveau ou une habilitation du personnel peu ou mal formé.

II. 2. Il est important d'étudier les possibilités de valoriser les métiers liés à l'enseignement afin qu'ils soient motivants.

II.3. Il faut distinguer nettement la formation des enseignants de français de celle des formateurs en français, ces derniers, pour l'efficacité de leur enseignement, devant être issus des disciplines qu'ils enseignent.

II. 4. Il convient de mener une réflexion sur les lieux de formation des formateurs, notamment les ENS, afin que ces lieux puissent remplir des tâches différentes de celles qu'assument les facultés.

II. 5. Il est urgent de favoriser l'édition, surtout locale, de manuels scolaires à prix abordables.

II. 6. Il est nécessaire de développer et d'organiser la formation continue du personnel enseignant, notamment par le biais de la formation à distance, l'usage des nouvelles technologies et la création de centres régionaux développant une formation en cascade.

II. 7. Il convient de mettre en réseau les centres de formation francophones.

II. 8. Il faut développer une culture de l'évaluation contextualisée liée à l'initiation, à l'autoformation et à la prise de distance réflexive des formateurs par rapport à leur pratique et peut-être même développer en Francophonie un corps professionnel d'évaluateurs éducatifs.

II. 9. Il est important également de développer des stratégies et des méthodologies d'immersion visant à mettre le plus possible en contact l'apprenant avec la langue française et la culture francophone.

II. 10. Il est nécessaire, par ailleurs, de développer des approches intertextuelles tenant largement compte des spécificités des contextes d'enseignement.

II. 11. Enfin, il faut souligner une condition *sine qua non* de la réussite de l'entreprise francophone : attirer l'attention des décideurs sur la nécessité non seulement de réduire les entraves à la mobilité des enseignants et chercheurs dans l'aire francophone, mais également favoriser cette mobilité et ce notamment pour que les formateurs du sud puissent se ressourcer dans les pays du nord.

En résumé, nous nous devons d'avoir **un type d'approche particulier**, l'approche scientifique basée sur la description et l'évaluation objectives mais visant l'action concrète et pragmatique, **un souci constant parce qu'incontournable**, la nécessaire modulation de nos pratiques selon les contextes diversifiés de la Francophonie ou la contextualisation et **un état d'esprit ou une éthique**, celle que résume parfaitement le mot " solidarité ".

DEVELOPPER UN ENVIRONNEMENT FRANCOPHONE

Président de séance : Madame Florette ANDRIAMIARISATRANA (Madagascar)

Présidente de la Société l'Eleveur

RAPPORT THEMATIQUE

Monsieur **Raymond RENARD** (Belgique)

Professeur émérite à l'Université de Mons-Hainaut
Coordinateur de la Chaire Unesco—Mons-Hainaut en aménagement linguistique

Le troisième thème soumis à la réflexion des participants des différentes Assises portait sur l'impérieuse nécessité de *développer un environnement francophone.*

La diffusion du français dans le monde *a traditionnellement reposé sur l'enseignement* de la langue et sur la circulation des productions intellectuelles, littéraires ou artistiques qui y sont liées, donc dans la pratique *sur l'école*, sur l'université et sur l'environnement éditorial attaché à celles-ci.

Cette manière de procéder s'est révélée inadéquate et inefficace.

Inadéquate, car il est reconnu aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue a peu de chance d'être fructueux s'il *ne répond pas aux besoins et aux attentes* du public visé ; le moteur véritable du plurilinguisme, c'est la *motivation* ; *inefficace*, car on sait aussi désormais qu'une langue n'a de chance d'être maîtrisée que si elle bénéficie d'*un environnement suffisant* à sa mise en pratique. Les didacticiens des langues nous avaient convaincus qu'une langue *ne s'enseigne pas*, mais qu'elle *s'apprend* ; et nous savons aujourd'hui, grâce aux psycholinguistes, que cet apprentissage fait des sauts qualitatifs lorsqu'il devient *acquisition*, grâce au support des canaux de l'inconscient, qui ne peuvent naître que des situations naturelles de communication, de l'imprégnation, de l'implicite du milieu ambiant.

L'examen des synthèses des différentes Assises régionales montre bien que partout les participants au trosième thème ont tenu à relever les principales carences apparues dans ce qu'il faut bien appeler avec certains le " *problème de la Francophonie globale* " (Monde

arabe). On a souligné partout que l'enseignement de la langue française, au-delà du contenu symbolique des valeurs humanistes qu'elle porte, doit absolument *s'appuyer sur un environnement francophone solide.*

Les formes que peut prendre cet environnement sont bien connues et elles ont été abordées dans chacune des Assises régionales : elles relèvent essentiellement du *secteur culturel des médias* (radio, télévision, journaux, livres, vidéos, publicités et affichages), et du *secteur socio-économique* (entreprises, emploi).

Examinons successivement ces différents " opérateurs extérieurs à l'école ".

1. Les médias

Le développement de ce secteur fondamental est réclamé partout, et l'on déplore soit *l'insuffisance des moyens* mis en œuvre, soit leur *médiocrité.* Partout une *présence plus grande et plus performante* est demandée.

Les pistes proposées sont nombreuses et diversifiées, car les problèmes soulevés ne sont pas pareils d'une région à l'autre.

a) Parmi les **problèmes**, relevons :

- l'*effritement* de l'environnement médiatique francophone, face à la présence conquérante d'un environnement anglophone ;
- le caractère parfois *ambigu de la présence télévisuelle* ;
- l'absence de soutien à la production de *programmes au niveau local* et régional ;
- l'insuffisance des structures et *infrastructures locales* ;
- l'insuffisance de formation des *gens de métier* ;
- la tendance de certains éditeurs français à écouler à l'étranger des *productions vieillies ou périmées* (le capitalisme sait être particulièrement vorace dans les PVD...) ;
- le *coût* des ouvrages français ;
- l'inaccessibilité à la chaîne TV5 ;

- une présence insuffisante dans le secteur des autoroutes et des *nouvelles technologies* de communication.

b) **Recommandations**

Il est suggéré de

- développer l'environnement médiatique en *favorisant la diffusion des médias francophones* et en *encourageant la création de médias nationaux* ;

- *former des gens de métier* capables de générer un environnement médiatique varié, adapté au monde local, et de qualité ; veiller au professionnalisme, notamment dans le journalisme et l'édition ;

- encourager toutes les formes de *créativité non seulement en français mais* aussi dans les *langues locales* en vue de les faire connaître et apprécier ;

- ne pas négliger les sujets relatifs aux *sciences humaines* (par exemple, l'histoire des cultures européennes, la vie quotidienne du citoyen européen, ses problèmes, ses solutions...) ; ces sujets sont précisément *de nature à nourrir le rêve francophone* ;

- ne pas négliger la présence du français dans l'*environnement musical* ;

- assurer une meilleure accessibilité aux productions francophones par la prise de mesures de *réduction de leurs prix* de vente, par le recours, pour certaines d'entre elles, au serveur REFER ;

- appuyer la création, le développement et la diffusion de *journaux locaux en langue française ;*

- renforcer la diffusion de *TV5* par toutes mesures utiles, en ce compris, celles de nature politique ; veiller à ce que TV5 soit présent dans toutes les universités et à ce que les professeurs soient formés à une exploitation efficace des émissions ;

- promouvoir la création ou l'introduction de *chaînes de partage, de métissage culturel et linguistique* (Arte), soucieuses de donner la parole à l'autre dans sa langue, respectueuses de la diversité culturelle ;

- redonner de l'importance à la *lecture* ;

- *réduire l'écart* entre la Francophonie *mondiale* et la Francophonie *locale* ;

• développer les *nouvelles technologies* de communication, et y recourir, surtout sur le continent nord-américain ;

• renforcer l'*aménagement médiatique de l'espace scolaire*, par exemple, par le développement des "espaces langues", par la promotion et la diffusion de programmes appropriés sélectionnés dans les chaînes éducatives et dans les autres chaînes publiques ;

• promouvoir un *imaginaire culturel pluriel et plurilingue de qualité*, soucieux des valeurs humaines, notamment par le recours aux agences de communication et de publicité.

2. L'entreprise

Le deuxième secteur à développer pour assurer un véritable enracinement de la Francophonie est évidemment, dans le contexte de mondialisation que nous connaissons, le secteur économique. L'avenir de notre langue est en effet lié à son *efficacité dans le développement économique*, notamment dans le domaine de *l'emploi*. L'homogénéisation culturelle qui menace le monde dépend directement de la globalisation marchande.

Ici encore, des inquiétudes et des regrets se manifestent, auxquels répondent des recommandations.

a) **Problèmes posés**

•essentiellement, constat généralisé — et principalement là où le français est en régression : *le critère économique est peu pris en considération dans l'enseignement* du français et peu démontré aux étudiants, alors que l'importance de ce critère est reconnue comme capitale lors du choix d'une langue étrangère ;

• *manque de sensibilisation au problème de la langue et de l'interculturel de certaines entreprises françaises* implantées à l'étranger, et dont les responsables ne se rendent pas compte du coût économique de l'incompétence linguistique et interculturelle (la revanche du culturel sur l'insolent " tout économique " !...) ;

• *insuffisance de cadres connaissant le français*, notamment dans les domaines du *droit des affaires*, de la *technologie*, de l'*économie* ;

- *inadaptation de l'enseignement du français au contexte local*, principalement en Amérique du Nord, et nécessité subséquente de revaloriser un certain nombre de ses potentialités en science, en technologie de la communication et en économie, notamment ;

- *distorsion entre "l'offre" en langues* dans les systèmes éducatifs *et la "demande"* des entreprises, du tiers-secteur (économie sociale) et de l'environnement social.

b) **Recommandations**

- démontrer aux étudiants des pays non francophones que le français est plus qu'une langue d'ouverture sur l'universel, qu'il peut s'avérer *utile pour le développement économique de la société et pour l'obtention d'un emploi* ;

- établir des *partenariats technologiques, industriels et commerciaux* entre pays partiellement ou entièrement francophones, ainsi que tous les liens propres à favoriser leur maillage ;

- promouvoir une véritable *coopération régionale* ;

- recourir à de *nouveaux modes de coopération et à de nouvelles méthodologies* d'avenir.

Les Assises régionales du Monde arabe, notamment, insistent à juste titre pour que soit mise en place *l'université virtuelle* en français. L'AUPELF-UREF est déjà, en grande partie, une université virtuelle, c'est-à-dire un *réseau d'enseignants, de chercheurs*, mais aussi de *nœuds de formation et d'information* (centres et points SYFED), d'inforoutes (réseau REFER) et de programmes d'enseignement à distance (UNISAT). Elle peut et elle devrait devenir l'Université francophone virtuelle de la "cyber-culture" en mettant en œuvre une politique de coopération fondée sur le co-développement. La création d'un *institut francophone d'entrepreneuriat*, projet déjà envisagé par l'AUPELF-UREF, en partenariat avec les opérateurs économiques des régions concernées, serait fort appréciée ;

- *promouvoir l'utilisation du français,* et d'un français de qualité, *dans les filiales* étrangères des grandes entreprises francophones ; veiller à l'environnement francophone sur les lieux de travail : tout doit être fait pour que le français représente un gage supplémentaire d'emploi, de promotion, de réussite sociale ;

• dans les pays non francophones, *former des cadres possédant une bonne connaissance du français* par l'organisation de cours *appropriés*. Sensibiliser à ce problème à la fois les entreprises elles-mêmes, les Chambres de commerce, les associations de professeurs de français et les établissements d'enseignement, afin de les impliquer dans la stratégie globale ;

• *renforcer les liens entre l'université, la formation et le monde économique*, notamment pour les secteurs du *droit* et de la *gestion des affaires* en français ;

• renforcer la *base de données sur la Francophonie d'affaires* ;

• organiser, à l'intention des étudiants de français, des *stages de connaissance de l'entreprise,* dès l'enseignement secondaire, et des *stages professionnels,* dans l'enseignement supérieur, qui facilitent leur embauche ultérieure ; le cas échéant, surmonter les obstacles réglementaires et juridiques (accueil des jeunes non " apprentis " notamment) ; établir des relations contractuelles négociées entre établissements scolaires et entreprises publiques ou privées ;

• *multiplier les lieux de contact avec la langue française* : réception des hôtels, restaurants, offices et agences de tourisme, et envisager des formations spécialisées nécessaires ;

• *donner du français une image mieux adaptée au contexte économique*, afin de montrer que les décideurs économiques font eux aussi partie du projet francophone. En ce domaine, une responsabilité particulière incombe à la communauté des affaires canadiennes, québécoises et françaises présente sur le territoire américain. " C'est par les entreprises, nous disent les Assises d'Amérique du Nord, que passe en bonne partie la crédibilité du projet d'une Francophonie nord-américaine " ;

• inviter les multinationales francophones à doter leur personnel d'une *formation linguistique et interculturelle appropriée*, notamment par l'organisation de séminaires internationaux de pratique interculturelle ;

• faire de la *science en français*, de la science de haut niveau ; favoriser le *transfert scientifique*, notamment en matière de *didactique des langues secondes*, de *traductologie* et plus généralement des *industries de la langue* ;

• ne pas négliger le *marché culturel* : " les artistes sont les premiers artisans de la Francophonie ", nous disent les Africains, rappelant l'effet catalyseur des

marchés culturels qui sont en même temps des fêtes populaires (FESPACO, MASA...) ;

• rechercher la *collaboration de l'entreprise pour diversifier le " marché " des compétences en langues.*

L'accord est donc unanime sur ce point : l'enseignement du français doit absolument s'appuyer sur un environnement solide.

C'est cela même qui propulse une langue *du statut de langue étrangère à celui de langue seconde* : le fait que son apprentissage se voit renforcé par l'environnement, lequel non seulement motive à l'étude, mais surtout offre les *conditions favorables à la pratique* de la langue.

La publicité bien connue d'une pile prétend que cette pile ne s'use que si l'on s'en sert. Pour la langue, c'est exactement le contraire : elle ne s'use que si l'on ne s'en sert pas !

Et cela seul justifie l'effort à réaliser en matière d'environnement francophone.

Nous en avons déterminé les deux secteurs essentiels, celui des médias et celui de l'économie.

Mais le relevé des insuffisances mentionnées et des remèdes proposés serait incomplet s'il n'était fait état d'une exigence lancinante concernant la *manière* dont les actions de la Francophonie doivent être menées dans les régions où le français n'est pas langue maternelle, et qui nous fera retrouver le thème plus général de nos Assises et la stratégie du plurilinguisme.

Les synthèses émanant des différentes Assises régionales insistent toutes sur la *nécessité d'agir en symbiose avec le milieu.* Elles nous rappellent que " l'environnement francophone est fait de l'interférence des langues et des cultures locales " (Océan Indien), que notamment dans l'entreprise, il faut " respecter les composantes culturelles de chaque pays afin d'enraciner la Francophonie dans l'univers des utilisateurs [... par exemple, en Amérique du Nord], faire de la Francophonie nord-américaine " ; ou encore favoriser le développement de magazines scientifiques et sportifs africains, diffuser en Europe les journaux télévisés sportifs africains, " réduire l'écart entre la Francophonie mondiale et la Francophonie haïtienne ", " rapprocher les différents acteurs impliqués dans l'aventure francophone "...

Qui ne voit que, pour satisfaire cette exigence légitime, les francophones du Nord devront *infléchir considérablement leur conception du multilinguisme* ; ils devront se convaincre

que toutes les langues sont égales en dignité, que toutes enrichissent le patrimoine de l'Humanité, qu'un plurilinguisme fonctionnel implique l'éradication de la notion même de langue dominante, langue dominée, en bref, qu'en cette matière, *la modestie* est de mise.

Enfin, l'analyse de la problématique de l'environnement francophone débouche sur une interrogation fondamentale, posée par d'aucuns.

En appelant le renforcement de l'environnement francophone, ne participons-nous pas au mouvement de mondialisation dont nous redoutons les effets ?

Sans doute cette stratégie s'insère-t-elle dans la *logique de la mondialisation*, reconnue comme une réalité, mais elle le fait et elle doit le faire *sans négliger le message humaniste*, les vraies valeurs que véhicule le français et qui en font un instrument privilégié d'accès à l'universel.

Les termes-clés — on les retrouve quasiment dans tous les rapports des Assises — sont ici *respect des identités* linguistiques et culturelles, souci du *lien social, intercompréhension, partenariat, réciprocité, coopération* régionale, *solidarité* partagée.

L'enracinement du français a besoin d'un milieu favorable : c'est incontestable. Mais le souci d'efficacité ne peut pas amener la Francophonie à renier les valeurs qu'elle porte. Comme l'a dit Jean-Claude Guillebaud aux Assises régionales d'Europe occidentale et méditerranéenne, ne sacrifions pas le fond à la forme : pour motiver à la langue française, il faut que celle-ci véhicule un contenu digne de l'idéal de son projet humaniste, du rêve francophone.

La Francophonie a un *devoir d'excellence*, comme nous, à l'AUPELF-UREF ! Question d'*éthique*.

ETUDES DE CAS

Télévision : les nouvelles techniques numériques au service du multilinguisme

Monsieur **Michel ANTHONIOZ** (France / Allemagne)

Directeur général adjoint d'ARTE

L'audiovisuel étant devenu le principal vecteur de communication de notre temps, sa pluralité culturelle est fondamentale. Pour comprendre la culture de l'autre, il faut comprendre sa langue parce qu'elle est la matrice à partir de laquelle s'élabore sa pensée. Le combat pour la survie d'une langue est avant tout la défense d'une forme de pensée et d'un imaginaire.

1. La révolution du numérique

Le développement de la diffusion numérique et les grands mouvements de concentration industrielle que connaît le secteur audiovisuel international conduisent à repenser la place des programmes français à l'étranger. Le problème est bien connu : l'offre mondiale de programmes tend à s'uniformiser, le modèle américain étant parvenu à imposer son standard. Par conséquent, aujourd'hui plus que jamais, la reconnaissance des programmes français à l'étranger dépend de la qualité des productions proposées, de leur capacité à faire reconnaître leur différence et d'un renforcement de leur diffusion.

Aujourd'hui, la plupart des biens culturels se produisent et se reproduisent selon des procédés industriels. La capacité d'une nation à sauvegarder son identité culturelle se mesure donc à la force de ses industries culturelles qui permettent aux créateurs de rencontrer un public.

Mais, identité culturelle et communauté linguistique ne se confondent pas. Des peuples de même langue ne partagent pas totalement les mêmes références culturelles. Inversement une culture nationale peut s'exporter et se partager en d'autres langues que celle dans laquelle elle s'est forgée : Molière ou Victor Hugo, Renoir ou Truffaut, Maurice Chevalier ou Patricia Kaas sont aimés et admirés par des milliers de non francophones.

En télévision, le numérique constitue une avancée technologique déterminante parce qu'il permet une grande souplesse de diffusion multilingue. Alors que, avec l'analogique le signal occupe un canal entier, le numérique permet de diffuser des signaux multiples sur un même canal. En termes plus concrets, le numérique permet de diffuser plusieurs sons ou sous-titres simultanément, de rendre accessible un programme en même temps à des personnes qui parlent des langues différentes.

La révolution du numérique entre aujourd'hui dans sa phase décisive. La technologie bouscule les situations acquises, dans le secteur public comme dans le secteur privé. La création prochaine, par la Commission européenne, d'un groupe de réflexion chargé d'examiner les conséquences de son développement souligne, si besoin était, l'urgence de l'établissement d'une stratégie en la matière. Elle suppose des investissements et des révisions de méthodes et d'alliances, elle mondialise les échanges, elle multiplie les " niches " thématiques et spécialisées.

Le numérique va accentuer encore les tendances actuelles à la fragmentation de l'audience et à la division en chaînes dinosaures nationales lourdes et généralistes d'une part, et en programmes spécialisés privés et vivants, à géométrie variable, d'autre part, passant sans difficultés du Régionalisme (exemple : Europe du Sud) au Continental (Amérique du Sud). Seuls les opérateurs qui auront une approche globale et mondiale seront sur le marché dans cinq ans.

ARTE et la Cinquième ont engagé une politique internationale de grande ampleur qui les rends incontournables dans le domaine culturel et éducatif. Elles sont considérées par les pouvoirs publics français et leurs représentants à l'étranger comme un vecteur essentiel de la présence audiovisuelle française à l'étranger.

2. ARTE et le multilinguisme

Tous les jours les émissions d'ARTE sont diffusées en plusieurs langues. Parmi les trois mille cinq cents émissions diffusées par ARTE chaque année, une centaine de

langues et dialectes sont représentés. Français et Allemands reçoivent systématiquement une version traduite dans leur langue respective. De plus, dans certains cas, les téléspectateurs équipés du matériel de réception approprié sont également en mesure de suivre les programmes dans la version originale. L'Europe a toujours été multilingue. Il nous a paru fondamental que le téléspectateur européen puisse vivre ce multilinguisme en découvrant des programmes en version originale.

3. La Sept ARTE et La Cinquième au service de la Francophonie

La Sept ARTE, pôle français d'ARTE, et La Cinquième ont pour mission de produire et de coproduire des programmes de qualité et d'exporter ces programmes pour servir la création en français et la Francophonie. La qualité de leurs programmes est largement reconnue. L'accueil qui leur est réservé à l'étranger est enthousiaste et montre, si besoin était, qu'ils peuvent trouver un large public dans de nombreux pays.

La Sept ARTE est caractérisée par une diffusion européenne et une politique internationale pionnière. Avant tout les programmes produits par La Sept ARTE sont diffusés sur le **réseau satellitaire** d'ARTE composé de Eutelsat 2F1, Telecom 2B, Astra 1D. La diffusion d'ARTE par satellite permet la reprise du signal par le 5e réseau **hertzien** en France et par **réseaux câblés** en Allemagne, Belgique, Suisse, Luxembourg, Autriche, Danemark, Israël et bientôt aux Pays-Bas et en Hongrie, et permet le développement de la réception directe en Europe et autour du bassin méditerranéen (réception satellite directe quinze millions de foyers ; réception câble vingt-six millions de foyers ; réception hertzienne vingt-neuf millions de foyers).

Déjà disponible sur le bouquet numérique français TPS sur Eutelsat 2F1, ARTE devrait rejoindre le bouquet allemand de la ZDF sur Astra 1 G fin 1997. La chaîne est également sollicitée pour participer à d'autres bouquets.

La Sept ARTE a d'abord été l'artisan principal de l'élargissement du G.E.I.E. ARTE. Son action en direction des ex-pays de l'Est est novatrice. L'accord de coopération qui lie la Sept ARTE à Canal France International (CFI) permet une offre de programmes complémentaire et participe au rayonnement de la culture et de la civilisation françaises en direction de l'Afrique, l'Asie, le Proche et Moyen-Orient (cinquante-six pays).

Parallèlement à ces accords, la vente des droits hertziens ou satellite câble favorise la circulation mondiale et notamment en Amérique latine d'un nombre croissant

d'émissions de La Sept ARTE en version originale française sous-titrée. Le rapprochement avec La Cinquième contribuera à l'élargissement de ce catalogue.

Avec l'Association Internationale des Télévisions d'Education et de Découverte (AITED), réseau qui ressemble près de quarante sociétés de télévision dont la finalité est une meilleure circulation de l'information, des programmes et des projets et la Banque de Programmes et de Services (BPS) qui permet la réception directe par satellite sur un ordinateur des émissions éducatives, La Cinquième connaît aussi un très bon développement international.

La Sept ARTE et la Cinquième entendent contribuer au soutien et au développement de la Francophonie et à la mondialisation de l'audiovisuel francophone en participant de manière conventionnelle aux bouquets numériques envisagés sur l'Afrique et l'Amérique latine. Sur l'Afrique, après étude du plan d'affaire du projet piloté par MCM International et Canal Horizon, il a été convenu que les signaux d'ARTE et de La Cinquième soient repris sur le territoire de diffusion du bouquet africain, pour une période de test.

Conclusion

A l'opposé de l'uniformisation anglophone, la Francophonie est un combat pour la diversité. Il y a plusieurs manières d'être francophone. Le développement du français dans le monde est souvent présenté comme le fruit d'une relation bilatérale entre un " centre ", la France, et une " périphérie ", le monde francophone. L'histoire de la Francophonie atteste au contraire d'une construction multipolaire. Au XVIIIe siècle, c'est par exemple à travers l'influence des élites russes que la pratique du français s'est développée en Roumanie. Au XXe siècle, la " négritude " revendiquée par L.S. Senghor a pu devenir un terme fédérateur pour une génération d'écrivains du monde noir, y compris à des milliers de kilomètres de l'Afrique. La cartographie du français dans le monde est donc pour nous une invitation au métissage, au dialogue et au partage.

Aujourd'hui le numérique nous offre la possibilité de multiplier l'offre, que ce soit au niveau du nombre de chaînes ou au niveau des versions linguistiques. Il faut profiter de cette occasion offerte par la technologie pour maintenir une grande pluralité culturelle et linguistique. ARTE et La Cinquième dans leur œuvre en faveur de la Francophonie garantissent une diversité culturelle essentielle pour la vitalité de nombreux domaines artistiques et intellectuels.

Viêt Nam : les bourses d'emploi

Monsieur **Pierre CASCARINO** (France)

Directeur général d'Alcatel – Viêt Nam

LA FRANCOPHONIE PASSE PAR L'EMPLOI : tel est le postulat qui fut à l'origine de la création du Département de l'Emploi Francophone.

Ce postulat devait, pour ne pas demeurer un simple slogan, être mis en œuvre et expérimenté sur le terrain. Cette expérience a donc été mise en application ici au Viêt Nam, pays de la Francophonie d'appel dans lequel l'AUPELF-UREF déploie une importante activité francophone, dans les relations formations-entreprises dans le monde francophone.

La formation de francophones enrichit, certes, l'environnement culturel d'un pays, mais ne suffit en aucun cas à enraciner durablement la langue de Molière.

Le bref exposé que je vais vous présenter maintenant devrait vous convaincre que pour qu'une symbiose s'opère effectivement entre culture et économie, il est impératif que la Francophonie débouche sur l'emploi.

Cette symbiose a été réalisée depuis un an au Viêt Nam, dans le cadre d'une Bourse du Travail Francophone appelée Département de l'Emploi Francophone.

Le Département de l'Emploi Francophone constitue une expérience pilote récente du programme de *Francophonie environnementale*, et unique en son genre.

Unique, parce que c'est au Viêt Nam que la première expérience de ce genre a été tentée, et pilote, car de sa réussite dépend la création des futures bouses de l'emploi dans les autres pays de la Francophonie d'appel.

1. Pourquoi avoir créé un Département de l'Emploi Francophone au Viêt Nam ?

A cette question je répondrais que cette expérience a été conçue, voulue comme une partie intégrante du plan d'action global d'enracinement de la Francophonie au Viêt Nam.

La Francophonie n'offrirait en effet aucun intérêt aux jeunes diplômés francophones si elle ne débouchait sur l'emploi.

Avant la création de cette Bourse de l'Emploi, il n'existait au Viêt Nam aucune structure habilitée à réunir l'offre et la demande d'emplois Francophones.

Cette expérience de Bourse de l'Emploi se *devait* donc d'apporter une double réponse à la demande conjointe des demandeurs d'emploi et des entreprises francophones.

La première réponse concernait l'emploi des jeunes diplômés formés actuellement dans les Filières Universitaires et les Instituts Francophones vietnamiens avec le soutien effectif soit de l'AUPELF-UREF soit de l'Ambassade de France.

Il était nécessaire et urgent de créer, sans attendre qu'ils n'obtiennent leur diplôme, une structure adaptée qui offre à ces cadres francophones le maximum de chances de trouver une place sur le marché de l'emploi.

La seconde réponse à apporter concernait les entreprises francophones. Ces entreprises avaient en effet, jusqu'en 1996, beaucoup de difficultés à trouver, sur le marché de l'emploi vietnamien, des cadres francophones répondant à des critères scientifique ou technique.

La mission assignée au Département de l'Emploi Francophone (DEF) était donc de mettre en adéquation ces deux attentes pour y répondre efficacement.

2. Organisation et fonctionnement du département

Pour réaliser cette double mission, un système original d'association entre l'AUPELF-UREF et un partenaire vietnamien, le cabinet RAJCI, agence vietnamienne pour l'emploi des cadres, a donc été trouvé en novembre 1996. De cette association est né, en janvier 1997, le Département de l'Emploi Francophone à Hô Chi Minh-Ville.

Le DEF a vu le jour effectivement en janvier 1997. Aujourd'hui après presque une année de fonctionnement, il est possible de dresser un bilan de la mission assignée au

département et d'affirmer que le DEF a réellement atteint les deux objectifs qui lui avaient été assignés dans la première phase de son développement.

Ces objectifs, clairement définis au départ, étaient d'une part de constituer un vivier de demandeurs d'emploi francophones, et d'autre part, de répertorier les entreprises, francophones ou non, susceptibles de faire appel aux services du département.

La création de cette Bourse de l'Emploi a été accueillie avec enthousiasme par la communauté des étudiants francophones qui ne savaient à quelle structure s'adresser pour rechercher un emploi. Les entreprises francophones, quant à elles, ont majoritairement approuvé la naissance de cette bourse qui répondait à leurs besoins spécifiques.

Plusieurs centaines de jeunes diplômés ont ainsi été identifiés, soit directement à partir des formations universitaires, soit par voie médiatique. De même, plusieurs dizaines d'entreprises ont été contactées et une vingtaine d'entre elles a déjà fait appel à la Bourse de l'emploi francophone.

Le DEF apporte une attention particulière à la sélection des candidats. Les critères d'évaluation ont d'ailleurs été définis conjointement avec les entreprises, en fonction de leurs besoins propres.

L'inscription au DEF est gratuite pour les demandeurs d'emploi. Les entreprises acquittent une cotisation lors des recrutements.

Par ailleurs, un *Guide du demandeur d'emploi* adapté au marché vietnamien, a été mis ce mois-ci à la disposition des candidats par le département.

Actuellement, les diplômés qui font appel au DEF sortent pour moitié des facultés de langues étrangères et pour une autre moitié des facultés d'économie et des écoles d'ingénieurs.

Une grande partie d'entre eux a été diplômée avant 1975. En effet, la grande majorité des étudiants formés actuellement dans les filières francophones universitaires soutenues par l'AUPELF-UREF ou par l'Ambassade de France, n'a pas encore terminé son cursus universitaire.

Jusqu'en 1998, le DEF connaîtra encore un effectif de demandeurs d'emploi réduit par rapport à l'offre potentielle.

Cette situation devrait cependant évoluer favorablement à partir de 1999. Cette année-là, en effet, les premiers contingents importants de diplômés francophones accéderont au marché du travail.

On constate, par ailleurs, une répartition équitable des divers secteurs d'activités des entreprises. Ces secteurs d'activité recouvrent la majorité des secteurs économiques. Ceux-ci vont de l'agro-alimentaire, les services, le DTP, l'industrie textile, l'enseignement, aux transports, en passant par le commerce international.

Parmi les entreprises qui ont d'ores et déjà fait appel aux services de la Bourse de l'Emploi francophone, on peut citer : Air France, Baconco, Pixi Box, Europ Continent, Campenon Saigon Builders, Exotissimo, Pernod Ricard, Schneider, Décathlon, Saigon Village, HBP, Orsan Viêt Nam, Pollack & Partners etc.

Les filières francophones universitaires sont des formations d'excellence. Ceci explique que, parmi les entreprises que je viens de citer, certaines, sans être francophones, fassent malgré tout appel aux services des diplômés des formations francophones. Ceci constitue une des preuves tangibles de la réussite de la mission du DEF.

Actuellement, *nous pouvons l'affirmer*, au bout d'une année d'existence de la Bourse : tous les demandeurs d'emploi francophones *qualifiés* ont trouvé un emploi. Seuls les non-qualifiés ont éprouvé de réelles difficultés.

Ces onze premiers mois de vie ont donc permis de créer un véritable " label francophone ". Ce label est aujourd'hui attaché à la Bourse de l'emploi Francophone d'Hô Chi Minh-Ville.

Pour conclure sur ce rapide bilan, je dirais qu'il était pertinent et opportun d'engager, dès cette année 1997, l'expérience du DEF au Viêt Nam, soit deux ans avant l'accès des nombreux diplômés francophones au marché de l'emploi, pour pouvoir répondre pleinement et en temps utile à leur demande.

Je suis aussi persuadé, qu'en parallèle, il était tout aussi nécessaire d'avoir un laps de temps suffisant pour faire connaître aux entreprises francophones, et aux autres, les services du Département.

3. Quel sera l'avenir du DEF ?

A l'heure actuelle, la première phase qui correspondait à la création et à l'implantation du service vient donc de se terminer. Le DEF, solidement implanté sur le marché de l'emploi, est constitué d'un personnel franco-vietnamien dynamique et efficace.

Il est prêt à affronter les années à venir et à répondre pleinement aux attentes des différents partenaires économiques francophones du Viêt Nam.

Pour consolider cet acquis, il serait cependant nécessaire de renforcer sa structure en lui donnant les moyens de sa mission.

Le DEF envisage par ailleurs d'utiliser les moyens actuels d'accès à l'information, en créant, dès que le nombre de demandeurs le justifiera, un serveur électronique qui sera mis à la disposition des entreprises. Celles-ci pourront ainsi consulter en direct la base de données de l'Emploi francophone au Viêt Nam ainsi que différentes informations concernant ce marché de l'emploi.

En guise de conclusion, je crois que nous pouvons affirmer que le succès tangible du Département de l'Emploi Francophone fait la démonstration, si besoin en était, qu'en Asie, Francophonie peut aussi rimer avec efficacité, dynamisme et esprit d'innovation.

La Bourse de l'Emploi Francophone d'Hô Chi Minh-Ville est une réussite, son succès prouve avec force, que la Francophonie peut et doit nécessairement passer par l'Emploi.

Cette réussite originale se devait, je le crois, d'être connue de l'ensemble du monde francophone, car elle servira dans un proche avenir, nous n'en doutons pas, de modèle à la création de bourses de l'emploi francophones qui verront le jour dans l'ensemble des pays de la Francophonie d'appel !

Radio France Internationale ou l'actualité dans toutes les langues

Monsieur **Philippe SAINTENY** (France)

Conseiller personnel auprès du Président directeur général de Radio France Internationale (RFI)

Préambule

D'emblée, cette question quelque peu provocatrice : si l'on veut faire rayonner avec efficacité le message francophone, ne faut-il pas recourir aux langues étrangères les plus pertinentes ? En complément bien sûr, de l'irremplaçable action en langue française. Allons plus loin. Si l'on se propose de créer un véritable " désir de langue française ", si l'on souhaite stimuler la curiosité des autres pour notre communauté francophone, ne convient-il pas de s'adresser, par exemple, en mandarin aux auditeurs de Chine Populaire ? En portugais-brésilien à ceux du Brésil ? En russe à ceux de l'ex-URSS ? En anglais à ceux de l'Afrique anglophone ou de l'Asie du Sud-Est ? A ces questions, vitales on en conviendra, pour l'avenir du projet francophone, Radio France Internationale a depuis de longues années répondu par l'affirmative. Par conviction, sans doute, mais aussi par simple réflexe de défense. Ceux qui nous en font reproche et opposent de façon frileuse notre langue et celles des autres, ceux qui nient " l'effet passerelle ", savent-ils que nos grands concurrents, la Voix de l'Amérique et la BBC parlent au monde en plus de trente langues, eux qui disposent pourtant d'un fameux outil de communication : la langue anglaise ? Je vais donc vous dire quelques mots sur notre radio, sur ses missions et sur l'usage que nous faisons du multilinguisme, afin de les honorer.

RFI : Les missions et les moyens

Les missions, il en existe au moins deux, d'égale importance :

— Fournir à ceux qui en sont sevrés, les informations leur permettant de mieux comprendre leur siècle et de s'y mouvoir avec plus d'aisance. Fonction d'ouverture aux autres et de meilleure connaissance de soi-même.

— Diffuser le message français et plus largement francophone. Comment évoluent nos sociétés ? Quel regard portons-nous sur le monde en cette veille de troisième millénaire ? Qu'avons-nous de spécifique à proposer, nous, francophones, dans les domaines politique, économique ou culturel ? Et en fin de compte, croyons-nous en notre avenir ?

Une fois ces contenus clairement identifiés, il faut mobiliser tous les moyens permettant de les transmettre.

Techniques d'abord : Les Ondes courtes, offrant parfois un confort d'écoute limité mais irremplaçable pour franchir les frontières les plus hostiles. Et de plus en plus, quand cela est possible, le satellite, le câble, les Ondes moyennes, la FM, (c'est le cas dans la quasi totalité des capitales francophones) et ne le sous-estimons pas, Internet, à condition d'en maîtriser et la source et l'usage. Autrement dit, un éventail de " tuyaux " d'une efficacité chaque jour plus évidente, mais sans grand intérêt si les messages véhiculés n'exercent pas en permanence leur pouvoir de séduction. D'où l'essentiel : le recours aux langues étrangères et la qualité des hommes et des femmes qui s'expriment en ces mêmes langues. Tous journalistes, ces hommes et ces femmes sont dans leur quasi totalité des ressortissants des " pays-cibles " et tous ont choisi une terre d'accueil. la France.

Quelles langues ? Allemand, anglais, arabe, bulgare, cambodgien, créole d'Haïti, espagnol, lao, mandarin, polonais, portugais, portugais du Brésil, roumain, persan, russe, serbe et croate, turc et vietnamien. Dix-huit langues au service des missions exposées plus haut, dix-huit langues au croisement de plusieurs critères qui déterminent leur choix. Autant de passerelles vers la Francophonie et la langue française. La Francophonie ? Parce qu'il en est question, dans ces émissions quotidiennes, de ses ambitions mais aussi de ses difficultés.

La langue française ? Deux fois par semaine, les émissions en langues étrangères diffusent des programmes de sensibilisation à notre langue ou favorisent son apprentissage, sans prétendre se substituer au maître mais en appoint régulier et adapté aux différentes demandes.

Voici donc, trop brièvement exposée, l'une des plus belles ambitions de notre radio internationale : accroître le rayon d'action de la langue française et plus encore faire connaître à ceux qui n'en font pas partie, l'originalité de la communauté francophone. En un mot, **élargir** le **cercle.**

Une entreprise polyglotte

Monsieur **Béchir El HASSEN** (Mauritanie)

Administrateur, Directeur général de la Société pour le développement de la production agricole

Milieux d'affaires et usage du français : le cas de la Mauritanie dans l'Ouest africain.

Si la Mauritanie s'est ouverte, à l'instar des autres contrées africaines, à la pénétration coloniale, elle n'a pas vécu cet épisode de la façon parfois brutale et violente connue ailleurs. La douceur de ce contact[59], si l'on peut dire, pouvait promettre une richesse d'échanges et d'épanouissement ouvrant sur un ensemble de valeurs communes. Pourtant, rien n'est simple dans ce désert farouche, traversé par des populations nomades en perpétuel déplacement, dont le profil sociologique est davantage tourné vers le repli et la tentation de l'enfermement. Un des meilleurs traits, décrivant la collision du colonialisme avec le nomadisme, réside bien dans la création de la formule originale qu'est " l'école nomade "[60] Cette formule a constitué une des premières expériences de l'enseignement de la langue française en Mauritanie. Le caractère mobile d'une telle unité d'enseignement, parfait exemple d'adaptation et destiné à suivre le mouvement incessant des campements, rend compte de l'exceptionnelle difficulté de capter ce peuple dans les schémas d'éducation classiques[61].

---

[59] En réalité la " conquête de la Mauritanie " a connu une lutte longue et parfois difficile pour les protagonistes. Mais il s'agissait d'accrochages irréguliers. Voir pour cette conquête l'ouvrage minutieux du Commandant Gillier " La pénétration en Mauritanie" 1920

[60] Voir les écrits de Marc Lenoble sur l'histoire des écoles de campement, in *Nomades et commandants: Administration des sociétés nomades dans l'ancienne AOF*, ouvrage collectif, Karthala.

[61] Ce peuple errant a parfois été décrit par la formule lyrique de " fils des nuages ".

La situation linguistique mauritanienne est originale à plus d'un titre. L'arabe détient une place primordiale car cette langue, parlée par la majorité de la population, véhicule les valeurs traditionnelles et religieuses du pays. Les autres langues nationales — poulâr, wolof, soninké — connaissent un début de transcription et d'enseignement[62]. Le français, langue seconde, se situe à un niveau d'usage important qu'expliquent de multiples raisons. Les liens historiques d'abord, qui rattachent la Mauritanie à la France, ancienne puissance coloniale. La position charnière ensuite, entre Maghreb et Afrique Noire, ensembles géographiques au sein desquels le français est largement présent. Mais pour confortable qu'il soit, ce positionnement au creux d'une " aire francophone naturelle " ne reconduit pas moins une situation complexe.

Si l'on tient compte de la double appartenance de la Mauritanie à deux espaces civilisationnels et culturels différents, le versant arabo-musulman et celui noir africain, on saisit la mesure de cette complexité. Michel Guillou avait brièvement décrit l'étendue des problèmes auxquels la Francophonie est confrontée dans le monde arabo-musulman : *" Les différences culturelles fondamentales, les conflits nés d'une histoire séculaire, la montée de l'intégrisme avec pour corollaire la tentation du repli, ne favorisent pas de prime abord la Francophonie dans le monde arabo-islamique, même si l'usage du français y est courant, voire généralisé, comme langue parlée, langue de communication scientifique, technologique et d'ouverture internationale. "*[63]

En Afrique Noire les difficultés ne sont pas moindres. Si le français s'est relativement mieux acclimaté dans cet espace, des chercheurs n'ont pas manqué de souligner là aussi quelques problèmes. *" La Francophonie africaine est aujourd'hui la plus problématique et la plus incertaine qui soit quant à son avenir. La vitalité des usages que les Africains font de la langue française se manifeste dans des situations de plurilinguisme extrêmement complexes. Si le français est désormais une langue parmi d'autres, il est évident que ce n'est pas une langue comme les autres. "*[64]

D'un côté le choc des valeurs et la tentation du repli qui caractérisent le monde arabo-islamique, de l'autre l'exceptionnelle pluralité et vitalité linguistique africaine. Tels sont les repères qui balisent l'usage de la langue française dans l'aire ouest-africaine et particulièrement en Mauritanie. La situation du français en Mauritanie peut être décrite suivant une courbe sinueuse. Après avoir démarré, avec la naissance de l'Etat moderne, comme langue officielle, le français s'est retrouvé peu à peu relégué au profit d'une

---

[62] Pour les objectifs et les moyens d'introduction des langues nationales dans le système éducatif voir la contribution de Birahim Diabira in " La définition d'une stratégie relative aux langues nationales", Unesco, 1981.

[63] *La Francophonie, nouvel enjeu mondial*, Hatier, 1993, p. 26.

[64] Mwatha Musanji Ngalasso " La dimension africaine de la Francophonie ", revue *Dialogues*, p. 71.

arabisation de plus en plus étendue à partir de la fin des années soixante-dix. Cette volonté s'inscrivait dans " le processus d'indépendance politique et culturelle de la Mauritanie vis-à-vis de la France. "

Depuis 1985 ce rétrécissement a, cependant, été freiné et la réhabilitation de cette langue engagée[65].

C'est ainsi que le bilan de la langue française en Mauritanie présente aujourd'hui un profil mitigé. Ayant reculé dans les milieux de l'enseignement scolaire, par le fait d'une politique linguistique tendant à lui substituer l'arabe, le français a résisté paradoxalement dans les réseaux administratifs et économiques. A partir de ces places fortes, on peut aisément comprendre la nécessité et l'utilité que le français n'a, finalement, pas cessé de garder en Mauritanie. Langue de travail dans un pays où l'unité nationale, clairement affirmée, se renforçait à travers l'usage commun du français par des ethnies aux cultures différentes. Outil d'intégration régionale, ensuite, indispensable au sein d'une aire socio-économique ouest-africaine qui s'impose au fur et à mesure. Langue de modernité et d'ouverture, enfin, connectant la Mauritanie au vaste marché du monde par le biais des échanges économiques, technologiques et scientifiques.

A la lumière d'une telle donne, on peut remarquer une forme de renaissance de la langue française en Mauritanie, largement impulsée par l'émergence d'un espace francophone de plus en plus dynamique. Les progrès enregistrés par les institutions diffusant le français (Centre Culturel français, Alliance franco-mauritanienne), la radio-télévision nationale, l'antenne locale de RFI-FM, les journaux en langue française et les réformes de l'enseignement qui réintroduisent cette langue, participent dans le mouvement de réhabilitation. De même, l'usage quotidien de cette langue se perçoit à travers les enseignes, le parler de la rue et de façon générale le mode de vie qui fait une ample place au français. L'institutionnalisation de la Francophonie, et ses multiples ramifications culturelles et économiques, renforcent ce mouvement.

Face à une culture nationale partiellement francophone, il existe ce que l'on peut appeler une culture des entreprises mauritaniennes qui accorde une large place à l'usage du français. Ainsi, l'administration interne, les relations avec l'Etat ou les partenaires étrangers s'opèrent-elles essentiellement en français. Par contre, les rapports avec la

---

[65] En 1986 le ministre de l'Education Nationale a créé une commission de rénovation de l'enseignement du français en Mauritanie. Cette commission a mis au point un cursus didactique dans le même temps où le FAC s'est employé à financer, pour un montant de 5,7 millions de francs, tout le programme établi par cette commission pour trois ans. Source : Jean-Yves Hoisnard et Cheikh El Bou Ould Zenagui, " la rénovation fleurit dans les sables", revue *Diagonales* n° 9, janvier 1989, p. 41-42

clientèle ou les fournisseurs nationaux s'effectuent soit en arabe, soit dans l'une des trois langues nationales. Les milieux d'affaires constituent donc un espace dans lequel et pour lequel l'usage de la langue française est à la fois régulier et nécessaire. Le passage par des institutions incontournables — banques, représentations et forums d'affaires — les immerge constamment dans la Francophonie. Pour une part non négligeable ces milieux opèrent dans une aire d'action où se tisse au quotidien une synergie bâtie sur la langue française.

Dans la région ouest-africaine se retrouvent à la fois la cohérence territoriale, les affinités culturelles et historiques et la complémentarité économique, indispensables comme ferments d'un espace francophone. Nul doute que l'impulsion d'une dynamique d'enseignement et d'apprentissage de la langue française offre les perspectives d'élargir davantage ces échanges intra-zones. C'est dans ce cadre que les entreprises jouent un rôle décisif. Ces dernières constituent de véritables postes avancés dans l'usage du français. En Mauritanie, ce constat est d'autant plus remarquable qu'elles opèrent dans un espace social à dominante arabe.

C'est dans ce décalage entre des entreprises à forte connotation francophone et des espaces sociaux quelque peu en retrait par rapport à la langue française, que réside en partie la problématique de la dynamique francophone en milieu africain. Il apparaît de plus en plus manifeste que l'élargissement des perspectives de l'espace économique régional passe par la promotion de cette langue.

Le bilinguisme, adopté en Mauritanie, a pour intérêt majeur de placer les élèves et étudiants face à des perspectives plurielles. On peut reconnaître avec Gilbert Léoutre que " ce support second — à l'opposé du secondaire ou de l'accessoire — que constitue la langue autre que maternelle, apporte à chacun, et notamment à l'élève qui sera le citoyen de demain, une stimulation intellectuelle qui, inéluctablement, se transformera en atout personnel et professionnel. "[66] Dans cette bataille de la langue seconde, il appartient au français, par un combat permanent, toujours inachevé, de prouver son utilité, sa performance et sa modernité. C'est-à-dire qu'il favorise un maillage technologique et scientifique sans cesse plus dense, qu'il permette de mieux vendre et acheter, procurant ainsi des débouchés professionnels certains. En somme, développer la forte congruence de l'éducation et de l'économie, de l'école et du marché, semble être l'impératif de la Francophonie d'aujourd'hui.

---

[66] Enseignements bilingues, *Revue internationale d'éducation,* n° 7, septembre 1995, p.5.

Dans un environnement géopolitique dominé par des tendances opposées, mondialisation des échanges et aspiration forte à un enracinement culturel, la fin de la " guerre des langues " n'est pas pour demain. En liant ce qu'il y a de particulier et local, à l'universel, la langue " possède un avenir géopolitique et économique certain ", comme l'a souligné Aymeric Chauprade [67]. L'atout du français réside dans sa faculté à constituer une langue d'ouverture qui respecte les composantes culturelles nationales.

[67] *L'espace économique francophone*, Editions Ellipses, 1996 p. 16.

Une radio bilingue

Madame **Michèle MONTAS** (Haïti)

Directrice de Radio Haïti

Le passé mouvementé d'Haïti au cours des trente dernières années explique en grande partie les difficultés de l'insertion actuelle de cette île de 28 000 km² dans sa région. Notre bilinguisme français-créole nous a traditionnellement isolé des pays anglophones et hispanophones qui nous entourent.

La récente ouverture politique et économique a forcé Haïti à compter avec ses voisins. Cette ouverture a été aussi linguistique, vers l'anglais et l'espagnol, langues majoritaires du continent. Seul pays francophone indépendant des Amériques, Haïti doit le rétablissement du gouvernement constitutionnel élu en 1990, à une intervention internationale menée par 20 000 soldats américains. Actuellement malgré leur remplacement graduel par des soldats canadiens francophones, et des policiers américains d'origine haïtienne, cette présence continue d'exercer une influence sur l'univers linguistique haïtien. Economiquement, l'influence des Etats-Unis, et l'intensification des rapports commerciaux avec le grand voisin du Nord, avec les pays de la Caraïbe anglophone, et surtout avec la République Dominicaine hispanophone sont en train de modifier considérablement aussi l'échiquier linguistique.

Les changements politiques des dix dernières années ont aussi permis des échanges libres avec une diaspora vivant principalement en Amérique du Nord. Approximativement un cinquième de la population haïtienne vit hors d'Haïti. L'impact des rapports avec des communautés haïtiennes bilingues créole-anglais à Miami ou à New York est encore difficile à évaluer. En diaspora une autre langue, l'anglais, remplace le français comme clef d'accès au statut social et à la promotion économique.

Parallèlement, l'établissement d'un système démocratique, après deux cents ans de stratégies diverses, donnait ses droits légitimes au créole, langue parlée par tous les haïtiens, langue creuset de l'indépendance en 1804, mais langue traditionnellement

opprimée. Pour la première fois, la langue des anciens esclaves devenait langue officielle du pays dans une nouvelle constitution, votée en 1987. Cette ouverture politique a largement contribué à décomplexer l'usage du créole.

Le français dans les médias

Aujourd'hui, la place qu'occupe le français dans la société haïtienne et par ricochet, dans les écoles et les médias demeure étrangement prépondérante. Le français est toujours considéré comme la langue d'élite, langue privilégiée du savoir, langue d'accès à un certain statut social. Dans la presse, les deux seuls quotidiens sont de langue française ; sur quatre hebdomadaires, un seul est en créole. Moins de 10 % des émissions de télévision sont en créole (la plupart des productions télévisées sont importées). Par contre, à la radio, le seul média à toucher une majorité de la population, 20 à 30 % des émissions, variétés ou information, sont en français... ou approximativement en français.

Quel français ? C'est justement la question qui se pose de façon aiguë aujourd'hui. Il ne s'agit pas seulement d'évaluer l'utilisation quantitative de la langue mais aussi la qualité du français parlé ou écrit. L'abâtardissement de la langue dans les médias est étroitement lié à la dégradation de l'enseignement du français dans le système éducatif haïtien, depuis une vingtaine d'années.

Cette lente érosion est due à plusieurs facteurs : l'éclatement des structures sociales du passé et l'accès d'un plus grand nombre de jeunes haïtiens créolophones à l'école, l'incapacité de l'école traditionnelle à faire face à cette demande, l'hémorragie dramatique d'enseignants haïtiens qualifiés, avec l'exode massif, sous la dictature des Duvalier, de centaines d'enseignants exilés vers l'Afrique francophone ou vers le Canada.

Un défi est à relever aujourd'hui par tous les moyens de communication en Haïti : tenter d'utiliser nos deux langues, français et créole, constitutionnellement les deux langues officielles du pays, en ayant le même souci de qualité pour la langue de l'élite et celle du peuple.

Langue-parure et communication

Pour aider à faire un état des lieux, un exemple : une lettre reçue d'un candidat à un poste à la rédaction de Radio Haïti. Le candidat en question est détenteur d'une licence de l'Université d'état d'Haïti, et d'un diplôme d'une école privée d'informatique. Il est donc muni de son Baccalauréat de fin d'études secondaires. Je cite :

"Monsieur le Directeur,

Ma voix s'est homologuée à la singularité et à la noblesse de la votre pour solliciter un poste dans les nouvelles. J'espère, monsieur, de votre magnanime volonté émerger le grand favoritisme à l'égard de cette humble missive. En cet instant où ma personne et mon intellectualisme atteignent une dimension plus mature, j'emprunte la voix de la Sophia pour vous trompeter que mon essor journalistique sera à la hauteur de votre prédilection et de la philosophie de votre station. Ainsi dans le cadre d'émissions inédites dont cette dernière devra sans doute aucun se doter je m'acquiescerai au doux sacrifice quotidien de préparer en cette optique un EDITORIAL, ce pour une plus grande acquisition du monde intellectuel haïtien. Je suis persuadé me savoir digne et j'ai déjà thermometré mes connaissances à l'échelle de ma compétence pour m'adhérer à cette tâche qui s'avère prééminente par rapport aux opulences que l'intelligence humaine aurait pu féconder.[...]"

Je cite cet extrait d'une lettre reçue parmi tant d'autres, non pour en rire ou vous en faire rire mais pour souligner les difficultés de créer un environnement francophone dans les médias. Comme en témoigne la lettre, communiquer n'est qu'un objectif accessoire de ceux qui utilisent cette langue parure, instrument de faire-valoir et de prestige. Les vingt-cinq journalistes et animateurs qui travaillent actuellement à Radio Haïti ont été choisis sur concours, avec dans la plupart des cas une formation universitaire. Mais les plus jeunes, sortis de l'Ecole normale supérieure, de la Faculté des sciences humaines ou d'écoles supérieures de journalisme, au cours des dix dernières années, ont énormément de difficultés à exprimer leur pensée dans une langue simple, claire, quotidienne. Le français est perçu comme la langue de promotion sociale, le signe d'appartenance à une élite et qui doit demeurer dans une certaine mesure aussi inaccessible que possible, dans sa structure grammaticale, et son vocabulaire. Il ne s'agit pas d'être immédiatement compris, mais d'accéder au petit groupe qui est censé détenir le savoir ; ce qui va à contre courant de l'objectif premier des médias : communiquer.

S'exprimer dans une langue compliquée, tarabiscotée, est aussi une tentative de cacher des carences élémentaires de grammaire et de vocabulaire qui malheureusement aujourd'hui en Haïti sont aussi bien le lot de l'école primaire que de l'université.

L'histoire d'une cohabitation

Il serait peut-être utile de souligner l'histoire des deux langues, français et créole dans la plus ancienne station de radio du pays, Radio Haïti, pour mieux comprendre les difficultés rencontrées aujourd'hui.

Avant les années soixante-dix, le français était l'unique langue de communication dans les médias, le créole n'étant utilisé que dans certaines occasions, de manière folklorique (spots publicitaires ou sketches comiques). Les bulletins d'informations, à l'époque, consistaient essentiellement à lire des dépêches internationales, reçues par téléscripteur de l'Agence France Presse. Les émissions culturelles et même l'animation musicale étaient faites en français. Lorsque vers 1970, Radio Haïti s'engagea résolument dans l'utilisation du créole comme outil de communication, il s'agissait d'une option politique, différente de l'ensemble de la presse : atteindre la majorité des auditeurs créolophones, jusque là exclus du système dominé par le français. L'information et les espaces d'animation en créole occupèrent très rapidement prés de 50 % des heures de diffusion.

Rappelons qu'à la même époque, malgré ses positions indépendantes par rapport au pouvoir, Radio Haïti s'engagea en faveur de la réforme éducative appelée par la suite Réforme Bernard. Un des éléments médiatisés de cette réforme était justement l'utilisation du créole dans l'enseignement fondamental. Très combattue à l'époque par les élites, elle fut très mal et très peu appliquée.

A l'époque, dans les années soixante-dix, qu'elle était la pratique quotidienne du français ? Les animateurs et journalistes francophones, issus de la petite ou de la moyenne bourgeoisie, avaient en commun d'avoir été formés dans des écoles où l'enseignement du français était de qualité, et où la formation de base avait un niveau satisfaisant. N'oublions pas que dans les années soixante-dix, le Bac haïtien donnait l'accès aux universités étrangères.

La connaissance du français, la maîtrise du français oral et écrit, n'étaient pas un critère d'embauche, ni même de sélection, car ils allaient de soi. La présence au micro, la diction pour les animateurs, une formation de base et une sensibilité à l'information pour les candidats au journalisme radio, comptaient davantage. Au contraire, ce fut la maîtrise du créole comme langue d'expression qui devint un critère de sélection au moment où le choix du créole s'imposa.

Entre 1970 — le début du créole à la radio, les débuts de la réforme Bernard — et 1986, le départ des Duvalier, le créole prit une place de plus en plus importante dans la société. En 1986, Radio Haïti détruite en 1980 par les Duvalier, recommençait à émettre. Nous avons alors pu mesurer le chemin parcouru : des notes de presse nous parvenaient en créole, le nombre de journaux créole radiodiffusés augmentaient, et trois ou quatre radios devenaient des lieux de passage privilégiés de voix venues d'une majorité longtemps exclue du droit à l'expression.

Si dans les années soixante-dix notre option en faveur du créole avait été un choix politique, la place du français n'avait jamais été menacée. En revanche, en 1986, en renversant la dictature, on s'interrogea sur le rôle du français, particulièrement à la radio. Notre souci à Radio Haïti a été alors de préserver l'équilibre linguistique, en tenant compte de la fonction sociale, de l'ouverture au monde extérieur aussi bien que du poids psychologique et historique du français en Haïti. Mais il a fallu aussi constater que la pratique du français s'était modifiée. Et cette réalité allait provoquer de nombreux changements dans notre travail. Les causes de cette situation sont connues : détérioration de l'enseignement en général et en particulier de l'enseignement du français. Même les élèves issus de la petite bourgeoisie traditionnellement francophone, fréquentant des écoles autrefois bien cotées, maîtrisent mal le français. Ils sont capables de tenir un discours minimal, souvent stéréotypé, et ne peuvent soutenir une conversation d'un certain niveau ou d'une certaine durée en français. Il faut souligner ici que les journalistes ou animateurs qui font de la radio depuis 1986 ont été formés dans un système abâtardi d'enseignement francophone, avant l'introduction du créole dans l'enseignement fondamental.

La libéralisation du créole pour laquelle nous nous étions tant battus à Radio Haïti, à côté de toutes les conséquences positives (communication avec la majorité non-francophone, valorisation de la langue et de la culture nationale, décrispation sociale du créolophone et du francophone par rapport au créole) eut aussi la conséquence négative de limiter au strict minimum la pratique du français. Dans les cours de récréation, dans les salles de classe, dans les échanges sociaux, l'usage du créole, autrefois interdit, n'était plus ni pénalisé, ni dévalorisant. Mais à cause du niveau de l'enseignement du français et de la détérioration de l'enseignement en général, cette absence de pratique quotidienne qui aurait pu n'avoir que peu de conséquences, est devenue dramatique.

Aujourd'hui, à Radio Haïti où je travaille en information depuis 1973, des diplômes universitaires et même une expérience dans les médias ne suffisent plus et la maîtrise du français oral et écrit est devenue l'un des premiers critères de sélection. Malgré ce critère, la pratique quotidienne du français reste difficile.

Faire de la langue française un outil de communication

Radio Haïti a commencé en 1991 une expérience nouvelle. Alors que les journalistes travaillaient auparavant dans l'une ou l'autre langue, aujourd'hui chaque journaliste doit produire ses reportages quotidiens dans les deux langues. Des secrétaires de rédaction traitent systématiquement toutes les informations en français et en créole, quelle que soit

la langue d'origine : communiqués de presse, rapports du Parlement, lettre en créole d'un groupement paysan, pour les bulletins d'information et les journaux radiophoniques dans les deux langues. Dans cet exercice régulier, les deux langues sont traitées sur le même plan d'égalité. Cependant alors que le travail d'édition et de correction des reportages en créole porte surtout sur l'approche journalistique, les reportages en français de textes, rédigés pourtant par des universitaires, témoignent de la maîtrise très limitée de certaines règles grammaticales de base (le/leur, que/dont, accords de participes, genre des mots). Des structures alambiquées sont souvent utilisées pour compenser les carences d'un vocabulaire élémentaire. La lecture en général, la recherche dans un dictionnaire en particulier, ne sont pas démarche courante des journalistes ou rédacteurs. Pour la première fois, depuis que j'exerce ma profession, je dois parfois demander à des reporters de me raconter en créole ce qu'ils ont vu ou entendu pour pouvoir comprendre ce qu'ils veulent exprimer et les aider à le rendre dans un langage journalistique clair et direct.

La confusion sur des mots qui ont des sens différents ou mêmes contraires dans les deux langues est courante. (Le mot *imposer* : " contraindre à ", signifie en créole : " empêcher de ". Le mot bâtiment, *batiman* en créole, ne fait pas référence à un immeuble mais à un bateau ou à un navire). Le problème de calques de structures créoles pour les reporters bilingues s'exprimant en français (" quel qu'il en soit "), existe aussi au niveau de la rédaction créole pour des journalistes qui sont passés par l'école traditionnelle en français et qui parfois, en rédigeant un texte créole, traduisent littéralement du français au créole. Car la question des différences entre les langues n'est pas le problème essentiel dans une expérience bilingue de transmission de savoirs et d'informations. Le mal dans la société haïtienne vient d'une médiocrité de la pensée, alimentée à l'école, encouragée dans le milieu ambiant et dont une radio comme la notre subit les contrecoups.

Détérioration de l'environnement francophone

Les difficultés rencontrées au quotidien reflètent en effet une détérioration de l'environnement francophone. Les annonces publicitaires (avis de ministères, annonces de spectacles) que nous recevons tous les jours sont parfois rédigées dans un français approximatif qu'il nous faut corriger avant tout passage à l'antenne. Les notes de presse reçues en français doivent être traitées avec prudence. La médiocrité de la presse écrite quotidienne fait oublier le temps où cette presse était un lieu de rencontre d'idées, débattues dans une langue soignée et claire. Nous constatons parfois même, avec

ahurissement, que des textes de l'Agence France Presse, nous parvenant de Paris ou d'ailleurs, maltraitent la grammaire de base de la langue maternelle des rédacteurs.

Etablir des ponts entre les deux langues

Il est évident que la majorité de l'auditoire qui écoute les émissions d'information en particulier, n'est ni totalement créolophone, ni totalement francophone. Il est intéressant de noter à travers certains sondages qu'il est même assez courant pour un auditeur d'écouter d'affilée les journaux radiophoniques dans les deux langues, alors qu'il s'agit essentiellement du même contenu d'information. Tout se passe comme si l'auditeur voulait vérifier, dans la langue de prestige, la véracité de l'information entendue dans la langue familière. Il peut sembler curieux de noter que les informations en français lorsqu'elles sont exprimées dans une langue simple et claire sont comprises sans difficultés par l'auditoire créolophone.

Il s'agit actuellement par un effort systématique de créer des portes ouvertes entre les deux langues tout en gardant leur structure distincte, pour se rapprocher de plus en plus de l'auditoire : d'abord en brisant les carcans. Les extraits sonores d'interviews sont insérés tels quels dans les reportages, quelle que soit la langue utilisée, français ou créole, sans traduction littérale. Des expressions familières créoles, des proverbes, des mots de vocabulaire qui traduisent des réalités locales sont insérés dans la phrase française sans hésitation pour permettre une expression plus fluide. Le *bwa fouye,* issu du français " bois fouillé " indique les petites embarcations creusées dans un tronc d'arbre, mais aussi par extension certains types de petits bateaux de cabotage, et toute traduction trahit la réalité locale. Le mot *fresco* qui est de la glace pilée et arrosée de sirop se retrouvera sans hésitation dans un reportage français. Certains slogans politiques créoles ne sont jamais traduits car les réalités qu'ils véhiculent ne sont pas traduisibles, sans des périphrases, superflues dans une société bilingue. A cet égard, le français d'Haïti fait école puisque le mot *déchouquer* (déraciner) issu des révoltes de 1986 a trouvé des échos dans d'autres sociétés francophones. Le mot est courant à la radio.

En conclusion, plusieurs constats émergent de cette expérience au quotidien :

1) Le créole est définitivement sorti du ghetto où il évoluait avant 1986 et a acquis sa place dans les médias électroniques, plus particulièrement à la radio qui continue à atteindre la majorité de la population. Malgré une tentative systématique de faire taire les radios à forte écoute sur la bande AM pendant le coup d'Etat de 1991, et de favoriser

l'éclosion de dizaines de radios FM limitées à l'écoute des villes, le créole demeure une réalité incontournable.

2) Le français a gardé sa place et notre environnement bilingue s'impose.

3) Le problème essentiel est la détérioration de l'éducation de base qui se reflète aussi bien dans le texte français que dans le texte créole, souvent un magma informe, aussi peu clair pour l'auditeur que le texte français.

4) Plus que jamais, les pistes de solutions au problème de la maîtrise de l'outil de communication qu'il soit le français ou le créole dans un média comme Radio Haïti passent par l'école : la formation de la pensée et le relèvement du niveau des structures d'éducation. La maîtrise et l'utilisation parallèle des deux langues, le créole langue maternelle, le français langue seconde, est difficile mais constamment enrichissante. Elle peut devenir impossible en Haïti si l'école n'est pas profondément mise en question.

La radio a contribué au respect et à l'enrichissement du créole. Parallèlement, notre souci à Radio Haïti, de traiter également les deux langues, permet de plus en plus l'accès de la majorité à la compréhension et progressivement à l'usage du français.

Quand les langues s'affichent et s'illustrent

Monsieur **François BERNHEIM** (France)

Publicitaire, Paris

1. La Francophonie doit-elle s'afficher ?

Celui qui s'affiche vise à informer une communauté humaine de sa présence. S'afficher est-il en soi signe de vitalité ? Pour répondre en ne se contentant pas " d'illustrer " le thème proposé (" Quand les langues s'affichent et s'illustrent "), il faut justement y regarder de plus près.

Supposons qu'un jour prochain les *top-models* du monde entier saisis par la dynamique irrésistible de la culture francophone, décident de financer une campagne mondiale d'affichage où l'on pourrait voir Cindy, Estelle, Karen, Naomi et quelques autres chefs-d'œuvre de l'art en marche dire : *Moi Cindy j'aime la Francophonie*, etc.

Cette campagne, n'en doutons pas un seul instant aurait un fort impact sur des milliers, des millions de personnes qui enfin s'apercevraient que notre langue dispose d'une superbe plastique !

De fait, quelle que soit la nature et la valeur de la marchandise que nous ayons à vendre, deux axes stratégiques sont possibles. Nous pourrions les résumer par les propositions suivantes :

- *Nous sommes remarqués parce que nous sommes remarquables ;*

- *Nous sommes remarquables parce que nous savons nous faire remarquer.*

Nous sommes remarquables parce que nous savons nous faire remarquer

Si aujourd'hui les grandes marques mondiales sont visibles de New York à Monboudif en passant par Tananarive ce n'est pas parce qu'elles manifestent un génie particulier : c'est parce qu'elles disposent de la puissance d'une force de frappe économique et financière incomparable.

Ces marques qui se sont données pour mission humanitaire de maximiser leurs profits réussissent aujourd'hui à le faire en exportant le rêve américain. Elles sont bien placées pour savoir que plus leur message sera simple, primaire, plus son efficacité sera forte.

A ce niveau-là, la performance de la langue n'a d'égal que son asservissement :

- Plaire au plus grand nombre correspond à une logique clientélisme ou politicienne.
- Curieusement ce n'est pas l'image qui vient " illustrer " les mots, mais plutôt l'inverse : l'image parle et les mots sont là pour orienter ou récupérer l'émotion produite.
- La langue qui se met au service de l'image devient véhicule de la séduction marchande. La plupart des images publicitaires se lisent avec les yeux, sans solliciter le mental. Le cadeau séduisant que constitue une belle affiche où un flux d'images télévisuelles n'a d'égal que notre passivité devant ce formidable spectacle. Y a-t-il progrès quand les citoyens se transforment en clients ? Rien n'est moins sûr. Nous ne sommes pas consommateurs, ce sont les images qui nous consomment. Cependant pour être juste et surtout pour être en mesure de résister, il ne faut pas se contenter d'accuser Oncle Sam érigé en Moloch.

Ces images éveillent en nous une certaine complaisance :

- Les grandes marques concourent à l'échelle mondiale à bâtir une sorte d'université de copains sans frontières qui ne se prennent jamais au sérieux. Décontraction, joie, convivialité sont le credo de ce nouveau catéchisme sautillant. Dans un monde traumatisé par sa capacité de nuire quoi de plus normal que d'avoir de la reconnaissance pour ceux qui n'arrêtent pas de me dire que tout va bien.
- Si sur tous les continents nous portons presque tous un jean Levis, c'est peut-être aussi que la tentation du clonage nous fascine. Imaginez notre planète devenant une gigantesque usine à produire de l'identique, imaginez une vie où l'étrange serait banni... Imaginez un monde sans étrangers.

Dans cette hypothèse, peu importe le message particulier à chaque affiche. Tout ce qui est communiqué va dans le même sens, celui de la domination irrésistible d'un monde où tout de la littérature aux parfums de la nature, serait marchandise. Dans ce monde-là, on comprendra facilement que la recherche de sens n'est pas primordiale. Par contre il importe de savoir communiquer et si par hasard vous n'avez rien à dire ce sera tant mieux : chacun sait que la complexité du message nuit à l'impact.

Nous sommes remarqués parce que nous sommes remarquables

Cette deuxième voie est celle des créateurs remarquables non pas parce qu'ils disposent de quelques divisions et d'un capital financier mais parce qu'ils savent tout aussi bien élever notre niveau de conscience que creuser en nous une brèche qui nous renvoie joyeusement à notre fragilité. La création, celle qui parle avant de communiquer, n'a jamais pour objectif de se montrer. Elle obéit à un paradoxe pour le moins étonnant : c'est parce qu'elle est sauvage, solitaire, douloureuse, désespérée parfois sans le moindre souci des autres, que la création arrive parfois sur la place publique.

En fait le problème n'est pas de savoir s'il faut se montrer ou vivre caché mais plutôt de savoir pourquoi et comment.

2. Parler pour dire quoi ?

Nombre de valeureux guerriers se sont illustrés un jour ou l'autre sur un champ de bataille. Mais une langue a-t-elle des faits d'arme à revendiquer ?

Sans doute que oui et nous ajouterons : de sinistre mémoire. Là où la langue est accompagnée de ses prêtres, parachutistes et de ses marchants cela n'est ni plus ni moins, même en modernisant la formule, que de la colonisation. Certes l'affichage de la langue française dans un pays ami témoigne de sa présence, mais pour quoi faire ?

Si la langue anglaise n'était que celle des plus grands poètes et écrivains : James Joyce William Burroughs, Henry Miller, Philippe Roth et quelques autres, faudrait-il dénoncer leur suprématie ? Sûrement pas. L'ambiguïté consiste déjà à confondre la langue et son contenu, ses valeurs et ensuite à faire des moyens qui concourent à la visibilité, une fin en soi.

Si on montre son " organe charnu, musculeux, allongé et mobile " (définition de la langue d'après le *Petit Robert)* à quelqu'un, par exemple au médecin, c'est pour savoir si

notre santé est bonne. Le prix de l'affichage est celui de la consultation, et l'affaire est terminée.

Si l'on veut défendre les valeurs fondamentales de civilisation qui sont celles de l'Europe, il faut donner des preuves concrètes de l'adéquation entre la proposition faite et son véhicule linguistique.

Mettre sur pied un système de contre-communication seulement pour montrer sa langue serait à plusieurs titres une absurdité.

La suprématie communicationnelle du monde anglo-saxon est telle que toute action visant d'abord la visibilité est vouée à un échec pitoyable.

On ne demande pas à celui qui est le plus fort ce qu'il a à dire. Par contre celui qui veut le concurrencer sur son propre terrain doit se justifier. Dire que l'on veut être calife à la place du calife paraîtrait un peu court et surtout dérisoire.

A contrario le moindre rayonnement politique de la France dans le monde peut devenir une véritable chance pour la Francophonie. De moins en moins suspects d'avoir des rêves de grande puissance nous pourrions et nous devrions nous offrir le luxe de rêver et faire rêver tous ceux et celles qui aspirent à d'autre chose qu'à honorer le culte Mac-Coke-Levis.

A l'heure de la mondialisation une stratégie alternative qui ne viserait ni l'efficacité immédiate ni n'utiliserait les moyens qui sont ceux de l'adversaire serait aussi réaliste que bienvenue. Aujourd'hui le système dominant dispose des outils nécessaires pour moduler son jeu. Si demain il s'avère rentable de vendre au troisième âge qui perd ses cheveux un élixir de super-jeunesse cela ne posera pas de problème. Le rouleau compresseur sera toujours là pour assurer l'ordinaire mais pour le reste il est évident que les marques auront de plus en plus les moyens de communiquer avec les individus. Pendant qu'il est encore temps il parait primordial d'imaginer une stratégie qui affirme notre volonté anarchique de respirer, notre volonté de nous nourrir aussi de rêves, de poésie. Cette démarche qui reste à inventer à plusieurs, nous dirons que c'est " la stratégie vagabonde ".

La stratégie vagabonde

Ses amis sont tous les hommes et les femmes entravés, empêchés et qui affirment haut et fort leurs fêlures, leurs béances.

Ces individus faibles et fiers observent la parole de Rabbi Nahman de Braslav (cité par Marc-Alain Ouaknin dans *Lire aux éclats)* :

> *"Ne demande jamais ton chemin à quelqu'un qui le connaît car tu ne pourras pas t'égarer. "*

Pour eux, pour nous, le but est le chemin et non ce à quoi il mène. Puisque le chemin ne mène nulle part.

La stratégie vagabonde aime les bâtards, les voleurs, chacun sait pour mieux l'oublier ensuite, que ceux qui se considèrent comme les propriétaires, les purs-sangs de la langue et de la culture, sont en même temps ses fossoyeurs. *A contrario* c'est bien ceux qui n'ont aucune légitimité qui sont capables de revisiter la langue et de la faire chanter.

Les nantis que nous sommes devraient savoir que c'est à la périphérie que tout se passe. Le centre de la France a un statut mais pas de réalité locale. Incapable de faire dialoguer une situation particulière avec des valeurs universelles, le centre n'a rien à dire (ou plus grand chose). En fait ce que nous pourrions faire de mieux est d'écouter ce qui se passe à nos portes et d'avoir la modestie d'avouer que les plus mauvais défenseurs de la Francophonie, sont les Français " pure souche ", mandarins d'une culture figée.

La rencontre, la vie s'invente dans le mélange, dans les emprunts et non dans les succursales de la vieille académie.

La stratégie vagabonde salue les manants et les gueux éternels fraudeurs, éternels insoumis.

Certes la situation ne manque pas de piquant : comment ceux qui ont le pouvoir pourraient-ils inciter ceux qui ne l'ont pas à se révolter ?

Bien sûr on pourra toujours faire semblant, émettre des vœux, faire de beaux discours, mais il faut avouer qu'en la matière on a déjà beaucoup donné et... cela n'amuserait plus personne. Alors face à une nécessité historique on pourrait, parce que l'on a tout à y gagner, essayer d'être honnête.

3. Modestes propositions pour tenter le futur

Constat

Est-il malséant de dire qu'à la veille du deuxième millénaire, nous avons le cul nu ? Ne serait il pas très positif d'affirmer que nous ne savons rien de nos semblables ? Ce qui serait sinistre, ce n'est pas d'avouer que nous manquons d'oxygène pour avoir trop longtemps laissé fermées nos fenêtres, mais plutôt de ne pas les ouvrir !

Réflexion

Plutôt que de sortir de notre chapeau des solutions quelque peu bâclées nous serions peut-être bien inspirés de réfléchir à quelques thèmes d'avenir :

- Comment une institution peut-elle s'exprimer sans confisquer la parole de ceux qu'elle représente ?
- Comment se servir des *mass media* et des nouvelles technologies de l'information en disant ce que l'on veut dire et non l'inverse ?
- Est-il vrai que la langue est plus riche, là les femmes et les hommes démunis luttent pour leur dignité ?
- Comment apporter du sens en étant visible et parfois imprévisible ?
- Comment faire émerger et repérer sans les détruire tous les vagabonds et poètes avec qui nous aimerions boire, manger, rire ?
- Comment déployer simultanément la plus grande et noble paresse et une inventivité débridée ?

Pistes

Enquête

Imaginons que pour en savoir plus nous posions des questions à tous ceux qui seraient intéressés à nous répondre. Soit une enquête rêveuse menée un peu partout sans forcément se préoccuper d'échantillon représentatif ou de science. Qu'aimerions nous savoir ? Sans doute des choses très élémentaires :

- Qu'est-ce qui vous fait très, très peur..., un peu moins peur..., etc.
- Qu'est-ce qui vous met en colère..., vous réjouit..., vous fait rire ?
- A quoi ressemble une belle journée dans votre vie ?
- Si demain vous en aviez les moyens que feriez pour faire chanter la langue ?

On demanderait aux gens de répondre avec les outils qui sont les leurs. Avec leurs mots à eux avec des mots empruntés à d'autres s'ils le souhaitent, des dessins, des collages, photos, bouts de journaux..., etc.

Cette enquête aurait une vocation mobilisatrice et devrait permettre de mettre en avant de nouvelles personnalités et pourquoi pas d'organiser un jour les états généraux de la jeunesse.

Ambassadeurs de la vie

Ces personnalités nouvelles, plus porteuses d'un élan iconoclaste que représentatives de la population moyenne (une dizaine par pays), pourraient à un prochain Sommet faire des propositions aux chefs d'Etats qui auraient pour seule obligation de dire pourquoi ils les refusent ou pourquoi ils les acceptent. Il y aurait alors une sorte de débat entre gens responsables et irresponsables..., ce pourrait être assez drôle et témoigner de notre foi dans les individus.

> *"Il est des êtres nés pour s'appartenir. Ils se reconnaissent par des signaux de lucioles, différents des arguments philosophiques, religieux, esthétiques, sociologiques, mystiques ou érotiques, ce magma qui ligote les hommes qui se sont reniés.*
>
> *Il est des êtres nés pour s'appartenir. Ils savaient qu'ils s'appartenaient et n'avaient nulle hâte, libérés de cette maladie chronique qui fouettait les hommes pour les pousser de l'avant, les transformait en bulldozers, ravageant tout sur leur passage, y compris eux-mêmes, comme s'ils n'étaient que des pions qui, ayant franchi le fleuve, n'avaient d'autre choix que d'avancer jusqu'à leur perte.*
>
> *Il est des êtres nés pour s'appartenir. Ils sont certains de se retrouver et ne connaissent pas la peur, alors qu'autour d'eux elle mène le monde, truffant la terre de tranchées, transformant l'homme en poste de combat, réduisant l'intelligence, la sensibilité en capacités d'autodéfense. "*
>
> Pham Thi Hoài, *La messagère de cristal*, Editions des femmes.

Presse francophone, presse vivante

Monsieur **Issa GHORAYEB** (Liban)

Rédacteur en chef de ***L'Orient-Le Jour***

Il est d'autant plus réconfortant de parler de presse francophone vivante au Liban que ce pays émerge à peine d'une guerre de quinze ans qui, comme toute guerre, était une offense à la vie sous toutes ses formes. Ainsi, de nombreux organes ont disparu durant ce conflit ; mais depuis que la paix est revenue, la presse libanaise — naguère pléthorique et jouissant d'une liberté sans pareille dans le Proche et le Moyen-Orient — fait preuve à nouveau, dans l'ensemble, d'une belle vitalité, même si elle est loin d'avoir regagné tout le terrain perdu.

Tel est bien le cas, en particulier, de la presse d'expression française, dont le lectorat avait été fortement entamé par les vagues successives d'émigration qui accompagnaient les phases les plus meurtrières de la guerre, comme par le départ des communautés étrangères. Nombre de ces expatriés sont revenus, les ambassades se sont repeuplées, les firmes étrangères reprennent pied à Beyrouth bien qu'assez timidement, et l'immense marché de la reconstruction du centre ville de la capitale attire un nombre non négligeable d'hommes d'affaires de passage. Ce lectorat francophone actif, si j'ose dire, est évalué aujourd'hui à quatre cent cinquante mille personnes, soit un cinquième environ de la masse des lecteurs adultes au Liban (83 % de cette population adulte lisent des publications paraissant en arabe, et 6,5 % lisent l'anglais).

Les lecteurs francophones se recrutent dans la " classe AB ", pour user du jargon dont usent les publicitaires et les analystes de marché pour désigner les lecteurs cultivés, et plutôt aisés. Alors que deux confrères d'expression anglaise, *The Daily Star* et *The Beirut Times* ont été lancés dans le courant de 1997, le public francophone ne dispose que d'un seul quotidien, *L'Orient-Le Jour*, que j'ai l'honneur de représenter à ces assises. Comme son nom l'indique, mon journal est le résultat de la fusion de deux titres, opérée pour des impératifs économiques dans un marché où, en 1971 déjà, il n'y avait plus assez de place pour deux grands quotidiens ; deux éphémères journaux francophones en ont d'ailleurs

fait la triste expérience. Bien que jouissant d'un monopole *de facto*, *L'Orient-Le Jour* déploie actuellement de gros efforts pour ratisser plus large dans le lectorat francophone, notamment par la multiplication des suppléments hebdomadaires ; avec la contribution très appréciée de M. Yves Séché, de l'Ecole de Journalisme de Lille, le journal est sur le point, par ailleurs, de se doter d'une mise en page plus moderne, dans le cadre d'une informatisation générale des circuits de production.

Dans le domaine des périodiques, le français est représenté en force avec une bonne quinzaine de publications dont la plupart, il n'est pas inutile de le signaler, ont vu le jour durant les toutes dernières années. Ce phénomène d'éclosion spontanée, s'il traduit un net regain d'intérêt pour le lectorat francophone, appelle cependant les remarques et réserves suivantes.

Ces hebdomadaires ont beau rivaliser de sophistication pour ce qui est de la forme (papier glacé ou de tout premier choix, couleurs somptueuses, maquette élaborée) leur contenu est bien inégal, en matière de sujets comme de qualité rédactionnelle. A côté de quelques revues et magazines d'information générale, d'économie ou de mode et de soins — de niveau tout à fait respectable — se pousse une kyrielle de publications qui s'efforcent d'exploiter ce nouveau filon qu'est la nostalgie d'un âge d'or emporté par la guerre : sur une bonne partie de ces revues dites " socio-mondaines " et entre deux articles ou interviews d'intérêt général s'étaleront donc, à longueur de pages, les comptes-rendus abondamment illustrés des dîners, grands mariages, réceptions et autres cocktails. Cette industrie du futile capte souvent — au détriment de l'utile — une part substantielle du marché publicitaire francophone au Liban.

Pour rester dans le domaine de la publicité, ressource essentielle de la presse, les publications francophones du Liban sont littéralement envahies, depuis quelques années, d'encarts et d'annonces rédigés en anglais, ou bien alors dans un curieux mélange d'anglais et de français. Tout récemment, j'ai eu l'occasion de signaler à l'attention du " XIe Mondial de la Publicité francophone " qui se tenait à Beyrouth, ce navrant phénomène de mode auquel n'échappe pas d'ailleurs, parfois, l'Hexagone lui-même. Tout aussi regrettable est l'absence totale des agences de publicité françaises sur un marché publicitaire libanais (et par ricochet, régional) où toutes les grandes firmes américaines se sont solidement implantées au cours des dernières années.

Je terminerai ce bref état des lieux par un dernier regret : depuis quelques années déjà, il n'existe plus de chaîne de télévision d'expression française au Liban, traditionnellement considéré pourtant comme un bastion de la Francophonie au Proche et au Moyen-Orient. Avant même l'entrée en vigueur de la nouvelle réglementation de l'audiovisuel qui a limité à quatre le nombre de ces chaînes, la plus puissante de celles-ci, la LBC, avait sabordé son Canal 33, pour cause de non rentabilité commerciale. Quant à la station étatique Télé-Liban, elle n'est pas près de relancer sa chaîne entièrement francophone, la 9, qui avait cessé d'émettre au début de la guerre, il y a de cela donc vingt-deux ans ! Même indigence à Radio-Liban, la station étatique libanaise, dont la section française se

heurte à l'inertie d'une administration corrompue, pour ne pas dire à la mauvaise volonté de certaines forces agissantes. La France serait d'autant plus en droit de s'inquiéter de cet état de choses que deux années entières après son installation, le studio moderne dont elle a fait don à Radio-Liban fonctionne à peine, en raison de pannes aussi fréquentes qu'inexpliquées.

SYNTHESE

Monsieur **Samuel M. ENO-BELINGA** (Cameroun)

Professeur, ancien Recteur, Université de Yaoundé I

Madame la Présidente,

Je crois que je vais pouvoir m'appuyer beaucoup plus sur l'intervention du professeur Raymond Renard, parce que c'est lui qui a qui a pratiquement fait la synthèse des synthèses des Assises et je crois que chacun de nous a eu ce document et nous n'aurons qu'à le regarder. Cependant, je crois qu'en guise de débat beaucoup plus important on peut retenir la proposition faite par le Professeur Guillou sur la tenue effective d'une conférence des ministres pour discuter de l'environnement au niveau de la Francophonie, aussi bien les ministres chargés de la presse, de la radio de la télévision que des ministres, j'ajouterai, chargés aussi de l'environnement en tant qu'environnement.

Je crois que ce qu'on peut retenir de tout ceci c'est qu'il faut une logique cohérente à tous les milieux et avec tous les acteurs pour que chacun de nous puisse croire. Parce qu'on a beaucoup plus insisté sur les médias, et quand on insiste plus sur les médias, on se rend compte, par exemple pour les jeux de la Francophonie qui se sont déroulés à Madagascar, on s'est rendu compte effectivement que les gens n'ont pas cru, qu'il y avait eu quelques émissions et puis après plus rien. Donc je veux que chacun de nous puisse croire à cette œuvre, qui est importante, la constitution de la Francophonie. Je dirais pour terminer que le développement de l'environnement de la Francophonie insiste sur la nécessité d'agir en symbiose avec le milieu, d'où des mots tels que les composantes culturelles des pays qui constituent la Francophonie à savoir l'identité linguistique et culturelle, le souci du lien social, le partenariat, la coopération régionale, l'intercompréhension, la solidarité partagée, c'est ça qui résume bien la Francophonie. J'en ai terminé.

NOUVEAUX MODES DE COOPERATION ET METHODOLOGIES D'AVENIR

Président de séance : Monsieur Pierre FIGEAC (France)

Secrétaire permanent de l'Association internationale des maires et responsables des capitales et métropoles partiellement ou entièrement francophones (AIMF)

RAPPORT THEMATIQUE

Monsieur **Michel WORONOFF** (France)

Président honoraire de l'Université de Franche-Comté

Nouveaux modes de coopération et méthodologies d'avenir

On n'attend pas de moi, je l'espère, un recensement exhaustif des expériences et des propositions telles qu'elles ont été présentées dans les neuf séminaires régionaux qui ont précédé nos Assises. Au reste, tant dans le domaine de l'innovation pédagogique que dans celui des nouvelles techniques de communication, les contributions qui vous seront proposées et le débat qui suivra permettront de préciser la multiplicité des tentatives et de nous attarder, par exemple, sur ce que l'on entend par médiathèque universelle et université virtuelle. Mais qu'il me soit permis de dégager quelques grandes tendances et de faire porter la lumière sur les convergences.

La nécessaire coopération

L'univers francophone est aux prises avec une double perversion. La première se fonde sur la constatation que le " tout anglais " est déjà solidement installé dans le monde, aussi bien dans le domaine commercial que comme langue de l'entreprise et même comme véhicule d'une infra-culture. De plus, la science, nous dit-on, se fait en anglais ; la langue de la diplomatie n'est plus le français et les institutions internationales l'accueillent de façon de plus en plus minoritaire. Nous n'aurions donc qu'à laisser faire et à devenir spectateurs de notre propre décadence. Curieusement, cette tendance est plus répandue en France que dans l'ensemble de la Francophonie. La deuxième perversion, qui se présente comme une conséquence directe de la première, consiste en un repli frileux sur des valeurs culturelles dont on proclame bien haut la permanence,

sans se soucier de savoir si elles sont réellement transmises au plus grand nombre. La langue française, dans cette hypothèse, deviendrait assez rapidement la langue de quelques clercs, jaloux d'un savoir qu'ils seraient incapables de transmettre à autrui. Le grand marché mondial nous pousserait donc vers une homogénéisation globale au profit de l'anglais, seule langue de grande communication.

Mais nous sentons bien tous qu'il faut échapper à un monolinguisme d'autant plus mutilant que cette *lingua franca* se délite à mesure qu'elle s'étend. Le monde entier risque de parler une langue qui n'aura plus " de nom dans aucune langue ". L'urgence est renforcée par le danger de la " tribalisation ", réaction identitaire quasi automatique à une mondialisation forcée. La monoculture engendrerait alors son contraire sous la forme de cultures éparpillées, incapables de viser à l'universel. Le maintien volontariste du plurilinguisme peut seul nous permettre d'éviter cet appauvrissement général du patrimoine culturel de l'humanité. Or la langue française ne manque, pour cette tâche, ni d'atouts ni d'avenir : la Francophonie constitue une construction multipolaire et sa cartographie invite au dialogue, au partage, dans une relation apaisée.

C'est dans la perspective de cette Francophonie du dialogue que l'instauration, entre francophones, de nouveaux modes de coopération, appuyés sur des méthodologies d'avenir prend tout son sens. Cette coopération doit être structurante et susciter de nouveaux modes d'enseignement établis sur de nouvelles technologies, en réseau sur le monde entier. A condition que nous sachions résoudre les problèmes posés par les distances et, partant, par les décalages temporels, la dispersion des francophones doit être considérée comme un atout et constituer la base d'un maillage culturel à l'échelle de la planète, devenue comme une sorte d'immense campus universitaire.

Certes, il ne s'agit pas de succomber à je ne sais quel vertige technologique et de s'affubler à tout prix d'une panoplie coûteuse, censée nous faire accéder à la modernisation et ce, entre autres, en raison des moyens limités des nombreux pays en émergence qui ont le français en partage. Il faut donc examiner, en compréhension réciproque, quels types d'expériences pédagogiques peuvent être transposés d'un pays à l'autre, de quelle façon les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) peuvent servir, en supprimant les distances et en raccourcissant les délais, à fournir une information scientifique efficace. La culture du dialogue, qui est celle de la Francophonie, s'exprimera parfaitement dans la constitution de réseaux, grâce aux techniques du télé-enseignement et aboutira à l'établissement d'une véritable université virtuelle.

Les nouveaux modes d'enseignement

Dans la perspective du plurilinguisme, il est essentiel d'éviter de mettre en concurrence le français et les langues nationales. Comment mieux y parvenir que par ce que l'on a appelé la pédagogie de la convergence ? Il s'agit de promouvoir l'étude de la langue maternelle et de n'introduire la deuxième langue — afin qu'elle devienne véritablement une langue seconde — qu'une fois que l'enfant s'est approprié les comportements relatifs à l'écrit. Le transfert en français des compétences acquises en langue nationale favorise la construction de la structure cognitive par dialogue entre les deux langues et permet un réel enrichissement de la pensée. Cette approche se renforce de l'apport d'une pédagogie différenciée, par groupes de niveaux et par individus et prend appui sur une pédagogie des projets, en s'attachant particulièrement aux contes. Il va sans dire que dans d'autres contextes, on privilégiera l'immersion dans la langue seconde, en tenant compte qu'existe parallèlement à elle une langue maternelle parlée et écrite à la maison, comme cela a été pratiqué en Europe centrale entre les deux guerres mondiales. Dans la plupart des pays où le français est une langue d'apprentissage scolaire — qu'il s'agisse de tout l'enseignement, du primaire au supérieur, ou de classes bilingues — on recherchera avant tout l'efficacité. Par exemple, certains manuels de français comporteront des pages consacrées aux mathématiques et aux sciences. En Afrique, particulièrement, cette démarche sera facilitée par toute aide favorisant une rencontre vraie entre les langues africaines et le français : en s'appropriant la langue française et, en retour, en investissant la langue strictement hexagonale, les cultures africaines apportent ainsi leur contribution au patrimoine commun. On pourra alors véritablement considérer que le français, langue seconde, ou, mieux encore, langue alternative, selon l'expression d'Angéline Martel, s'inscrit au sein d'une Francophonie " plurielle ".

Les mises à niveau à l'université présentent un caractère bien plus difficile. Elles interviennent en effet à un niveau du cursus où les lacunes de compréhension sont occultées et ressenties comme des carences intellectuelles. Les enseignants, recrutés dans la discipline scientifique, doivent donc considérer la langue comme vecteur de compréhension, identifier les problèmes avec les étudiants et ne plus penser en termes de norme, mais en termes d'efficacité à rendre le message scientifique.

Les nouvelles technologies d'information et de communication

D'une façon assez réjouissante, on s'aperçoit à l'usage que la société de l'information dont on pouvait craindre qu'elle ne détruisît toute originalité au profit d'une culture privée de véritables référents et unifiée au plus bas niveau de compréhension n'est pas

pour demain. Nous connaissons des changements significatifs, mais pas de véritable révolution. Les mutations techniques viennent seulement soutenir des mutations sociales, économiques et culturelles de longue durée. L'industrialisation de l'éducation favorise donc la fabrication de multimédia éducatifs et non l'inverse. La tendance est au déplacement vers les contenus qui donnent son sens à la volonté technologique. Toutefois l'accélération de la vitesse de circulation donne son sens à la volonté technologique. Toutefois l'accélération de la vitesse de circulation de l'information distribuée et l'accroissement de son volume aboutissent à une médiatisation de plus en plus poussée de la communication et, partant, à une réorganisation très sélective entre les individus et entre les peuples. C'est pourquoi les initiatives de l'AUPELF pour permettre à tous les peuples de la Francophonie de s'approprier ces nouveaux vecteurs doivent mériter considération. Sinon, faute de moyens de s'exprimer, les exclus des réseaux ne pourront faire profiter la communauté mondiale de la richesse de leur culture et du poids de leur expérience.

Le mythe des inforoutes s'appuie sur la prédominance du numérique. Processus à mémoire transitoire, ce dernier ne constitue pas une culture, mais un mode de diffusion de la culture. Nous déclarons sans cesse en être conscients, mais il est bon de le garder à l'esprit. L'essentiel est donc dans les contenus, documentation, contacts entre chercheurs, etc. A cette condition, nous pourrons favoriser, dans le monde francophone, l'utilisation de ces réseaux à haut débit, en permettre l'utilisation en français et tisser la Toile sur laquelle portera notre débat. L'enjeu est d'importance, puisque la langue française n'est utilisée que pour 1,8 % sur la Toile. Les NTIC sont pourtant devenues une véritable école parallèle, à nous de les utiliser pour constituer médiathèque universelle et université virtuelle.

Or il est possible de " connecter l'école ", comme on l'a compris en Haïti où 60 000 écoliers et cinq cents enseignants vont communiquer par ordinateur, une partie d'entre eux accédant aux autoroutes de l'information, et le dixième administrant le réseau. Nous sommes là en présence d'une réelle tentative pour désenclaver le jeune Haïtien. De même, les sites SYFED et le réseau REFER ont permis au Cambodge d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants, de façon ludique, tout en leur donnant l'occasion d'approfondir leur culture khmère.

Toutes ces initiatives doivent être confortées par l'existence d'une chaîne francophone généraliste et mondiale, TV5. Il en a été question dans la troisième Table ronde, qui portait sur l'environnement francophone. Mais dans la mesure où TV5 peut appuyer les projets éducatifs, il n'est pas hors de propos de l'évoquer ici. C'est principalement l'espace " enseignement du français " qui peut être utilisé par les

enseignants grâce aux fiches descriptives des émissions et aux exploitations pédagogiques proposées. Un forum destiné aux enseignants est prévu sur Internet ; il mettra en réseau tous les enseignants qui utilisent TV5 dans leurs cours. Ils pourront échanger des informations, entrer en contact avec des professionnels de la télévision, des organismes de formations, des spécialistes de l'éducation. Certes TV5 n'est pas une chaîne " éducative ", mais elle peut être parfaitement utilisée comme support pédagogique.

Formation à distance et Université virtuelle

L'utilisation contrôlée des NTIC a permis de donner un nouvel essor aux pratiques de la formation à distance, considérée comme un enseignement sur mesure. Dans ce secteur en pleine expansion, les arrière-pensées commerciales se cachent à peine derrière les démarches universitaires. En effet, ces formations s'adressent, dans les pays du Nord, à tous ceux à qui leur métier ou leur condition physique interdisent de suivre un enseignement en présence. Mais, de plus, elles constituent un excellent vecteur pour aider des étudiants éloignés à accéder aux sources de documentation. Qu'il s'agisse de banques de données sonores en réseau inter-universitaire, de la visioconférence comme support du recyclage des professeurs de russe d'ex- R.D.A. en professeurs de français, de formation à distance de futurs professeurs de mathématiques à Djibouti, grâce à Internet, ou en Haïti par le biais de la radio, ou d'apprentissage de la télédétection, tous ces projets ont en commun de modifier considérablement la relation entre l'étudiant et l'enseignant. La fonction d'enseignement s'efface devant la fonction d'apprentissage et l'autonomie de l'étudiant est totale.

Je ne me risquerai pas à devancer l'exposé qui vous sera présenté sur la Médiathèque universelle et l'Université virtuelle, mais l'on sent bien que, dans ce rapport introductif, tout s'y dirige. C'est parce que nous sommes, dans cette Table ronde, au carrefour des nouveaux modes de coopération et des méthodologies de l'avenir que nous pouvons maintenant songer à la construction d'une université francophone mondiale, certes sans murs et sans site propre, mais forte de l'apport de toutes les universités francophones, offrant aux chercheurs et aux laboratoires l'appui de ses financements, maillant le monde entier de ses réseaux et de ses banques de données.

CONFERENCES INTRODUCTIVES

Les technologies de l'information au service de l'éducation

Monsieur **Jean-Pierre BALPE** (France)

Professeur à l'Université Paris VIII

> *"Aujourd'hui nous ne vivons jamais dans un lieu unique : nous avons toujours une localisation compliquée, c'est-à-dire que lorsque nous sommes quelque part, nous pensons toujours aussi à ce qui se passe dans un autre endroit ; nous avons des renseignements sur l'extérieur. Ouvrons la radio nous voici en "présence" d'un speaker distant de centaines ou de milliers de mètres. Je suis bien "chez moi" mais ce chez moi n'est pas fermé il "communique" par la radio, le téléphone, la presse, les livres, les œuvres d'art".*
>
> Michel Butor
> *Essais sur le roman, philosophie de l'ameublement.*

Les technologies numériques, généralement désignées par l'expression " nouvelles technologies " suscitent deux types de fictions prémonitoires aux idéologies diamétralement opposées : d'une part des anticipations résolument " optimistes ", utopistes même par nombre de leurs aspects, comme les intelligences collectives ou autres " cybiontes " ; d'autre part des anticipations pessimistes prévoyant le futur de l'humanité sous forme d'une société à deux niveaux antagonistes imperméables : une humanité surinformée et dominatrice, une humanité sous informée, dominée et, pour cela agressive... Or, au moins depuis le mythe du golem, chacun sait bien que le virtuel n'a pas d'autre point de fuite que le réel, ce que, dans son éloignement toujours maintenu, l'analyse et la modélisation cherchent à rejoindre : de telles prévisions qui ne

constituent rien d'autre qu'un imaginaire du présent ne peuvent qu'être toujours erronées. Comme dans bien des cas antérieurs, chacune de ces anticipations antagonistes, évitant de penser la totalité des possibles dans leur complexité, ne focalise que sur un constituant particulier des technologies nouvelles : possibilités d'intersubjectivités globales en temps réel d'un côté, risques de fractures économiques de l'autre. Mais les lendemains sont toujours à construire, nul ne sait vraiment ce dont demain sera fait car si une grande part de ses potentialités sont déjà là les occasions de " divergences " sont telles que leur réalité ne peut être que la résultante de ce qui est, de ce que l'on voudra en faire, de ce que l'on pourra en faire, de ce qui adviendra d'encore impensé et des comportements collectifs face à ces surgissements.

Ce préambule milite pour une certaine modestie : il ne sera en effet pas question, ici, de dire quel sera le futur technologique de l'éducation, plus simplement d'essayer d'analyser ce que les technologies numériques ont de réellement nouveau, donc d'essayer de comprendre en quoi leurs nouveautés modifient les relations au savoir : plus exactement, à la construction du savoir.

Dans une grande part des débats sur ces technologies, où il est trop souvent fait comme si l'usage cognitif d'une technique était dans un parallélisme absolu avec les modalités spécifiques à cette même technique, existe un certain malentendu. Parce que la nouveauté, en soi, indépendamment de ce qu'elle représente, peut susciter un changement, au moins momentané d'attitude — par exemple le simple attrait de l'inhabituel — il y a fréquemment confusion entre la nouveauté technique et la nouveauté des usages qu'elle induit. Or, même s'ils ne sont pas sans corrélations, les deux plans ne sont jamais homothétiques : si la génération actuelle des élèves semble plus attirée par l'écran, la lecture d'une page sur un écran ne diffère que peu dans ses opérativités cognitives de celle faite sur une feuille de papier et ce n'est pas parce qu'un ensemble d'informations est gravé sur un cédérom ou diffusé par le réseau Internet qu'il est autre et implique des usages différents de ceux qu'autorise un livre ; ce n'est pas non plus parce qu'elle est " virtuelle " que l'étude d'une simulation est préférable à celle permise par une maquette " physique ". De même, la quantité impressionnante d'informations que propose le réseau Internet ne diffère en rien, dans son potentiel et dans ses limites, de celle que proposent les bibliothèques du monde. Elle est même, aujourd'hui encore et pour longtemps, très certainement moins importante. Beaucoup de productions utilisant les " technologies nouvelles " ne renouvellent ainsi en rien les rapports habituels à l'acquisition du savoir : ce n'est pas en effectuant une visite du Louvre selon une arborescence cachée sous le plan des bâtiments plutôt qu'en utilisant la table des matières d'un ouvrage sur ce même lieu que le rapport à la connaissance du

Louvre — et *a fortiori* celui à la connaissance de l'art — change : dans les deux cas, même s'il est parfois illustré d'extraits de films ou de vidéo, il ne s'agit que du rapport à un savoir pré-construit fermé, révérenciel et académique. L'apparence ergonomique ne doit pas égarer l'analyste, page physique ou bouton à cliquer, la prétendue " interactivité ", celle qui consiste à laisser l'utilisateur tourner des pages déjà construites selon un ordre qu'il détermine n'est en rien une nouveauté. Si le médium est " nouveau ", le message induit reste conventionnel. Une nouveauté véritable est celle qui répond de façon gratifiante à des besoins et des désirs difficiles à satisfaire autrement ou longtemps restés latents : l'analyse des ventes de cédéroms selon cet axe est, par exemple, assez éclairante.

Il n'est pas davantage certain que la consultation d'un ouvrage sur Internet à partir d'un lointain rivage des Philippines modifie, y compris au niveau des coûts de revient, les possibilités permises par l'envoi de livres au travers du réseau postal ordinaire. Le changement de médium ne doit pas faire prendre un habillage de transmission conventionnelle des savoirs pour une nouveauté radicale. Sans même souligner les pertes réelles de confort de lecture, un extrait de film vidéo, transmis par le réseau Internet, reste un film vidéo de même qu'un extrait de roman reste un extrait de roman. En ce sens, le World Wide Web, la " toile mondiale " ne diffère que peu de la radiodiffusion ou de la télédiffusion : un émetteur unique pour un ensemble de récepteurs. De nombreux sites actuels ne fonctionnent que de cette manière.

Pourquoi en effet serait-il préférable, ou même simplement différent, d'avoir recours à un programme d'éducation en ligne plutôt qu'à un film, une émission de télévision ou un cédérom moins coûteux si l'on doit rester dans un schéma de communication " un vers tous " ? Pourquoi serait-il plus formateur d'avoir accès à la bibliothèque du congrès à Washington plutôt qu'à la bibliothèque municipale la plus proche ou à une collection d'ouvrages sur la littérature ? Vaut-il mieux éditer à très bas prix une anthologie papier de la poésie française et l'offrir à des classes du tiers monde ou créer un site consacré à ce sujet ? Dès lors que le médium stabilise les contenus, offrant la fixité demandée par le contrôle de leur transmission, sa nature n'a pas d'importance réelle car cette technologie s'installe dans une optique de stock : celle qui considère qu'il y a une quantité donnée de connaissances à acquérir et que ces connaissances, avant d'être mises à disposition, doivent être validées par des spécialistes. Dans cette optique de gestion centralisée d'un stock, qui est celle de la pédagogie conventionnelle, le seul aspect qui importe est en effet la mise à disposition, sous des formes recevables, d'un savoir " labellisé " au moment où il est utile : " Ouvrez votre livre A... de B... à la page C... ! ". Une trop grande " masse " d'information mise à disposition est ainsi, essentiellement parce que non-contrôlable à la fois dans son volume et dans ses enchaînements ressentie, la plupart du temps, comme

un inconvénient plutôt que comme un avantage. Plus le contenu doit être contrôlé, moins les technologies numériques s'avèrent utiles. Il y a une contradiction irréductible entre la quantité quasi illimitée d'informations qu'offrent en accès direct les techniques numériques et les possibilités réalistes " d'accréditation ". La réponse classique a jusque là été le livre — aujourd'hui le cédérom — dont le titre délimite un champ précis de connaissances et dont le contenu est garanti par celui qui le réalise. Cette modalité de réponse est d'ailleurs à l'origine de l'ensemble des composantes du dispositif éditorial et académique : éditeurs spécialisés, collections définies, programmes d'enseignement, multiples instances d'accréditation, auteurs reconnus, labels officiels, etc. Même si l'on s'efforce de penser en dehors d'une optique de contrôle, la quantité d'informations disponibles, dès lors qu'elles sont en grand nombre, pose par elle-même un problème non négligeable. Le Ministère japonais des Télécommunications a ainsi montré que seulement 5 % de l'information disponible est utilisée : comment dans l'immense ensemble des informations proposées, trouver celles adéquates et comment être sûr de ne pas passer à côté de celle indispensable à un moment donné ? La loi d'Akoff (Russell Akoff) dit que trop d'information tue l'information. Les technologies numériques ont elles-mêmes bien perçu ce danger, qui s'efforcent, pour l'instant avec un succès limité, par la recherche d'instruments hautement élaborés comme les moteurs de recherche ou les agents intelligents, de résoudre ce dilemme. Faute de quoi, à terme, sur ce terrain, elles risquent d'être condamnées par leur puissance même. Si demain, de façon autre mais avec un résultat identique, les " Netbox " entrent, par la télévision, dans le plus grand nombre de foyers faisant d'Internet un médium de masse, il est à craindre qu'elles y demeurent sous-utilisées et subissent le sort de ces encyclopédies qui, symboles morts d'une possible acculturation toujours présente, stockées dans un coin du salon ne sont consultées que pour leurs images et restent indéfiniment en attente des " besoins futurs des enfants ".

Certaines technologies numériques, comme les " mémoires " sous leurs diverses formes technologiques, s'inscrivent ainsi, au moins à leur origine, dans cette logique de stock. Sur ce plan, une base de donnée n'est rien d'autre qu'un registre ou un grand tableau et les bibliothèques virtuelles, dans leurs principes, restent des bibliothèques.

Mais la " mémorisation ", la conservation du stock de connaissances n'est qu'un aspect finalement secondaire de ces technologies. Ou plus exactement, si la mémoire — la capacité quasi illimitée de mémorisation — est une composante positive des technologies numériques, c'est paradoxalement parce que, pour l'essentiel elle n'est plus traitée comme un stock. Il est en effet rapidement apparu au cours de l'évolution de ses usages, que l'intérêt de la mémorisation électronique n'est ni dans la conservation ni dans

la stabilité, mais au contraire dans l'instabilité des traitements et de l'adaptabilité : une mémoire numérique n'est novatrice que si elle est toujours dynamique. La logique qui la domine est celle du flux. Si une base de données offre des avantages indéniables par rapport à un registre c'est parce qu'elle permet d'une part un enrichissement ou une correction ininterrompue et, d'autre part une réorganisation permanente de ses contenus qui, pouvant s'adapter à des besoins et des demandes multiformes, renoncent définitivement à demeurer stables. Le temps de la mémoire numérique n'est pas un temps figé mais un temps dynamique. Paradoxalement — à moins d'être inactive, morte — une " mémoire " numérique ne fonctionne jamais comme une mémoire mais au contraire comme un système actif. Contrairement à ce qu'avancent la plupart des penseurs du virtuel, le temps dit " réel " du numérique n'est pas seulement dit réel pour désigner l'immédiateté de la transmission, il est " réel " parce qu'adaptatif. Le temps réel du numérique est une accommodation sur les temps variables des besoins changeants des utilisateurs. Le " temps réel " d'un simulateur de pilotage n'est pas celui de l'accès à des données : la réalité du temps est en adéquation étroite avec celle des temps des usages. Et cela n'est pas sans conséquences pratiques : le numérique est dans sa nature profonde une mise à disposition dynamique d'informations adaptatives.

Si la lecture d'un document sur un cédérom peut différer de la lecture du même document sur le médium livre, ce n'est pas parce que le médium est différent, mais parce que les possibilités offertes à la lecture ne sont pas les mêmes. Dans la lecture numérique d'un document par la nature même de son affichage qui n'est que la réalisation momentanément visible et relativement instable d'un empilement de codages, sont inscrites, liées à la dynamicité, des possibilités nouvelles qui ne demandent qu'à être exploitées : impression, extraction de fragments, constitutions temporaires de sous-ensembles, interactions diverses, constructions de parcours analogiques, lectures hypertextuelles. La différence fondamentale entre une encyclopédie électronique et une encyclopédie imprimée, comme entre une leçon de mathématique sur un livre et la même sur un cédérom est là. Acquérir des informations sur un médium numérique conduit naturellement l'utilisateur à les construire. La démarche n'est plus une démarche de mémorisation et de consommation, mais une démarche de réflexion et de construction. Lorsqu'il est ouvert à l'ensemble des possibilités qui le structurent, un document numérique est un document où le lecteur peut toujours devenir auteur dans la mesure où les modifications — quelles qu'elles soient — qu'il produit à partir de la concrétisation d'un document source ne peuvent que lui appartenir en propre. Et encore lorsqu'il y a un document source puisque, dans certains cas, ce document " source " n'est, lui-même, que la résultante d'opérations invisibles destinées à produire une réponse adaptée à une demande spécifique. La mémoire numérique est ainsi, comme chacun peut

le vérifier sur son ordinateur personnel, mémoire volatile de l'instant, mémoire temporaire de la trace pouvant porter sur un contenu antérieur comme sur un contenu nouveau ou une configuration temporaire de contenu : le " stock " qui, à un moment donné, constitue physiquement cette mémoire est à jamais virtuel puisque jamais présenté comme tel et constamment destiné à se modifier. Toute mémoire numérique est en reconstruction perpétuelle. C'est à la fois une des difficultés majeures de l'usage et l'origine de la richesse des possibilités offertes.

De même, si la lecture d'un document sur Internet peut différer de la lecture de ce même document sur un cédérom, ce n'est pas seulement parce que le médium est différent, mais parce que les possibilités offertes à la lecture non plus ne sont pas les mêmes. Si le document présenté par un cédérom est un document en reconfiguration permanente, cette reconfiguration ne peut agir que sur un stock fermé d'informations créées dans une optique " un " pour " tous ", où le " tous " reste abstrait, anonyme (même si sur ce " tous " anonyme se greffent parfois, notamment dans les meilleurs produits éducatifs, des tentatives d'individualisation essayant de transformer l'échange en " un vers un "). Dans un réseau, *a fortiori* sur la " toile " — le réseau des réseaux — cette reconfiguration agit elle-même dans un " temps réel " qui n'est plus local — lié aux comportements du lecteur — mais universel — lié au comportement de l'ensemble perpétuellement changeant des usagers. Au moment même où un lecteur consulte un document X, un document Z auquel d'une façon ou d'une autre le document X est relié, peut être modifié, déplacé, supprimé, instantanément multiplié dans une multitude de lieux, et ceci dans un parallélisme absolu avec le temps de sa lecture. La communication qui s'installe n'est plus du type " un vers un ", ni du type " un vers tous ", elle est du type " tous vers tous ". Tout document produit a le même statut que tout autre, il est simultanément accessible et disponible à tous les usages de chacun. A ce niveau, le virtuel aplatit toutes les différences : n'importe quel document vaut n'importe quel autre, toute production de n'importe quel émetteur, de n'importe quelle culture, dans n'importe quelle langue — pourvu qu'elle soit présente — est virtuellement égale à toute autre puisque inscrite dans le même espace avec des possibilités d'accès identiques. D'une certaine façon, l'information virtualisée sur les réseaux redonne ainsi tous leurs droits d'expression aux individus et aux minorités. Contrairement aux stocks relativement stables — donc descriptibles — que sont, par exemple, les bibliothèques, la mémoire du réseau est un flux dynamique indescriptible, proprement insaisissable autrement que dans les configurations locales qui le " tracent ". Un document numérique sur réseau est ainsi toujours " virtuel ", non seulement parce qu'il est l'affichage sous une forme " lisible " d'une architecture de couches complexes de description du sens, mais bien davantage parce qu'il ne prend existence que dans un moment particulier pour un besoin

particulier. Ce qui est lu, vu ou entendu, n'est jamais que le résultat d'une mise en contexte interactive dynamique — d'où, notamment, des problèmes bien connus comme ceux de l'authenticité, de l'autorité et de la référence. Les contenus ne sont plus du temps figé, ne constituent plus une " mémoire " au sens usuel du terme, ils sont des coupes provisoires dans une multiplicité de temps intriqués. Toute volonté de constitution d'un savoir centralisé, stable, focalisé, " encyclopédique " ne peut qu'être définitivement vouée à l'échec puisque toute " collection de savoir " — affrontée de façon permanente à d'autres tentatives de collections de savoir — est, elle-même, en reconfiguration constante. Internet ne constituera ainsi jamais la mémoire de l'humanité, il peut plutôt constituer à terme un lieu permanent de dialogue entre les mémoires : l'espace à ce jour encore inédit d'une agora planétaire protéiforme où la technologie jouerait le rôle de régulateur. Si, comme l'ont bien compris les nombreuses classes pilotes qui en font un lieu permanent d'échange d'informations à distance, rien ne prouve que le réseau puisse être un lieu de références, les technologies numériques en réseau sont, par excellence, un lieu de confrontations culturelles constructives.

Mais en ce qui concerne la construction du savoir, cet aspect constitutif du numérique en réseau n'est pas sans poser quelques questions : en effet, à moins d'utiliser le numérique comme un médium de stock, quels sont les apports positifs spécifiques à cette technologie ? Quel parti les pédagogies conventionnelles peuvent-elles en tirer ? Est-il possible de faire acquérir du savoir dans une logique de flux, c'est-à-dire de changement permanent, d'incertitude et d'instabilité ?

A ces interrogations les technologies numériques qui hésitent encore entre la culture d'hier — basée sur une stabilisation de la mémoire — et celle de demain — plus certainement basée sur la capacité permanente à apprendre dans l'expression des comparaisons analytiques des expériences subjectives — n'ont pas apporté de réponse définitive. Entre l'édition cédérom et l'édition sur " la toile ", les choix sont loin d'être faits même si le marché envoie déjà ses signaux comme le montrent à la fois la difficulté d'expansion de l'édition cédérom et l'enthousiasme que rencontre l'approche Internet. En effet, historiquement la soif pour l'information semble toujours insatiable, le nombre des espaces d'information ouverts en simultanéité à la communication humaine n'a jamais cessé d'augmenter. Des sociétés tribales — dont la zone d'échange, à peu de choses près, se réduisait à celui d'un village immobile — au citadin moderne vivant selon Mac Luhan dans un " village planétaire ", l'homme est de plus en plus sollicité par des multiplicités d'espaces parmi lesquels il doit, constamment, construire ce qui constituera son information, par suite une part importante de sa culture. Le " roi clandestin " du sociologue George Simmel, qui dirige l'évolution de toute société, est peut-être

aujourd'hui à chercher de ce côté-là : les technologies numériques sont l'instrument nécessaire à la prochaine étape de l'évolution vers la globalisation des savoirs. Les inforoutes — qui, si elles ne sont pas encore technologiquement tout à fait réalisées aujourd'hui, ne peuvent qu'exister demain — briseront bientôt les dernières barrières terrestres, donnant à tout un chacun la possibilité d'accéder, de n'importe quel point du globe à tous les espaces informationnels planétairement disponibles : bibliothèque de la moindre ville du monde entier, clubs internationaux de chercheurs, journaux du bout du monde, etc. L'homme va devoir être résolument multidimensionnel, c'est-à-dire apprendre à raisonner simultanément dans des espaces cognitifs complexes et donc, parfois, contradictoires.

Dès lors, la construction du savoir ne peut plus être vue sous le seul angle déjà dépassé de la régurgitation des savoirs, ni sous celle plus moderne, de la déduction analytique, mais se doit d'intégrer des points de vue holistiques considérant les phénomènes dans leur globalité systémique avant de tenter éventuellement de les décomposer — tout en gardant à l'esprit que toute décomposition analytique est une déformation. La présentation des connaissances, écartelée entre la globalité systémique, plus adéquate au réel mais difficilement maîtrisable pour l'esprit, et la déconstruction analytique, plus adéquate aux modalités de fonctionnement de l'esprit humain mais moins homologue au réel, en devient plus difficile : " Ce qui est simple est faux, ce qui est compliqué est incompréhensible " (Poincaré). En même temps que l'apprenant doit être confronté aux connaissances, il doit être confronté à leur complexité elle-même et, de cette confrontation, doit pouvoir tirer une ligne de conduite, c'est-à-dire la capacité d'autodéfinir des stratégies toujours mouvantes d'acquisition : *" communication, éducation et cultures modernes ne peuvent désormais se fonder sur une conception linéaire et encyclopédique des connaissances. La production et la transmission des savoirs complexes et interdépendants nécessitent une approche fractale et hypertextuelle de l'organisation des informations. La fractalisation de ces savoirs crée des germes de connaissance reconstructibles par chacun selon son approche personnelle. "*[68] L'apprenant de demain, comme beaucoup de chercheurs se plaisent à le dire, n'apprendra qu'à apprendre : ses connaissances de base devront être la capacité à définir des objectifs, dominer des stratégies d'acquisition de connaissances provisoires, à reconstruire en permanence une pensée au moins autant analogique qu'analytique et ceci dans un regard toujours critique.

Ce qui s'esquisse là est la problématique d'une infinité de parcours possibles dans des espaces multiples de savoirs disponibles, approche qui interroge profondément la

[68] Joël De Rosnay, *L'homme symbiotique*, Editions du Seuil, Paris, 1995, p. 363.

plupart des théories de l'apprentissage car elle place l'activité constructive avant la mémorisation et la restitution. Mais toute reconstruction de savoir n'est possible que sur les bases d'un savoir déjà suffisamment construit pour servir de point de référence. Le lointain ne peut se maîtriser que sur une connaissance sûre du proche. La maîtrise productrice des flux d'information ne pourra se faire qu'à partir d'une objectivation analytique d'un ensemble d'activités tournées vers l'expérience. Le point d'appui " local " de l'observation et de l'immersion dans des communautés culturelles sera d'autant plus indispensable à l'immersion dans le flux d'information que celui-ci sera effectivement multiculturel, multilocalisé (" glocalisé " comme dit Paul Virilio) et d'une certaine façon hors du temps du sujet apprenant. La capacité d'apprendre ne pourra prendre appui que sur un soubassement culturel, quel qu'il soit. Ce que permettent les technologies numériques, c'est la présence des cultures les plus minoritaires donc l'échange inter-culturel. Par le biais de communautés d'intérêts en perpétuelles reconfigurations au sein desquelles l'individu est amené à faire des expériences, penser et agir, elles permettent non seulement à chacun de se créer un parcours spécifique unique mais aussi, et c'est peut-être là le plus important, de le comparer à d'autres et de le faire connaître. Les possibilités offertes à l'enseignement supérieur ou à la recherche, c'est-à-dire à des sujets dont le savoir est déjà structuré et qui sont munis de points de référence forts, sont donc indéniablement passionnantes. Les technologies numériques, et surtout le réseau Internet, sont d'ailleurs d'ores et déjà largement mises à contribution par les chercheurs du monde rentier. Les " universités virtuelles " qui, mettant en relation d'échange, de réciprocité et de travail des communautés d'un type nouveau parce que bien que distantes dans l'espace réel, sont proches dans l'espace virtuel ne peuvent qu'être une des solutions de l'avenir. Elles devraient notamment permettre non seulement de " mutualiser " des données, d'échanger en permanence des informations sur des recherches en cours mais également, comme cela commence à se faire, de participer — y compris de façon critique — à diverses formes d'expérimentations distantes.

L'écueil majeur sur lequel cette exigence risque de sombrer réside dans le *zapping*, le butinage aléatoire et permanent, par un sujet sans intentions précises, d'informations dans un ensemble de savoirs constamment non structurés. Dans ce cadre, le problème des " cheminements ", c'est-à-dire celui de la construction, par les instruments d'appropriation des connaissances, de savoirs personnels est un problème crucial. Dans la construction des savoirs, les technologies numériques sont résolument du côté de l'activité et de la production : le rapport au savoir ne peut, dans leur zone d'influence, être conçu que dans un lien constant de négociation entre la production et la consommation qui, à un certain niveau, ne sont pas distincts. Les expériences pédagogiques les plus intéressantes faites à partir de l'usage d'Internet dans les classes

sont celles qui ont compris cet aspect et font des élèves, plutôt que des consommateurs perdus dans l'immense univers d'information immaîtrisable, des producteurs ouverts à l'échange, à la confrontation, au débat sur lesquels se définit leur propre stratégie d'apprentissage. L'espoir de l'apport des nouvelles technologies dans la construction des savoirs est d'ouvrir un immense champ d'exploration à une construction active de la faculté d'apprendre.

Elles ne peuvent être seulement considérées comme un médium réduisant la distance et facilitant la transmission des connaissances. Bien plus que cela, elles offrent l'opportunité de mettre en place une façon différente d'apprendre centrée sur le projet, l'ouverture, l'échange, l'investissement personnel et la construction critique de savoirs. C'est dans ce contexte qu'il reste encore à inventer leurs usages.

Perspectives méthodologiques et didactiques pour l'enseignement-apprentissage du et en français

Monsieur **Francis DEBYSER** (France)

Directeur adjoint du Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Promouvoir des méthodologies d'avenir pour l'enseignement et l'apprentissage du français ne relève pas d'une divagation futuriste mais d'une projection à court terme sur l'environnement, les possibilités technologiques et les ressources humaines de l'enseignement du français au niveau planétaire dans les prochaines années.

Cet environnement est déjà dominé, et le sera de plus en plus, par deux contraintes déterminantes, étroitement liées : la mondialisation des échanges et le développement des technologies de la communication qui font désormais de la société globale une société de l'information.

La mondialisation des échanges est un phénomène irréversible, à commencer par le secteur économique au niveau planétaire. Mais la libéralisation des échanges n'est pas seulement ce qu'à l'échelon de l'Union européenne on a défini comme la circulation des personnes, des biens, des capitaux et des services ; c'est aussi celle de l'information, des idées, du savoir, des produits culturels et des langues : circulation, confrontation et concurrence.

On sait que les appréciations de ce phénomène suscitent à la fois, et de façon bipolaire, des craintes et des espoirs, des rejets passionnés et des adhésions enthousiastes.

A l'extrême des positions de rejet, la mondialisation suscite une crainte millénariste : elle est ressentie comme un Léviathan globalisant, un monstre écrasant la diversité des civilisations, des langues et des cultures, imposant un langage unique à un monde

dominé par " l'horreur économique " dont les mass média, eux-mêmes uniformes, ne seraient qu'un des relais : vision futuriste et apocalyptique d'un monde globalitaire et donc aussi totalitaire, dans un genre différent mais peut-être pire, que le cauchemar d'Orwell.

L'utopie inverse est que la mondialisation contribue à faire émerger une société de l'information et de la communication plurielle et polyphonique, s'enrichissant de ses différences et permettant la réalisation du " village global " évoquée par Mac Luhan. L'explosion communicative des réseaux Internet à laquelle nous assistons aujourd'hui en serait le meilleur exemple.

Entre le catastrophisme et la naïveté optimiste, positions extrêmes et simplificatrices, dont témoignent des ouvrages récents tels que *L'horreur économique* de Viviane Forrester et inversement *La mondialisation heureuse* d'Alain Minc, les stratégies qu'il convient d'envisager pour l'enseignement du et en français et, partant, les méthodologies et les pratiques didactiques doivent quoi qu'il en soit, nécessairement tenir compte des mutations inéluctables qu'entraîne la mondialisation et surtout de celles qui ont trait à la société de l'information et de la communication.

Dans cette perspective, nous soumettons à la discussion les propositions suivantes :

1. Préparer les apprenants à une société globale de la mobilité et des échanges tant réels que virtuels (à distance).

2. Développer sans tarder les outils multimédia novateurs favorisant l'acquisition du français, qu'il s'agisse d'outils documentaires, de productions didactiques ou de systèmes de communication à distance entre les classes.

3. La société globale étant une société de l'information et de la communication, continuer à développer des méthodologies communicatives, à condition toutefois de ne pas réduire la communication aux simples échanges pragmatiques élémentaires de la vie quotidienne.

4. Ne pas opposer approche communicative et approche cognitive comme on tend parfois à le faire aujourd'hui. Les outils informatiques permettent d'équilibrer l'acquisition de pratiques communicatives et la réflexion constructive sur ces mêmes acquisitions. Il va de soi qu'on doit également rechercher cet équilibre dans la classe ordinaire, non dotée d'équipements technologiques avancés. Ajoutons également que l'approche communicative doit également être enrichie par une approche culturelle (interculturelle) de la langue cible.

5. Inscrire l'enseignement-apprentissage du français dans le contexte du plurilinguisme et du multiculturalisme. Un des atouts de la Francophonie est d'être déjà au départ l'expression d'une pluralité de cultures, ce qui peut faciliter l'ouverture des cultures francophones à celles qui ne le sont pas si l'on introduit de façon propédeutique cette dimension dans les enseignements : le dialogue des cultures francophones est en effet une excellente préparation au dialogue entre les cultures de langues différentes.

6. Adapter les méthodes d'enseignement-apprentissage du français au développement de l'acquisition de plusieurs langues tout au long de la vie.

7. Inscrire à cet effet les méthodologies de l'enseignement du français dans une réflexion curriculaire, qu'il s'agisse de la conception des programmes ou de la gestion de leur apprentissage des langues par les apprenants eux-mêmes. On sait d'autre part qu'une approche curriculaire a des effets positifs de décloisonnement interdisciplinaire.

8. Proposer dans cette perspective des méthodologies préparant les apprenants à l'autonomie, c'est-à-dire à la poursuite ou à l'entretien autonomes de leur apprentissage.

9. Continuer à développer les enseignements sur objectifs spécifiques professionnels de préparation linguistique aux emplois les plus concernés par la mobilité et les échanges, notamment ceux du secteur tertiaire.

10. Développer les enseignements bilingues : on s'accorde aujourd'hui à proposer pour les langues étrangères et même pour les langues maternelles une pédagogie du sens et du discours (oral ou écrit), l'objectif étant pour l'apprenant de comprendre et de produire du sens avec la langue qu'il acquiert.

Il importe tant pour des raisons de motivation que pour l'efficacité de l'acquisition que les tâches proposées aux apprenants soient " signifiantes ".

Les enseignements bilingues réussissent par définition cette promotion du sens et des tâches signifiantes puisqu'ils sont les seuls à permettre de façon systématique dans le contexte scolaire l'usage de la langue à des fins de compréhension et de construction de sens appliqué immédiatement à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire non linguistiques.

Corollaires de ces propositions, nous en proposons deux autres :

11. Adopter pour toutes ces orientations une démarche de qualité. Un des meilleurs atouts de l'enseignement de français et des valeurs dont il est porteur doit continuer à être la qualité éducative, pédagogique et culturelle des outils, des produits et des moyens didactiques qui concourent à sa diffusion.

12. Ne pas investir uniquement dans les moyens technologiques ou les outils méthodologiques : la démarche de qualité passe nécessairement par les ressources humaines et l'amélioration constante de la formation initiale et surtout continue des professeurs de français, qui doit également être conçue tout au long de la carrière sinon tout au long de la vie, tout au long de leur carrière.

On retrouvera toutefois les technologies de la communication dans les formations dans la mesure où les professeurs non seulement doivent être formés à les utiliser mais peuvent être formés grâce à elles (par exemple, formation à distance).

La plus grande attention doit enfin être accordée aux récents travaux du Conseil de l'Europe et notamment au Cadre de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues en Europe, publié en 1997. A l'échelle d'un continent et de quarante-quatre pays engagés dans une politique éducative de plurilinguisme, ces travaux sont un excellent outil de réflexion transposable à l'aménagement de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures dans une société mondiale plurilingue. Il ne s'agit pas d'exporter dans le monde une réflexion didactique européenne mais de tirer profit de l'exemple d'un continent qui est de fait aujourd'hui un laboratoire exemplaire de construction d'une société plurilingue et multiculturelle.

Après ces propositions constructives, il convient toutefois de rappeler que la mondialisation des échanges économiques et la libéralisation des marchés accroissent comme on le sait les écarts entre les pays riches et les pays les plus pauvres, dont un certain nombre sont précisément francophones. La plupart des recommandations que nous avons formulées qui s'inscrivent dans un futur " déjà là " pour les premiers, restent largement utopiques pour les seconds, sauf aides substantielles bilatérales ou multilatérales au développement éducatif, notamment dans les domaines des infrastructures scolaires, des équipements et de la formation des maîtres.

Cet effort de solidarité pourrait être une des tâches concrètes prioritaires de la communauté francophone.

ETUDES DE CAS

La médiathèque universelle et l'université virtuelle

Monsieur **Didier OILLO** (France)

Coordonnateur du Fonds francophone universitaire
de l'information de l'AUPELF-UREF

Préalables

Toutes les analyses des cinq dernières années font apparaître que le domaine de l'éducation et de la formation est l'une des activités essentielles des sociétés modernes qui a **le moins** bénéficié de l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce secteur est aussi celui qui profitera ou subira, suivant l'orientation des mutations imposées par la mondialisation et la compétition internationale, des évolutions en contenus, en méthodes et en moyens.

Les années 1985 à 1995 ont vu croître la place des didacticiels dans le télé-enseignement, se substituant peu à peu à l'enseignement auto-dirigé ou à l'enseignement programmé ayant recours aux supports de cours traditionnels ou audiovisuels.

Les années 1995 à 2000 vont transformer et élargir ce processus d'évolution, en délocalisant apprenants et formateurs, en reconstituant les supports de cours naturels d'enseignement (par exemple par le multimédia), en faisant transiter sur les réseaux de transmission de données les contenus stables et enrichis, en associant aux contenus magistraux la documentation requise, en permettant enfin, par correspondance électronique, par forum, les échanges entre enseignants, chercheurs et étudiants.

L'Université virtuelle constitue un concept fédérateur qui doit permettre de réunir les éléments éparpillés des expériences déjà menées en Francophonie en un concept à image

unique représentatif des ambitions francophones. Chacune des composantes de la Francophonie scientifique qui s'exprime déjà au sein de l'AUPELF-UREF sera pleinement renforcée.

Les objectifs généraux

Le projet de l'AUPELF d'université virtuelle apparaît donc comme le prolongement naturel des actions établies et la consécration de sa mission essentiellement universitaire.

Ce projet possède des particularités qui le rendent unique au niveau mondial, puisque aussi bien, à travers le concept de communauté linguistique, il transcende les frontières géographiques et associe des universités de régions qui connaissent des niveaux de développement très différents (de la France, la Belgique et le Québec jusqu'à l'Asie francophone, l'Afrique francophone et la Caraïbe francophone).

Les idées directrices qui donnent les fondements du projet de l'AUPELF sont :

- une forte orientation implicite vers l'Afrique francophone ;
- la reconnaissance que l'élément économique est crucial dans la décision d'orientation vers l'éducation à distance ;
- l'identification de trois axes principaux : recherche, formation, information scientifique et technique ;
- la volonté de construire sur la base de ce qui a été accompli (points SYFED et REFER) et de capitaliser au mieux les contenus pédagogiques existants ;
- le respect des cultures locales ;
- l'importance accordée au concept de partenariat et coopération (co-développement) ;
- la conscience du défi que représente la conciliation harmonieuse des nécessités locales et d'un projet global.

Le contexte

L'enseignement à distance

L'éducation à distance a connu une histoire déjà longue de recherche et de réalisations, partant des études par correspondance jusqu'aux systèmes soutenus par l'audiovisuel à distance (en général basés sur satellite). Les NTIC sont en train d'apporter une révolution à cette discipline et devraient lui permettre de sortir des débats d'initiés et du scepticisme des pédagogues pour la transformer en industrie globale. Tandis que la question de la qualité pédagogique de l'éducation à distance reste l'objet de nombreux débats contradictoires entre " traditionalistes " et " spécialistes ", les NTIC sont en train d'apporter tous les éléments d'une véritable *révolution pédagogique* où les rapports enseignants-enseignés et enseignés-enseignés vont changer radicalement. Les concepts de " collaboration " et " d'enseignement asynchrone " devraient commencer à s'imposer, plus parce qu'ils sont le reflet des nécessités de l'évolution de la société, que pour des raisons purement pédagogiques. Cependant, ce changement porte les germes d'une véritable révolution pédagogique où les structures traditionnellement figées d'espace-temps-hiérarchie vont exploser. L'argument principal qui plaide pour ce changement est bien entendu **économique** ; il faut être conscient toutefois que les tarifs de l'enseignement à distance restent encore aujourd'hui à la hauteur de ceux de l'enseignement traditionnel, les économies de masse permettant de rentabiliser un investissement initial supérieur, à tous points de vue, à celui de l'enseignement traditionnel, n'étant pas encore atteintes. Cela changera radicalement dans la phase de massification de cette technologie, qui pourrait intervenir après une période de transition de quelques années.

Il reste bien entendu de nombreux challenges à affronter :

- l'utilisation des différentes technologies dans les proportions et usages appropriés,
- la question de l'évaluation des enseignés et des enseignants,
- la question de la propriété intellectuelle des contenus,

et, le plus important goulot d'étranglement : la formation (en particulier celle des enseignants) à une utilisation maîtrisée de ces outils nouveaux.

Le concept d'Université virtuelle

Les ingrédients de la réussite :

- une utilisation des NTIC et une combinaison en " juste proportion " des différents outils technologiques dans la perspective d'un changement radical de l'équation de coût de l'enseignement ;
- une pédagogie qui accompagne le nouveau paradigme technologique et permet :
  - un apprentissage asynchrone,
  - une nouvelle relation entre les acteurs,
  - une formation continue,
  - une vision participative de la formation.

Pour reprendre le concept pédagogique de l'ITESM (Instituto technólogico de estudios superiores de Monterrey, Mexique), l'université virtuelle se trouve à l'intersection de trois espaces :

- l'espace des possibilités,
- l'espace des technologies,
- l'espace de la pédagogie.

Dans l'espace des possibilités, nous pouvons distinguer une révolution économique démocratisante de l'éducation et la tendance à la disparition de la segmentation des formes d'éducation (primaire, secondaire, universitaire, pour adultes, professionnelle. finalement continue).

Dans l'espace des technologies, les NTIC occupent une place au sommet de la hiérarchie. Mais il est bon de comprendre que si ces technologies ne sont pas appliquées avec les pédagogies appropriées, elles n'apporteront rien d'autre à l'éducation que confusion et erreur d'objectifs. Par contre, si elles sont maîtrisées, le changement de paradigme qui les accompagne permettra une véritable révolution pédagogique marquée en premier lieu par l'abandon de la forme verticale de formation (transfert vertical de connaissances) au profit d'une forme en anneau où l'enseignant se transforme en facilitateur d'un processus centré sur l'enseigné et sa capacité de découvrir les connaissances à son propre rythme et en collaboration avec les autres enseignés et les facilitateurs. En deuxième lieu, cette nouvelle forme de pédagogie va libérer les contraintes d'espace et de temps, grâce à un mode de fonctionnement asynchrone. En

perdant sa verticalité, l'apprentissage devient un processus de collaboration et de partenariats entre différents groupes.

L'espace des pédagogies est en pleine transformation. Certains apports récents ont été disqualifiés, d'une certaine manière, par les changements technologiques et une révision des concepts entre moyens et objectifs est en cours. Le grand défi est de concevoir une nouvelle pédagogie qui s'appuie sur les moyens technologiques et les transcende, sans pour autant prendre un point de vue de technologue ou de mythification des technologies. Le défi apparaît moins contradictoire quand les aspects sociologiques qui accompagnent la révolution technologique sont mis en avant.

Cette discipline, après plusieurs années de progrès lents et difficiles, est rentrée dans une phase de " poussée technologique " *(technology push)* qui pourrait rentrer en maturité dans moins de deux ans et permettre une nouvelle phase de " conduite de marché global " *(global market driven)* qui verra dans moins de cinq ans accroître significativement les parts de marché. Nous sommes par analogie dans la situation dans laquelle se trouvait le phénomène Internet en 1992, dans une période de transition de deux à trois ans qui sera suivie par une période de forte expansion.

Les trois éléments clefs de la " poussée technologique " sont :

1) le changement pédagogique nécessaire, en particulier dans la relation étudiant-professeur et la relation étudiant-étudiant ;

2) les ingrédients clefs pour le changement pédagogique : la recherche de l'interactivité et la proactivité du groupe (collaboration) ;

3) la détermination de la proportion judicieuse des moyens technologiques.

Ensuite, sur les bases obtenues, le marché commencera à orienter les choix dans plusieurs directions non nécessairement cohérentes :

- l'apparition d'une proposition académique globale et à distance dans les principales langues (anglais, espagnol. français. suivis par les langues orientales et asiatiques), en compétition sur le marché global de l'éducation avec une réduction progressive et sensible des coûts par la massification ;

- l'apparition d'un bazar de l'éducation globale au tout venant où la démarche purement mercantile et la question de la propriété intellectuelle deviendront critiques, à moins que l'évolution de l'Internet dans les cinq prochaines années commence à apporter des lignes de solutions.

Le projet francophone de l'AUPELF-UREF

Le projet francophone est unique en son genre et aucune des réalisations étudiées ne peut raisonnablement servir de modèle complet. La vitesse de la technologie joue un rôle perturbateur dans tous les efforts traditionnels d'éducation à distance et le véritable défi, qu'aucun projet n'a pu surmonter complètement, est de concilier l'avance technologique avec une vision où la technologie s'efface devant les critères pédagogiques.

La vitesse des changements dans ce domaine plaide pour une implantation progressive, étant donné l'importance de l'apprentissage, mais immédiate, étant donné l'importance des enjeux économiques, sociaux, culturels et linguistiques.

Avec le WWW et les multimédia interactifs, il est possible que les avances technologiques commencent à s'inscrire dans un référentiel plus stable (et économiquement plus accessible) et qu'il soit possible de concentrer les efforts dans quatre directions :

- la définition de la conjecture idéale au niveau de la combinaison des technologies (www, multimédia, conférences asynchrones, audiovisuel, courrier électronique, conférences synchrones, radio et technologies traditionnelles) ;
- la recherche de méthodologies pédagogiques et la définition de contenus pédagogiques au regard d'un inventaire précis de l'existant ;
- l'établissement de l'infrastructure technique et humaine et de formules de partenariat qui répondent aux objectifs fixés ;
- l'élaboration d'un plan stratégique.

L'université virtuelle francophone, étant donné la nature même du concept, ne peut se concevoir comme un autre projet d'université virtuelle mais plutôt comme un **méta-projet**, une sorte de " **méta-université** virtuelle francophone " qui pourrait, selon les

moyens disponibles et les options stratégiques définies, apporter du soutien aux universités francophones existantes :

- En termes d'infrastructure d'éducation à distance à leur disposition.
- En termes de conseil et assistance pour la création des structures requises.
- En termes de contenus pédagogiques partagés dans le monde francophone.
- En termes de moyens techniques et humains pour faciliter la confection de contenus pédagogiques.

En plus d'une gestion optimale de l'équation moyens/objectifs, les défis principaux du projet francophone sont :

- diversité régionale,
- co-développement,
- excellence scientifique,
- propriété intellectuelle,
- portabilité des contenus pédagogiques.

Les contours du projet d'Université virtuelle francophone

Les changements de paradigmes

On perçoit l'imminence de changements de paradigmes dans le domaine de l'information et du savoir, de nouvelles interactions deviennent visibles dans la mondialisation de l'information et du savoir, ce qui est communément appelé société globale de l'information dépasse largement le concept d'information y englobant la communication, le savoir et la connaissance. Joël de Rosnay développe le concept d'articulation de différents chaînons qui ne sont pas nouveaux séparément mais dont les interactions risquent à terme de modifier les différentes cultures mondiales. Selon le cas, elles s'en trouveront renforcées ou diminuées.

L'information véhicule du savoir lui-même interagissant avec la connaissance pour aboutir à une modification du champ culturel.

Les changements éducatifs

Les indices d'un **changement de paradigme** pour l'éducation sont détectables. L'éducation passe par trois modèles successifs :

MODELE	CENTRAGE	ROLE DE L'ETUDIANT	TECHNOLOGIE
Traditionnel	Professeur	passif	Tableau/T.V.
Information	Etudiant	actif	P.C.
Connaissance	Groupe	adaptatif	P.C. + réseau

et les conditions sont maintenant mûres pour un modèle basé sur la connaissance. Les technologies (principalement les NTIC) jouent un rôle clef dans ce changement de paradigme.

Les facteurs clefs du changement de paradigme sont les suivants :

FACTEUR	EVOLUTION
Temps	Le facteur temps ne va plus être une contrainte, l'enseignement asynchrone libère l'étudiant des impératifs de temps.
Espace	Le facteur **distance** ne va plus être une contrainte, l'étudiant peut participer à l'enseignement sans avoir besoin d'être présent dans l'espace physique universitaire.
Coût	L'investissement pédagogique pour l'enseignement à distance moderne est certainement plus important que celui du modèle traditionnel, que cela soit l'investissement initial ou celui lié à la livraison de l'enseignement. Mais deux facteurs vont **diminuer le coût global dans des facteurs d'échelle** : 1) la réduction des besoins en surfaces et locaux, 2) l'augmentation sensible de la taille de la classe virtuelle.

Relations	La relation traditionnellement verticale entre enseignants et enseignés va évoluer vers un modèle plus **horizontal** où l'enseignant se transforme en facilitateur, expert, collègue et où l'apprenant devient naturellement actif. Dans cette évolution des rôles, le **groupe** prend de l'importance en tant qu'espace de consultation, concertation et collaboration. Par ce mécanisme, l'enseignement est " reçu " par l'individu dans l'interaction avec un groupe où les enseignants ne sont qu'un des éléments. Il s'agit d'une redéfinition complète des rôles où le dynamisme des rôles exige un étudiant **adaptatif**.
Information connaissance	Le transfert de connaissances n'est plus l'objet premier de l'éducation, l'enseigné doit apprendre à acquérir de l'information, au fur et à mesure de ses besoins, l'évaluer et la transformer en connaissance à travers le processus relationnel.
Marché	En libérant les facteurs espace et temps, l'éducation s'ouvre au **marché global** où la langue va devenir une des contraintes principales de l'expansion.
Concurrence Collaboration	La globalisation du marché de l'éducation et l'apparition d'entités nouvelles, placées délibérément dans l'espace commercial, va intensifier la concurrence entre les entreprises de l'éducation. Parallèlement la collaboration et **les alliances stratégiques** vont s'imposer comme les réponses adaptées aux changements de la part des universités.
Evaluation	Les concepts traditionnels d'évaluation des enseignés sur la base de résultats (examen) devront s'adapter à des méthodes nouvelles où l'évaluation du **processus** prendra une plus grande importance, permettant ainsi d'échapper à la mesure des connaissances assimilées et d'intégrer des facteurs plus sensibles à l'équation du nouveau **professionnel** : capacité de recherche, d'adaptation, de communication, de collaboration...
Type	La distinction des types d'éducation (primaire, secondaire, technique, universitaire, professionnelle) va perdre de l'importance au profit d'un enseignement **continu**.

Dans cette évolution, la distinction entre éducation " présentielle " et à distance s'estompera et les concepts exposés s'appliqueront également aux formes " locales " d'enseignement.

L'arrivée de ce nouveau paradigme dans les années à venir pose la question de **la préparation du corps enseignant** à ces changements radicaux. L'enseignement à distance par architecture est beaucoup plus exigeant sur la capacité de l'enseignant. Le " nouvel enseignant " devra *maîtriser* ce nouvel environnement des NTIC, être *prêt psychologiquement* pour un changement radical de rôle, tout en renforçant et *actualisant* son savoir dans la discipline.

Un apprentissage approprié des NTIC, qui fournirait une vision intégrale de la discipline avec l'accent sur " la culture de l'information ", est un élément clef dans le succès de la préparation des enseignants.

Il permettra d'accompagner l'aspect psychologique et de fournir les moyens de sécuriser l'enseignant en ce qui concerne son actualisation (soit parce qu'il pourra utiliser l'outil pour ce faire, soit plus simplement parce qu'une meilleure conscience de la pléthore et de l'obsolescence des connaissances diminuera son appréhension).

Comme nous avons pu l'observer dans le cadre de notre recherche d'information, le nouvel enseignant sort de l'isolement de la classe et reçoit un **soutien logistique** important qu'il lui appartient de savoir coordonner et utiliser : pour l'audiovisuel comme pour le WWW, des **spécialistes de la production** doivent être à sa disposition pour qu'il puisse obtenir un résultat de qualité quant à la forme et se *concentrer sur le fond,* c'est-à-dire sur le contenu pédagogique.

La prise de conscience de la part des responsables universitaires de la nécessité d'apporter un ensemble de fonctions de soutien aux enseignants est un élément clef dans le succès de la production de l'enseignement.

En ce qui concerne le déroulement optimal de la *classe virtuelle* et l'émergence du travail d'apprentissage *en groupe,* **qui représente** le foyer créatif de la nouvelle modalité, la **gestion de la communauté virtuelle** reliant les enseignants et enseignés est l'élément critique. Notre approche des expériences menées révèle une sérieuse sous-estimation de cet aspect ayant pour conséquence de graves perturbations dans le processus. Pourtant, c'est un des éléments les moins importants au niveau de l'équation économique.

Il convient d'apporter une attention extrême aux méthodes, procédures et logiciels qui vont sous-tendre la communication de groupe. Plus que n'importe quel autre élément logistique, cet élément est la clef dans le succès de la dynamique de la classe virtuelle alors qu'il représente un des investissements les moins importants.

La production de multimédias interactifs comme outils individuels d'apprentissage complémentaires aux outils basés sur le réseau semble pour le moment réservée à des entreprises et les universités à distance s'y appliquent avec lenteur. Il n'y a pourtant pas de raison économique fondamentale à cela. L'observation de sites éducatifs

basés sur WWW avec d'excellents modèles graphiques mais avec des délais de réponse tout à fait excessifs pour servir d'outil éducatif plaide en faveur de la production de docmefs (cédéroms) interactifs.

Il convient d'insérer le multimédia interactif dans la panoplie d'outils éducatifs, en fournissant le soutien de production approprié. Une tactique possible, quand l'investissement de production est au-dessus des possibilités, est de stocker des sites complets WWW sur multimédia pour consultation individuelle.

Dans ce contexte international, avec l'expérience du Québec et la qualité universitaire française, la Francophonie scientifique a une carte à jouer et un rôle à occuper.

Une *alliance stratégique latine* (français, espagnol, portugais, italien) pour l'éducation à distance serait certainement un événement majeur très prometteur sur les plans culturels, linguistiques, économiques et géopolitiques. Peut-être faut-il d'abord que chaque zone linguistique arrive à un point de maturité suffisant pour envisager une alliance de ce type ? Il serait dommage. En tous cas, que l'Europe latine perde aussi cette opportunité de faire masse ou attende trop pour se décider.

Un projet francophone pour l'éducation supérieure à distance est à la **fois justifié, nécessaire et urgent.** La tâche à accomplir est immense et il importe de bien connaître la *taille des investissements possibles* pour orienter l'activité de l'AUPELF-UREF.

Quelle que soit l'orientation, il s'agirait d'un **méta-projet** d'université virtuelle qui devrait avoir une *force de catalyse et d'entraînement* sur les établissements membres de l'AUPELF-UREF et qui pourrait, si les moyens le lui permettent, servir *de facilitateur* à l'ensemble du groupe.

Education, culture et nouvelles technologies : des expériences brésiliennes

Monsieur **Paolo Sergio DUARTE** (Brésil)

Coordonnateur général des projets culturels, Université Candido Mendes

Je veux remercier l'Agence Francophone pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche de cette invitation à participer aux Assises de Hué sur l'enseignement du et en français. Je dois aussi m'excuser pour mon absence, mais des problèmes survenus dans un projet que je coordonne m'obligent, malheureusement, à rester à Rio de Janeiro.

Je suis tout à fait conscient de l'importance de ces Assises qui, se déroulant au Viêt Nam, me procuraient, de plus, une chance unique de visiter un pays qui a joué un rôle important dans la formation de ma génération en raison de sa lutte héroïque pour l'indépendance.

Pour finir, vous voudrez bien excuser le traitement que je fais subir à la langue de Balzac, Baudelaire et Flaubert, mais je n'ai pas eu le temps de soumettre le texte à un de mes amis francophones. Pardonnez-moi ce sacrilège.

Le nouveau monde " monoglotte "

Les transformations politiques et culturelles du monde durant les dernières décennies — marquées par le développement des nouvelles technologies appliquées aux réseaux des satellites de communication, la fin du bloc soviétique, l'hégémonie américaine et la globalisation de l'économie — sont accompagnées de la nette domination d'une version appauvrie de la langue anglaise dans tous les secteurs de la vie professionnelle au niveau

international. En fait nous assistons à l'accélération d'un processus déjà en marche depuis la fin de la deuxième Guerre Mondiale.

Peu importe que nous comptions à la fin du siècle une population d'environ un milliard de personnes qui parlent des langues latines ou romanes : le domaine culturel est en retrait vis-à-vis de l'usage de cette version de l'anglais, dans tous les échanges internationaux et, même, dans le quotidien des populations dont la langue n'appartient pas à la famille anglo-saxonne. Ces besoins pragmatiques du monde financier et économique se sont répandus aux autres sphères de la vie et aujourd'hui nous assistons à la naissance d'une couche culturelle nouvelle formée par ces citoyens monoglottes du monde global.

Le principal souci découlant de cette situation, c'est qu'elle représente la naissance d'une nouvelle forme de pauvreté au niveau international. L'usage d'une seule langue ne signifie pas seulement restreindre à une de ses variantes la forme humaine de communication par excellence. Elle signifie aussi l'absorption de tout un bagage culturel par les sociétés qui ont la propriété originelle de cette langue. La phonétique et les règles syntaxiques sont neutres mais, liées au sens, elles sont chargées d'une sémantique qui véhicule, d'une façon insidieuse, des modes de vie et de pensée.

Un monde riche serait un monde capable de promouvoir l'interaction entre les différentes langues et cultures. On peut réfuter cette affirmation puisqu'elle semble faire l'apologie d'une nouvelle Babel. Mais je crois que les mêmes facteurs et instruments qui ont aidé à l'expansion de l'anglais à partir d'une nouvelle situation politique et économique, peuvent aussi aider à renverser la situation.

Tout d'abord je dois avancer que je ne crois pas que les règles du marché — ces déesses de la religion néo-libérale — puissent résoudre le problème du monde " monoglotte ". En ce qui concerne les pays de langues latines, je crois que des efforts comme celui auquel nous assistons aujourd'hui à Hué doivent être multipliés et systématisés. Mais il faudra également penser au niveau des rencontres entre les différentes langues qui forment cet ensemble. Pour ce faire, je crois que les politiques culturelles publiques ont un rôle important à jouer. Mais pour que ces politiques jouent leur rôle dans la nouvelle situation, elles doivent être libérées du côté artisanal et aléatoire qui les dirige encore, même dans les pays les plus développés.

Pour redéfinir, et, faites attention, je ne dis pas " reconquérir ", je répète, pour redéfinir la place du français, il faudra redéfinir la place de la culture française. Mais un mouvement isolé qui, somme toute, pourrait représenter les intérêts d'un seul pays ou

groupe, sera plus faible qu'un programme qui pourrait rassembler les intérêts de toute la communauté latine.

Nous ne devons pas sous-estimer l'atout culturel que représente cette communauté une fois ce programme mis en place à partir des nouvelles conquêtes technologiques. Au niveau de l'Internet, un WEB latine pourrait s'imposer et occuper une place non négligeable dans la World Wide Web.

Je m'excuse d'utiliser ici une terminologie plutôt commerciale. Pourquoi ai-je parlé d'un côté artisanal et aléatoire quand nous savons que d'énormes investissements dans le secteur culturel sont faits dans un pays tel que la France, par exemple ? Parce que ces efforts ne sont pas concertés au niveau international, dans une politique commune d'échange culturel. Comme les Mac Donalds, nous aurons besoin des réseaux de produits culturels bâtis par des accords multilatéraux afin de pouvoir utiliser les points de ventes physiques déjà existants, qui devront être reconnus comme les points de diffusion des cultures latines. Néanmoins, aucun de ces points de vente ne peut désormais dépasser ceux qui peuvent être développés dans le réseau mondial de l'Internet. C'est-à-dire que nous devrons combiner, pour la diffusion culturelle, aussi bien les moyens traditionnels des points physiques — musées, bibliothèques, salles de concerts, théâtres, campus des universités, lycées et écoles, parmi d'autres — que les moyens virtuels.

Pour que cet échange soit plus efficace nous pourrons développer des formats communs dans leur utilisation, et réunir les efforts des linguistes et des informaticiens des différentes langues pour la mise en place de traducteurs automatiques polyglottes. L'adoption, peu à peu, de formats de fichiers communs pour l'échange d'information bibliographique, muséologique, statistique, et autres, aidera sans aucun doute à une nouvelle forme de diffusion culturelle.

Mais il faut un programme au niveau des Etats pour rassembler les ressources publiques et privées dans un même effort. Le retrait de la dimension publique en faveur du seul laisser-faire privé ne peut conduire à aucun renversement de la situation actuelle et nous marcherons, chaque fois plus vite, vers le monde monoglotte issu de la globalisation.

Les bibliothèques virtuelles : un outil de recherche et un instrument pour la diffusion culturelle

J'aimerais vous exposer un projet que je suis en train de développer pour le présenter à la direction de l'université où je travaille à Rio de Janeiro comme coordinateur général de projets culturels.

Il s'agit d'un projet de création d'une bibliothèque virtuelle. Qu'est-ce qu'une bibliothèque virtuelle ? C'est une bibliothèque qui rassemble, par les moyens de réseaux d'ordinateurs, comme par exemple l'Internet, d'autres bibliothèques physiquement installées dans différents lieux, villes et pays. Vis-à-vis de l'utilisateur qui consulte ses catalogues ou demande ses services, elles se comportent comme une seule bibliothèque. Le cas du Centre Universitaire Candido Mendes à Rio de Janeiro peut être un exemple de ce que pourrait être n'importe quelle bibliothèque virtuelle.

Un cas : le projet pour le Centre Universitaire Candido Mendes à Rio de Janeiro

Le Centre Universitaire Candido Mendes à Rio de Janeiro est une université privée fondée en 1902. Tout d'abord elle a joué un rôle pionnier dans l'enseignement des techniques de commerce au début du siècle et, tout au long de ses 95 années d'existence, l'Université Candido Mendes est devenue un point de référence pour l'enseignement supérieur du droit, de l'économie, de l'administration et des sciences sociales au Brésil.

Aujourd'hui, elle a des unités d'enseignement et des instituts de recherches dans quatre différentes villes de la Province de Rio de Janeiro (à la ville même de Rio de Janeiro, à Campos à 270 km de Rio, à Nova Friburgo à 130 km, et à Petropolis à 70 km) et, dans la ville de Rio, des unités dans trois différents quartiers.

Dans le campus de l'Université au centre ville, il existe une bibliothèque centrale informatisée, et l'Université possède encore cinq autres bibliothèques dont les catalogues devraient être soumis au même traitement que celui donné à la bibliothèque centrale. Les unités d'enseignement du quartier d'Ipanema possèdent aussi leurs bibliothèques, de même que l'Instituto Universitàrio de Pesquisas do Rio de Janeiro (pionnier dans la post-graduation en science politique au Brésil), et que l'unité la plus jeune, la nouvelle Ecole de Mode (ces deux dernières situées dans le quartier de Botafogo). Il faut encore rappeler les unités qui se trouvent dans les trois autres villes (Campos, Nova Friburgo et Petropolis).

Un projet comme celui-là — le rassemblement de différentes bibliothèques — n'exigeant aucune transformation interne de ces bibliothèques, est donc techniquement viable. Même les systèmes informatisés peuvent être différents. Cet aspect est important, et pour la réduction des coûts, et pour l'amenuisement de la résistance du personnel responsable de la gestion des bibliothèques vis-à-vis de ces changements.

Le point de départ sera l'adoption d'un seul format et protocole pour les transferts des fichiers et, évidemment, la définition d'une mise en page commune des écrans afin que l'on puisse immédiatement identifier sa propre " bibliothèque ", ses fiches et champs respectifs. Cela impose déjà un gros travail d'analyse et de concertation pour arriver à un accord entre les différentes parties engagées dans le projet. Mais je crois que l'économie de temps et de matériel dérivant de la mise en place d'une bibliothèque virtuelle peut bien compenser ces investissements. Nous nous trouvons ici au niveau d'une seule institution universitaire.

L'univers des langues romanes et une bibliothèque virtuelle polyglotte

Passons maintenant à l'hypothèse extrême du cas isolé, c'est-à-dire à la bibliothèque virtuelle à laquelle pourrait se joindre — dans un seul système disponible sur l'Internet — n'importe quelle bibliothèque mise en place dans une communauté de langue de la famille romane ou latine.

L'univers des langues romanes est déjà très large (par ordre d'apparition des textes écrits : français, espagnol, italien, sarde, provençal, galicien, rhétique, catalan, portugais, franco-provençal, dalmate et roumain). L'ordre des difficultés est, sans doute, d'une autre dimension. Tout d'abord s'impose un problème de choix politique avec des conséquences pratiques : quelles seront les premières langues disponibles dans le système ?

Pour atteindre cet objectif il faudrait développer parallèlement les systèmes dans les langues qui ont le plus grand nombre potentiel d'utilisateurs : espagnol, français, italien et portugais. Mais il faut faire le choix d'un système comme point de départ. Dans une deuxième étape, les autres langues seraient incorporées, telles le catalan, le dalmate, le roumain.

Pour que les systèmes particuliers puissent communiquer entre eux comme un seul système, une métalangue serait nécessaire, dont le lexique ou *thesaurus* correspondrait aux

termes disponibles dans les programmes de recherche les plus utilisés dans les différentes langues : par auteurs, par titres, par sujet, par année d'édition, etc. Pour quelqu'un qui n'est pas familiarisé avec les systèmes informatisés, un projet comme celui-ci peut sembler très compliqué.

L'important sera de partir d'un système déjà existant, par exemple en français, et j'avoue que c'est seulement pour des raisons d'ordre politique que je ne propose pas immédiatement que la métalangue du système de la bibliothèque virtuelle des langues romanes soit le français. Il n'y a aucun obstacle d'ordre technique à cela.

Le traducteur automatique nécessaire au système est très simple puisqu'il va manipuler un lexique, d'abord, très restreint, et des règles syntaxiques figées dans des principes logiques primaires, pas très éloignés de ceux que nous connaissons déjà par les recherches sur les banques de données. L'enrichissement du lexique ou *thesaurus* serait automatique et progressif à partir de l'usage même du système.

Dans les cas des langues latines, et pourquoi ne pas parler de cultures latines, les bibliothèques virtuelles seront un moyen très utile dans ce nouveau monde raccourci par les réseaux d'ordinateurs, et qui est en place depuis plusieurs années.

Il faut penser que le fait culturel est un outil politique trop important pour être laissé aux seuls besoins des événements isolés. Il faut aussi penser que ce monde virtuel, sur lequel certains philosophes et sociologues réfléchissent dans des spéculations aussi intelligentes qu'abstraites, est une réalité concrète et représente une grosse partie des valeurs mobilisées tous les jours à Wall Street. Pour le moment, cette réalité ne parle qu'une langue — l'anglais — et par ironie, à une époque où l'on théorise beaucoup sur le multiculturalisme.

Depuis un certain temps, nous ne sommes plus impressionnés par le roman de George Orwell, mais plutôt par les pronostics de Herbert Marcuse dans son essai *L'homme unidimensionnel.* C'est à nous de travailler pour que les pronostics de Marcuse ne se réalisent pas, puisque l'homme monoglotte sera certainement l'homme unidimensionnel.

Je vous remercie de votre patience et je vous renouvelle mes excuses et pour mon absence et pour les fautes que j'ai commises en français.

Harmonisation des programmes et édition bon marché

Madame **Danielle DONA-FOLOGO** (Côte d'Ivoire)

Conseiller du ministre de l'enseignement supérieur, à la recherche scientifique et de l'innovation technologique

INTRODUCTION

Des études réalisées ces dernières années montrent une détérioration des systèmes éducatifs africains due à une forte augmentation de la demande de scolarisation par suite d'une croissance du taux démographique et aux effets de la crise économique et financière qui a réduit les moyens en personnel sur les plans quantitatifs et qualitatifs. La quasi-totalité des crédits a été consacrée aux dépenses de fonctionnement, ne laissant que des dotations dérisoires aux matériels didactiques et aux investissements.

Pour résoudre ces problèmes, chaque Etat s'est engagé dans des réformes en vue de réadapter son système d'enseignement, selon ses propres contraintes socio-économiques et culturelles.

Car, dans un contexte de raréfaction des ressources, il importe de trouver des formules originales qui tout en maintenant la qualité de l'enseignement, peuvent s'adresser au plus grand nombre. Pour cela, un renforcement des recherches en éducation, des échanges d'expériences et une meilleure harmonisation des systèmes de formation sur le plan régional s'imposent.

Or, si l'on veut améliorer la qualité de l'enseignement, un effort particulier doit être porté sur la production des manuels scolaires. En effet, il a été démontré qu'il s'agissait là, plus que les mesures visant la réduction des effectifs par classes ou l'amélioration du niveau initial de formation des maîtres, d'un des investissements les plus efficaces pour améliorer le rendement éducatif.

En 1990, la Conférence de Jomtien qui avait mis l'accent sur la généralisation de l'enseignement de base comme moyen essentiel du développement, avait également précisé que le manuel devait être une " source de développement autocentré " pour les pays. Il apparaissait à travers les propos des experts, que l'émergence d'une industrie du livre, industrie souhaitable pour chaque pays, tout en assurant le développement du savoir participait aussi au développement économique.

Cependant le développement du manuel scolaire se heurte en Afrique, à de nombreux obstacles dont les plus significatifs sont :

- la non-accessibilité au livre par une grande partie des utilisateurs, due essentiellement à son prix qui apparaît élevé compte tenu du pouvoir d'achat des populations,
- le manque de structures nationales capables d'assurer la production et la distribution de matériel pédagogique de qualité, à des prix raisonnables. Ceci est particulièrement important dans la mesure où l'on considère que le marché du manuel scolaire constitue la base de production du livre de littérature générale, vecteur essentiel de la politique culturelle.

1. HISTORIQUE DU LIVRE SCOLAIRE EN AFRIQUE

1.1 DURANT LA PERIODE COLONIALE

Dès les années 30, des ouvrages spécifiques à l'enseignement en Afrique ont vu le jour. Des générations d'Africains se souviennent encore de la célèbre collection *Mamadou et Bineta.* Le manuel scolaire était alors donné par l'administration française aux écoliers africains.

1.2. APRES LES INDEPENDANCES

Un des objectifs prioritaires des gouvernements des jeunes Etats fut une scolarisation pour un plus grand nombre ; ce qui a entraîné comme conséquence un accroissement considérable des effectifs scolaires.

Si on prend le cas de la Côte d'Ivoire, en 1960, les effectifs de l'Enseignement Primaire étaient d'environ **200.000** élèves, en 1995 ils s'élevaient à **1.609.000** élèves. Dans

la même époque, les effectifs de l'Enseignement Secondaire passaient de **11.200** à **463.000** élèves.

L'Enseignement Supérieur qui ne comptait qu'une centaine d'étudiants est maintenant de l'ordre de **70.000** en 1997.

Cette explosion des effectifs scolaires s'est accompagnée d'une révision des programmes disciplinaires qui étaient pour la plupart calqués sur les programmes français.

Dans le même temps, la Coopération française apportait une aide substantielle aux jeunes pays africains par l'envoi d'enseignants dans les secteurs de l'Enseignement Secondaire Général et Technique et Supérieur.

De plus, l'aide de la France a permis la création de nombreux manuels spécifiques élaborés par des instituts pédagogiques et leur édition par des éditeurs français spécialistes des marchés africains (Edicef, Nathan, Colin), et dès 1972, en coédition avec les Nouvelles Editions Africaines (NEA) principalement.

Grâce au Fonds de concours à l'édition, les nouveaux livres étaient généralement distribués gratuitement dans les écoles ou revendus, par l'intermédiaire des distributeurs locaux aux différents ministères chargés de l'éducation qui possédaient alors des crédits de dotation des établissements scolaires en manuels (gratuité totale du livre au Sénégal, et au Niger, partielle en Côte d'Ivoire, au Togo, au Gabon).

Cette période favorable aux éditeurs, aux enseignants et aux élèves s'est trouvée révolue avec la crise économique généralisée qu'a connue l'Afrique dans les années 80.

La majorité des Gouvernements africains conscients que le livre est un vecteur essentiel de diffusion de l'information scientifique et technique, ont élaboré des stratégies visant la fourniture de manuels scolaires de qualité, à des prix abordables pour des budgets de plus en plus limités au niveau de l'Etat, des collectivités locales et des familles.

Déjà le Togo avait défini une politique du livre permettant aux parents d'élèves d'acheter les manuels à prix réduits, par l'intermédiaire d'une coopérative (LIMUSCO) gérée par le ministère de tutelle et financée par les contributions des parents d'élèves.

La LIMUSCO achetait aux éditeurs étrangers les ouvrages spécifiques (édités par NEATOGO en coédition avec un partenaire français) et redistribuait dans quatre-vingts points de vente, les mêmes manuels à des prix inférieurs de 75 % aux prix du marché.

Mais le prix des manuels importés de France augmentait régulièrement et on assistait d'année en année à la raréfaction des livres dans les classes. A cela s'ajoutait le fait que par suite de l'évolution des programmes scolaires, peu de livres étaient adaptés aux nouveaux programmes d'enseignement et qu'il fallait quelquefois choisir deux livres dans la même discipline pour une même classe.

C'est ainsi qu'au cours des rencontres internationales de pédagogues et de responsables de l'Education, l'idée d'une harmonisation des programmes dans la sous-région a fait son chemin progressivement.

2. L'HARMONISATION DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN AFRIQUE FRANCOPHONE

Lors du **séminaire Afrique des Assises sur l'Enseignement du et en français** (Dakar, juin 1997) j'ai relaté l'expérience originale de l'harmonisation des programmes dans l'Enseignement Secondaire en Afrique francophone. Cette expérience a été très importante car elle a stimulé la production d'une édition scolaire africaine.

Ce sont les mathématiciens qui ont ouvert la voie de l'harmonisation des programmes de l'Enseignement Secondaire, dès 1983. Le noyau minimum commun de mathématiques fut défini pour les bacheliers littéraires et scientifiques, à l'occasion de séminaires régionaux (Cotonou en 1985, Conakry en 1986 et Abidjan en 1992).

Le projet était d'envergure puisqu'il s'agissait de revoir l'ensemble des programmes de 1er et 2e cycle de l'Enseignement Secondaire tout en respectant la conformité à des modes d'évaluation et de certification (baccalauréat) en usage dans les pays francophones.

C'est à peu près à la même époque, en 1985, à Dakar, au 1er Colloque Interafricain sur l'Enseignement de la Philosophie que les professeurs de philosophie ont eux aussi émis le vœu d'aboutir à un rapprochement des programmes de philosophie du 2e cycle de l'Enseignement Secondaire dans la sous région.

Au cours du Colloque de Yamoussoukro, en 1988, une liste de vingt-cinq notions fut adoptée. Ce programme bien que minimum pour les classes terminales devait maintenir l'ouverture vers la philosophie dans sa totalité historique et respecter la fonction de l'enseignement philosophique qui est certes de produire la prise de conscience des

problèmes posés par les autres savoirs, mais aussi et surtout de développer librement l'exercice de la raison chez l'élève.

Dès que les programmes communs furent acceptés en mathématiques et en philosophie, il apparut à tous la nécessité de concevoir un support pédagogique adapté : le manuel.

Car jusqu'alors les manuels scolaires étaient conçus et édités principalement en France et ils ne prenaient pas en compte les réalités africaines.

Au niveau des mathématiques et de la philosophie, des projets d'élaboration des manuels furent donc mis en œuvre.

Pour réaliser ces projets auxquels avaient adhéré, de 1983 à 1992, la majorité des pays de l'Afrique de l'Ouest et quelques pays de l'Afrique Centrale, les participants s'accordèrent à confier à la Côte d'Ivoire le pilotage de la coordination et de la programmation des rencontres pour le suivi. Ce choix s'expliquait essentiellement par deux facteurs :

- l'existence d'une structure pédagogique dynamique et expérimentée féconde en productions didactiques, (Conseillers Pédagogiques, Commissions Nationales Pédagogiques, Antennes) et l'existence d'un Institut de Recherches Mathématiques particulièrement performant (IRMA) à Abidjan.

- la Côte d'Ivoire semblait être le pays qui pouvait assurer financièrement, au moins de façon partielle, le coût de fonctionnement des différents projets.

2.1. METHODOLOGIES DE L'HARMONISATION DES PROGRAMMES.

2.1.1 **Pour les mathématiques**

Dès la rentrée scolaire 1992-1993, les structures préconisées par le 4e Séminaire d'Harmonisation des Programmes de Mathématiques étaient mises en place :

- l'IRMA, comme cellule de pilotage du projet ;

- les cellules d'Harmonisation du Programme de Mathématiques dans les différents pays ;

- les collectifs d'auteurs représentant les pays concernés.

Un réseau de communication reliant l'IRMA, les ministères de l'Education Nationale des différents pays, les Missions françaises de Coopération d'Abidjan et des pays concernés a permis l'organisation de trente-trois séminaires d'auteurs auxquels près de dix-sept pays ont délégué plus de soixante-dix auteurs. Cinq séminaires interafricains ont eu lieu à Libreville en 1993, Ndjamena en 1994, Yaoundé en 1995, Tananarive en 1996 et Dakar en 1997. Il s'agissait :

- pour chaque classe du 1er cycle, de produire un manuel, un livret d'activités et un guide pédagogique ;

- pour chaque classe du 2e cycle, un manuel et un guide pédagogique.

Grâce à la participation de cadres nationaux motivés et à l'assistance technique française et belge, la Collection Interafricaine de Mathématiques (CIAM) a pu voir le jour en 1993.

Actuellement, les manuels concernant toutes les classes du 1er cycle sont à la disposition des élèves. Les livres pour les classes de seconde paraîtront à la fin de cette année. L'harmonisation des manuels des premières scientifiques et la rédaction des manuels de terminales scientifiques sont en cours.

La rédaction des manuels des classes littéraires commencera à la rentrée 1997-1998. La transformation des manuels du 1e cycle en trois volumes pour les pays qui ont un 1er cycle de trois ans (Mali, Mauritanie) commencera en 1998.

2.1.2 **Pour la philosophie**

Contrairement à ce qui s'est passé pour les mathématiques, la philosophie n'a pas bénéficié du même soutien institutionnel. Dans nos pays où l'enseignement scientifique est considéré comme la priorité, la philosophie de par sa spécificité et sa place dans le cursus du 2e cycle de l'enseignement secondaire, est souvent apparue marginalisée. Seul l'UNESCO et l'ACCT ont apporté des aides ponctuelles.

Néanmoins au cours d'un séminaire régional tenu à Abidjan en 1994, il s'est constitué un comité scientifique regroupant douze pays africains (Bénin, Guinée, Sénégal, Gabon, Togo, Mali, Tchad, Centrafrique, Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire) qui a confié le secrétariat permanent à la Côte d'Ivoire et le soin de rédiger un manuel à un comité

d'auteurs issus de quatre pays. Aujourd'hui le manuel est rédigé pour 80 % des notions du programme.

2.1.3. **Pour les sciences physiques**

Les sciences physiques sont la troisième discipline à s'engager sur la voie de l'harmonisation des programmes et ce sont les Rencontres de Grand Bassam (Côte d'Ivoire) de mai 1995 qui ont été l'événement fondateur du processus d'harmonisation. On peut s'étonner que les enseignants de cette discipline aient attendu cette date pour mettre en œuvre ce processus alors que dès 1974, la CONFEMEN avait suggéré des réformes et " des méthodes nouvelles pour l'enseignement des sciences " et que depuis de nombreuses années, les difficultés d'enseignement des sciences expérimentales étaient régulièrement évoquées au cours des séminaires et des rencontres interafricains.

A l'issue des séminaires régionaux (Yaoundé en 1996 et Dakar en 1997) des résultats concrets ont été enregistrés.

• Pour le 2e cycle

La convergence des programmes est réalisée ou en cours de l'être (la rédaction des documents est confiée à des équipes nationales, la mise en forme définitive des documents sera réalisée par un Bureau Technique).

• Pour le 1er cycle

L'extrême diversité du statut des sciences physiques et de la technologie dans les pays africains rend l'harmonisation difficile. Les futurs programmes qui devront intégrer la technologie, seront eux aussi étudiés au niveau des chantiers pédagogiques qui doivent tester la faisabilité des contenus, bâtir une pédagogie adaptée au contexte et concevoir les auxiliaires didactiques.

La structure de gestion du projet est composée :

- d'un Comité de Suivi Inter-Etats, chargé du pilotage du projet comprenant cinq membres ;

- d'un Bureau Technique Inter-Etats constitué de pôles situés dans des pays différents aux fonctions clairement identifiées (ex " documentation " au Cameroun, " matériel didactique " en Côte d'Ivoire pour la physique et à Madagascar pour la chimie, " 1er cycle " en Guinée). La relation entre les pôles sera assurée par les moyens actuels de télécommunications (messagerie électronique, INTERNET) ;

- de Comités de Suivi et de Bureaux Techniques Nationaux.

2.1.4 **Pour les autres disciplines**

D'autres disciplines se sont engagées dans la voie de l'harmonisation des programmes comme la biologie-géologie (ex-*sciences naturelles*) et le français. A propos du français, il faut constater à ce jour, le retard de l'harmonisation des programmes par rapport aux disciplines précédemment évoquées.

On comprend difficilement ce retard car les pays francophones d'Afrique se définissent par l'usage exclusif ou non du français comme langue officielle, langue administrative et langue d'enseignement. C'est par l'école d'abord, que s'instaure cette Francophonie, plus ou moins relayée selon les lieux, par un environnement en français. L'importance des programmes scolaires et singulièrement des programmes de français relève dès lors de l'évidence.

Pourtant, dès les années soixante-dix, les spécialistes avaient vu la nécessité de la prise en compte des réalités locales (importance accordée à la littérature africaine, accès du code oral et de la langue de communication au système de référence, pédagogie de l'apprentissage et de la découverte). En 1972, les grandes orientations d'une réforme du 2e cycle avaient même été adoptées par la CONFEMEN, mais pour pertinentes qu'elles fussent, ces réformes n'ont été que très partiellement appliquées. Elles se sont heurtées au conservatisme des enseignants et à leur manque de formation, mais aussi à une dégradation constante des conditions de l'enseignement.

A partir de 1985, à la faveur de la politique de projets mise en œuvre par la Coopération française, une rénovation des programmes a permis de tenir compte des avancées de la didactique et de la pédagogie et de confirmer le mouvement en faveur de l'enseignement du français comme langue de communication. Mais ces opérations ont été conduites en ordre dispersé (chaque pays travaillant à son rythme) et elles n'ont pas suffisamment intégré les analyses sur les finalités et les rendements des systèmes éducatifs.

Il faut donc attendre mai 1995 pour qu'une quinzaine de pays africains francophones se réunissent à Yaoundé pour examiner la question des programmes d'enseignement du français dans les collèges et les lycées. Le séminaire n'avait pas pour finalité de lancer un plan d'harmonisation des programmes comparable à celui mis en place dans les autres disciplines, mais, à cette occasion, les experts se sont accordés sur la possibilité d'adopter une Charte Régionale des programmes de français où :

- les contenus seraient définis en tenant compte des profils de sortie des élèves, dont une majorité quitte le système en cours de route ;
- la question des examens serait analysée ;
- les modalités d'organisation et de fonctionnement d'un système permettant l'application de la charte seraient déterminées.

2.2. DIFFICULTES DE L'HARMONISATION DES PROGRAMMES

L'harmonisation des programmes dans l'Enseignement Secondaire a été ralentie par un certain nombre de difficultés, au nombre desquelles on compte :

2.2.1. **Conservatisme de l'institution**

Le système éducatif de nos pays est hérité du système français qui constitue toujours une référence forte en particulier chez les générations où se recrutent encore nombre de décideurs.

2.2.2. **Cloisonnement de l'institution**

L'institution scolaire est cloisonnée. Les instances de réflexion et de décision en matière de programmes (commissions nationales, instituts pédagogiques nationaux, inspections générales) sont inégalement développées selon les pays et elles ont des statuts, des attributions différents et des modes de fonctionnement cloisonnés.

2.2.3. **Question des examens**

Les examens sont la clé de voûte du système et le point de passage obligé de toute réforme éducative. Or, le constat est général : dans aucun pays africain actuellement, le système des examens n'est satisfaisant. Ce sont moins les problèmes d'organisation et

donc de fiabilité du système d'évaluation que son rôle pédagogique et social qui est en cause ici.

2.2.4. **Manque de continuité dans le suivi**

Le changement des équipes ministérielles entraîne souvent des ralentissements de la politique d'harmonisation.

2.2.5. **Problèmes matériels**

- Les problèmes financiers

Les problèmes financiers ont pesé inégalement sur les projets d'harmonisation, les disciplines scientifiques ayant reçu davantage de subventions.

- Les problèmes de communication

Une autre difficulté qu'il faut souligner même si elle apparaît aux yeux des pays développés comme mineure, réside dans le manque de fiabilité des communications entre les pays africains.

3. LE LIVRE SCOLAIRE DANS L'AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE

La politique d'harmonisation des programmes dans l'Enseignement Secondaire a débouché sur la nécessité de rédiger des manuels qui prennent en compte le contexte socioculturel de l'élève africain à travers l'évolution des programmes et les contraintes financières.

Ces contraintes financières incluent non seulement la production de livres scolaires bon marché, mais aussi dans les disciplines expérimentales, la spécificité du matériel mis à la disposition des élèves africains.

Le cas des sciences physiques illustre cette contrainte particulière.

La rédaction des manuels de sciences physiques est à l'ordre du jour dans nombre de pays francophones où les programmes de référence sont issus d'anciens programmes

français. La solution de la simple " africanisation " d'une ancienne collection française ne peut être retenue car il faut tenir compte du matériel de référence qui évolue en fonction des réformes de programmes et des progrès de la technologie.

Le chapitre concernant la chute des corps en est un exemple convaincant.

Dans les programmes français de 1966 encore en vigueur dans un petit nombre de pays africains, le matériel spécifique à l'expérience sur la chute des corps coûte **2.390 FF** et le matériel commun à plusieurs expériences : **3.110 FF.**

Dans les programmes de 1993, si le contenu (dans le cas de la chute libre) évolue peu, une innovation technologique importante apparaît : l'ordinateur comme outil de laboratoire.

Le prix du matériel spécifique reste sensiblement équivalent : **2.499 FF** mais le matériel général s'élève à **15.310 FF**.

Le coût élevé de l'équipement pose le problème de la sophistication croissante du matériel de laboratoire et de ses incidences sur la préparation du professeur et du laborantin.

Certes, le matériel de référence plus classique n'a pas disparu des catalogues, mais, à terme, il est à craindre son retrait et que les pays africains se retrouvent avec des instructions officielles et des manuels faisant référence à un matériel qui n'existe plus.

Evidemment, il ne saurait être question de faire l'impasse sur l'évolution de la technologie des appareils de mesure et sur la saisie et le traitement informatique des mesures.

Mais il faut davantage contextualiser l'enseignement des sciences expérimentales dans les pays en voie de développement et arrêter la course à la sophistication du matériel qui rend ces pays dépendants des pays développés.

Le problème se résume aussi : comment faire des sciences expérimentales avec du matériel simple, réalisable sur place ?

Des recherches ont été menées dans des chantiers pédagogiques et ont abouti à l'élaboration d'un matériel spécifique d'un montant de 990 FF et un matériel général pour un coût de 5260 FF.

L'harmonisation des programmes de sciences physique doit intégrer la recherche d'un matériel solide, adapté aux élèves africains et peu coûteux et par conséquent les manuels devraient refléter les acquis de ces recherches-actions.

Il y a donc là la nécessité d'une mobilisation commune des pays africains dans la recherche de manuels scolaires adéquats à leur environnement et d'une aide convergente des pays développés.

Certes, il faut reconnaître que la coopération Nord-Sud a été présente, mais selon des modalités et des objectifs insuffisamment coordonnés.

3.1. COOPERATIONS BILATERALES

La France s'est impliquée dans les projets régionaux en subventionnant directement la collection CIAM, en prenant en charge les réunions d'auteurs et les séminaires de suivi pour de nombreuses disciplines (sciences physiques, français etc.).

Il faut aussi souligner l'aide de la Belgique à l'IRMA pour la réalisation de cette même collection.

Grâce à ces aides le livre de mathématique pour le 1er cycle est-il vendu à **30 FF**, et celui du 2e cycle, à **45 FF**.

Le Canada aussi a apporté son expertise à certains projets de manuels scolaires.

3.2. FONDS D'AIDE AUX MANUELS SCOLAIRES DE L'AGENCE DE COOPERATION CULTURELLE ET TECHNIQUE (ACCT)

Ce Fonds créé au sommet de Dakar, fonctionne depuis 1992. Son montant était de **8.910.000 FF** par an pour les années 1996 et 1997

Ce Fonds a pour objectifs de :

- favoriser l'émergence des capacités de production éditoriale dans les pays du Sud ;
- faire baisser le prix du livre scolaire ;
- soutenir des projets régionaux de création d'édition et de distribution de manuels scolaires.

Le Fonds d'Aide a initié, pour les classes de l'Enseignement Primaire et de la fin du cycle secondaire, des collections (*Mariam et Hamidou* du CP au CM2, *Horizons d'Afrique* CM2 - 6e, *Anthologie des littératures francophones*).

Suite à des requêtes présentées par les pays africains, le Fonds d'Aide a financé, en totalité ou en partie, depuis 1990, la production et la distribution de plus de quatre-vingts titres pour l'Enseignement Primaire et Secondaire Certains de ces ouvrages ont été réalisés en collaboration avec la CONFEMEN.

3.3. ACTION DE LA BANQUE MONDIALE

A travers les divers plans d'ajustement structurel et les plans de valorisation des ressources humaines, la Banque Mondiale s'est intéressée au secteur de l'Education, en dégageant des crédits pour l'équipement en manuels didactiques des élèves de l'Enseignement Primaire. Le premier manuel réalisé sur financement Banque Mondiale est sorti au Burkina Faso, en 1987.

Une des tâches de la Banque Mondiale fut de rédiger les cahiers des charges pour la rédaction des manuels avant de lancer des appels d'offres internationaux. Mais ces actions n'ont pas toujours tenu compte des projets régionaux déjà existants.

Les appels d'offres ont été le plus souvent favorables aux éditeurs non africains et cela malgré les bonus prévus dans les marchés (les NEA au Sénégal n'ont jamais remporté un marché de la Banque Mondiale en dépit du bonus prévu).

Dans un premier temps, les manuels produits ont été distribués gratuitement ou revendus pour des sommes symboliques compensant parfois l'intervention des distributeurs.

3.4. ACTION DE l'AUPELF-UREF

La collection Universités Francophones est créée en 1988, par l'Université des Réseaux d'Expression Française.

La mission assignée à cette collection est de diffuser le plus largement possible dans l'espace francophone, des ouvrages adaptés à un enseignement moderne intégrant les acquis les plus récents de la recherche scientifique.

Lieu d'expression de la communauté scientifique de langue française, elle est le fruit d'une équipe d'enseignants et de chercheurs qui ont produit et édité en six ans, une centaine d'ouvrages.

La collection est constituée de différentes séries :

- une série didactique comportant des manuels d'enseignement dans les principales disciplines, en direction du 1er et du 2e cycle universitaire ;
- une série scientifique (pour les 3e cycles) ;
- une série **Prospectives Francophones** composée d'ouvrages de réflexion donnant l'éclairage de la Francophonie sur les grandes questions contemporaines.

Afin d'assurer une large diffusion des ouvrages, l'AUPELF-UREF a défini de concert avec des éditeurs, une politique de promotion tarifaire qui consiste à réduire de plus de la moitié le prix de vente.

Malgré les actions des bailleurs de fonds, la création d'une industrie du livre en Afrique francophone doit faire face à un certain nombre de difficultés.

3.5 PROBLEMES RENCONTRES

3.5.1. **Problème de la souveraineté des Etats**

Les réformes éducatives entreprises après les indépendances et en particulier la rénovation des programmes, ont toujours été marquées d'une volonté de refléter les identités nationales. Chaque Etat voulait son Université, son Ecole Normale Supérieure, ses programmes et ses manuels.

C'est pourquoi, la production de manuels a généré des jalousies et provoqué des fuites en avant pour essayer de favoriser une production nationale qui laissait parfois à désirer. Les considérations économiques (diminution du coût de production) ont été secondes par rapport à la volonté d'afficher son identité nationale.

La question du leadership des projets a engendré des tensions et des frustrations qui se sont exprimées au grand jour par les réticences de certaines structures d'Education Nationale à adhérer aux harmonisations en cours.

C'est ainsi que même au niveau de la collection de mathématiques CIAM, des pays qui adhèrent officiellement au projet, importent parallèlement d'autres livres (Sénégal, Mali) ou éditent eux-mêmes des livres (Burkina Faso).

3.5.2. **Concurrence des éditeurs des pays développés**

Les appels d'offres des bailleurs de fond sont l'occasion d'une offensive des éditeurs des pays développés pour s'approprier le marché africain et constituent un frein à l'émergence d'une industrie du livre comme le souhaitait la conférence de Jomtien.

De plus, l'attribution de certains marchés à des imprimeurs extérieurs à l'Afrique a quelquefois entraîné des anomalies comme le manque de suivi dans la fabrication, le non-respect des délais de fourniture des livres pour les rentrées scolaires et une discontinuité dans l'approvisionnement d'une année à l'autre.

3.5.3. **Coût du livre trop élevé**

Des tirages relativement faibles entraînent des coûts supplémentaires. C'est souvent le cas lorsque les pays, par fierté nationale, veulent produire leurs propres manuels.

En outre, le coût des intrants importés (en particulier le papier) est particulièrement élevé. On estime à 80 % du coût de la fabrication celui du papier et des adjuvants.

3.5.4. **Insuffisance du circuit de distribution**

En dehors de la Côte d'Ivoire, le circuit de distribution du livre est quasi inexistant en Afrique de l'Ouest. C'est pourquoi dans le cas où les pays ont reçu des bailleurs de fonds des dotations de livres, il est arrivé que les livres restent stockés dans les grandes villes et ne soient pas distribués. De même on a assisté parfois à des reventes informelles par des fonctionnaires indélicats à des prix prohibitifs, d'ouvrages destinés à être loués ou donnés.

Il est intéressant d'analyser la politique d'un pays africain en matière d'édition scolaire. Le cas de la Côte d'Ivoire est significatif dans ce domaine.

4 LA POLITIQUE DU LIVRE SCOLAIRE EN COTE D'IVOIRE

La Côte d'Ivoire, dans un souci pédagogique, culturel et surtout d'équité, a toujours adopté pour chaque ordre d'Enseignement (Primaire, Secondaire, Technique et Professionnel) une politique éditoriale nationale qui oblige les réalisateurs des manuels scolaires à se conformer à un programme unique préalablement défini par les Ministères chargés de l'Education.

4.1. PHASE DE CONCEPTION ET DE REDACTION D'UN MANUEL SCOLAIRE

En règle générale les manuels scolaires de l'Enseignement Primaire sont confiés au Centre de Production de Bouaké qui est une structure du Ministère de l'Education Nationale et la collection **Ecole et Développement** comporte aujourd'hui une quarantaine de titres. Dans le cadre de la convention signée entre l'Etat et les deux principales maisons d'édition (CEDA/NEI), celles-ci apportent leur assistance avant l'édition proprement dite.

Pour les autres ordres d'enseignement, la tâche n'est pas réalisée au Centre de Production de Bouaké. L'initiative est laissée à tout éditeur qui envisage de mettre sur le marché les manuels scolaires de son choix

4.2. PHASE DE VALIDATION ET D'APPROBATION.

Les projets d'ouvrages scolaires sont soumis à un examen préalable par rapport aux programmes d'enseignement en vigueur. La Commission Nationale d'Agrément des Manuels Scolaires (relevant du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base) impose comme condition à l'agrément du livre qu'il ait été expérimenté en Côte d'Ivoire.

4.3. PHASE DE L'EDITION

Dans cette phase interviennent :

- les éditeurs CEDA et NEI, dans le cadre de la collection " **Ecole et Développement** " (pour l'Enseignement Primaire) conformément à la convention de 1982 renégociée et signée avec l'Etat en 1991 et 1992.

- l'ensemble des éditeurs nationaux et étrangers pour tous les ouvrages autres que ceux de la collection **Ecole et Développement**.

Cette politique du livre a favorisé la création d'une véritable industrie du livre en Côte d'Ivoire.

Lors de leur création, l'Etat a été présent au capital des deux principales maisons ivoiriennes d'édition : CEDA (Centre d'Edition et de Diffusion Africaine) et le BINEA (Bureau Ivoirien des Nouvelles Editions Africaines) dont l'activité était à 90 % constituée par l'édition de livres scolaires.

La convention signée entre l'Etat et les maisons d'édition :

- répartit l'édition des manuels scolaires entre CEDA et BINEA à raison de 50 % chacune ;

- précise les normes de fabrication du livre scolaire en insistant particulièrement sur la nécessité d'utiliser les imprimeries ivoiriennes ;

- fixe les montants des droits d'auteurs à payer par l'éditeur ;

- fixe les conditions de détermination des prix de vente ainsi que les tirages ;
- est valable pour une durée de trois ans renouvelable par tacite reconduction sauf préavis de neuf mois.

Les difficultés économiques et les troubles qui ont marqué le système éducatif ivoirien dans les années 90 ont amené les Autorités à privatiser en mai 1991, ces deux maisons d'édition car il était urgent de recapitaliser ces sociétés et d'assurer l'approvisionnement régulier en manuels scolaires.

Dans le cadre de la privatisation, la Côte d'Ivoire entendait :

- assurer la production du livre scolaire en qualité et en quantité suffisantes ;
- rendre le prix du livre accessible à la majorité des élèves ;
- transférer en Côte d'Ivoire tous les actes d'éditions ;
- développer l'activité éditoriale en littérature générale en Côte d'Ivoire ;
- favoriser l'actionnariat ivoirien (à terme les intérêts ivoiriens — Etat et privés — seront majoritaires dans les proportions suivantes : 51 % CEDA et 56 % NEI).

La privatisation des deux maisons d'édition a entraîné une redéfinition des obligations réciproques des éditeurs actionnaires et de l'Etat.

Les éditeurs actionnaires se sont engagés à :

- faire éditer en Côte d'Ivoire des ouvrages de qualité équivalente à ceux édités en France et au Canada ;
- garantir la fourniture sur le marché ivoirien en quantité suffisante et en temps voulu, des livres scolaires obligatoires ainsi que le maintien d'un stock minimal pour le réapprovisionnement en cours d'année ;
- encourager l'édition d'ouvrages ivoiriens et leur diffusion dans le monde.

L'Etat quant à lui s'est engagé en cas d'appel d'offres internationales pour l'édition de livres scolaires sur le financement d'une institution internationale, à donner la préférence

à CEDA ou NEI par rapport à tout autre soumissionnaire non ivoirien jusqu'à 15 % de surprix selon les normes en vigueur à la Banque Mondiale.

4.4. IMPACT DE LA PRIVATISATION DE L'EDITION SUR L'INDUSTRIE DU LIVRE EN COTE D'IVOIRE.

Dans le cadre du suivi de la privatisation de CEDA et NEI, le Comité de Privatisation et le BNETD (Bureau National d'Etudes et de Travaux de Développement) ont procédé respectivement en 1994 et 1996 à un examen critique de l'exécution du protocole d'accord les liant à l'Etat.

Il a été enregistré la satisfaction des différentes parties quant à la bonne réalisation des principaux objectifs de cette convention visant essentiellement le prix du livre et le transfert en Côte d'Ivoire des actes d'édition. La valeur ajoutée de la production locale des NEI en 1996 est de **13.600.000 FF**.

4.5. LE TRANSFERT DES ACTES D'EDITION

Bien que la production locale de manuels scolaires demeure encore faible dans certains ordres d'enseignement, au niveau de l'Enseignement Primaire l'exécution du protocole d'accord Etat/Editeurs permet aujourd'hui de réaliser la totalité des ouvrages en Côte d'Ivoire grâce aux effets conjugués de la privatisation et de la dévaluation.

Aujourd'hui l'industrie du livre en Côte d'Ivoire se présente selon les tableaux suivants *:

RUBRIQUES OPERATION-NELLES	**OPERATEURS**			
	PRIMAIRE	SECONDAIRE	TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	SUPERIEUR
CREATION (conception et rédaction)	• Centre de production de Bouaké • CEDA, NEI	• CEDA, NEI • Auteurs et Editeurs hors CI	• IPNETP • CEDA, NEI • Auteurs et Editeurs hors CI	• Université et Instituts d'enseignement supérieur locaux • Autres et Editeurs hors CI

EDITION	• CEDA, NEI • Prestataires de services (CI et hors CI)	• CEDA, NEI • Editeurs hors CI • Prestations de services (CI et hors CI)	• IPNETP • CEDA, NEI • Auteurs et Editeurs hors CI	Editeurs hors CI
FABRICATION (Impression et façonnage)	Imprimeries locales	• Imprimeries locales • Imprimeries hors CI	• Imprimeries locales • Imprimeries hors CI	Imprimeries hors CI
DISTRIBUTION	• CEDA, NEI • Edipresse • Librairie	• CEDA, NEI • Edipresse • Librairies	• DECA, NEI • Edipresse Librairies	Librairies

* extrait d'une communication ivoirienne présentée au Séminaire Banque mondiale du 9 et 10 septembre 1997.

Avant la privatisation de CEDA et NEI et la dévaluation du franc CFA, la quasi-totalité des ouvrages scolaires était réalisée hors de Côte d'Ivoire et plus particulièrement en France. Aujourd'hui la situation a changé, dans le sens d'une production locale plus significative que l'on peut représenter comme suit :

ORDRE D'ENSEIGNEMENT	AVANT		APRES	
	CI	**Hors CI**	**CI**	**Hors CI**
PRIMAIRE	20 %	80 %	100 %	
SECONDAIRE		100 %	30 %	75 %
TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	5 %	95 %	5 %	95 %
SUPERIEUR		100 %		100 %

* extrait d'une communication ivoirienne présentée au Séminaire Banque mondiale du 9 et 10 septembre 1997.

Avec une valeur ajoutée pour CEDA/NEI de plus de 20 millions de FF la production scolaire a favorisé l'émergence d'un tissu de sous-traitance des opérations d'édition (composition, illustration, photogravure.) piloté par des PME locales.

En outre, il convient de noter que la fabrication en Côte d'Ivoire des ouvrages a nécessité d'importants investissements en équipements de pointe et en formation par les principaux imprimeurs locaux (3I, SII, UNIPACI, IMPRISUD).

Pour l'année 1996, le total des tirages s'est élevé à **4.560.000** exemplaires pour les NEI dont **4.400.000** exemplaires pour l'Enseignement Primaire et **160.000** exemplaires pour l'Enseignement Secondaire.

La production est écoulée par un réseau de grossistes (Edipresse, SALIPACI) de libraires détaillants et de libraires occasionnels au moment de la rentrée ; on estime que plus de **10.000** familles sont concernées par le commerce du livre scolaire en Côte d'Ivoire.

4.6. LE PRIX DU LIVRE

4.6.1 **Action du Gouvernement**

Conscient de l'importance de produire un livre à coût réduit le Ministre de l'Education Nationale a décidé d'une série de mesures :

- changement des spécifications techniques (livre broché, réduction du nombre des couleurs) ;
- allégement des programmes (25 % de réduction) ;
- choix d'un même livre
  - pour deux disciplines dans l'Enseignement Primaire (histoire géographie)
  - pour deux classes (exemple : CE1 et CE2 ou 6e et 5e pour le français).

Malgré la dévaluation du franc CFA et les effets conjugués du renchérissement du prix de certains intrants (papiers, encre...) les prix ont été stabilisés grâce à une

subvention compensatoire du Gouvernement au doublement du prix des intrants importés (papier, encre).

4.6.2. **Action des Editeurs**

Elément déterminant de sa politique éditoriale, l'Etat de Côte d'Ivoire a gardé, malgré la privatisation de l'édition ivoirienne, un droit de regard sur le prix du livre. Ainsi a-t-il négocié et obtenu des éditeurs des réductions significatives du prix des manuels scolaires à savoir :

- 25 % en 1991/92
- 10 % en 1992/93

soit au total une réduction de 35 % depuis la privatisation.

Pour équilibrer leur exploitation, les augmentations du prix des manuels proposées par les éditeurs ont été traitées de la manière suivante :

ANNEES SCOLAIRES	PROPOSITIONS D'AUGMENTATION DES PRIX	DECISION DE L'ETAT
1994/95	12 %	• Prix publics inchangés • octroi aux éditeurs d'une subvention compensatoire
1995/96	12 %	• Prix publics inchangés • Octroi aux éditeurs d'une subvention compensatoire
1996/97	12 %	• Pas de subvention • Augmentation effective de 5 % sur les prix publics

Au total depuis la privatisation de CEDA et NEI, le prix du livre a baissé de 30 %.

Cette politique des prix de vente a pu être réalisée grâce à une grande rigueur dans la gestion des sociétés, en particulier au niveau des coûts de revient et des charges de fonctionnement et à l'adhésion des imprimeurs à une politique de fabrication de qualité à marges bénéficiaires réduites.

4.6.3. **Action de la France**

Depuis plusieurs années, la France avait adopté différentes mesures pour favoriser l'acquisition des livres par les élèves africains.

Après la dévaluation, elle a accordé une subvention pour le transport du livre importé. Il faut savoir que le coût d'approche (transport du livre par bateau jusqu'au destinataire) représente entre 8 % et 10 % du prix public.

En outre, la France a remboursé les frais de calage aux éditeurs français exportateurs de livres vers l'Afrique.

4.7. PERSPECTIVES DE L'INDUSTRIE DU LIVRE EN COTE D'IVOIRE

L'industrie du livre en Côte d'Ivoire est encore fragile et elle nécessite que les réflexions soient poursuivies et menées de concert avec tous les partenaires du secteur public et privé.

En effet, il est prévu que le prix du livre soit libéralisé à partir de 1998.

Afin que cette mesure ne nuise pas aux industries locales, le Ministre de l'Education Nationale et de la Formation de Base analyse les possibilités de réduction du coût de revient du livre par des actions sur les intrants en premier lieu le papier. Des dons de papier pourraient être envisagés dans le cadre de la coopération Nord-Sud.

Le projet de création d'une imprimerie spécialisée dans l'édition scolaire est aussi à l'étude. Mais cette idée ne rencontre pas l'adhésion des imprimeurs locaux qui voient là une concurrence dangereuse. De plus, l'exemple d'autres pays africains qui avaient opté pour cette solution, n'a pas été couronné de succès.

Car il en ressort que les investissements nécessaires à l'implantation d'une industrie du livre ne se justifient que si l'on vise de gros tirages, et donc des marchés régionaux.

Comme dans d'autres secteurs de l'Economie et de l'Education, la création de pôles régionaux est souhaitable.

Les atouts de la Côte d'Ivoire, en ce qui concerne l'industrie du livre, sont loin d'être négligeables car le pays possède :

- une expertise en confection des manuels,
- un marché intérieur important,
- des maisons d'édition performantes,
- un circuit de distribution satisfaisant.

5 POUR UNE POLITIQUE REGIONALE DU LIVRE EN AFRIQUE

La fourniture de manuels scolaires en quantité et qualité suffisantes, à des prix compatibles pour une grande population d'élèves et d'étudiants, apparaît bien comme un objectif recherché par l'ensemble des pays africains de la sous-région.

L'exemple de la Côte d'Ivoire ainsi que les projets d'harmonisation dans l'enseignement secondaire montrent qu'il est nécessaire d'examiner la question du livre scolaire à l'échelon régional.

Il y a donc lieu d'encourager vivement toutes les initiatives qui vont dans ce sens et de sensibiliser davantage les coopérations Nord-Sud et les bailleurs de fonds afin qu'ils développent la composante aide à l'édition scolaire en Afrique.

La Banque Africaine de Développement consciente que l'aide à la scolarisation passe par un soutien à la documentation, a introduit en Côte d'Ivoire, dans son projet BAD Education IV, la composante livres.

Il s'agissait de fournir gratuitement aux élèves des zones rurales les manuels de l'Enseignement Primaire, la priorité étant accordée aux filles.

Par contre, il est à déplorer que l'UNESCO n'ait pas encore de programme véritable en faveur du livre scolaire. Seules quelques actions ponctuelles et limitées ont eu lieu principalement dans les pays anglophones.

Néanmoins, on voit se dessiner une prise de conscience de la nécessité d'une politique régionale du livre. Dans l'avenir, il s'agira donc lieu de soutenir et de renforcer les structures et les nouveaux projets qui sont conformes à cette politique.

5.1. FONDS D'AIDE AUX MANUELS SCOLAIRES

Le Fonds d'Aide aux Manuels Scolaires, dans son souci de créer la base d'une industrie locale du livre au Sud, doit avoir pour objectif de financer :

- l'organisation d'ateliers pour la réalisation de manuels communs ;
- l'équipement en matériel de composition d'ouvrages ;
- la création de réseaux de distribution de manuels.

5.2 PROJET ARCHES

La France a mis en place pour accompagner la déflation du nombre des assistants techniques, des projets pour soutenir les systèmes éducatifs. C'est ainsi qu'elle a conçu le projet ARCHES (Appui aux Recherches sur la Contextualisation et à l'Harmonisation des Enseignements Secondaires).

Le projet ARCHES est un appui à quatre projets interafricains d'harmonisation des programmes de mathématiques, de sciences physiques, de français et de sciences naturelles avec des extensions possibles en administration et vie scolaire ; ce projet vise la production d'outils pédagogiques communs contextualisés.

Une organisation sera mise en place au niveau inter-états (comité de suivi, bureau technique, base de données, comité scientifique) ainsi qu'au niveau national (cellules nationales dans chaque discipline, chantiers pédagogiques).Ce projet est prévu pour deux ans.

CONCLUSION

Les principes du libéralisme et de la concurrence internationale souvent prônés par les bailleurs de fonds ne doivent pas signifier la mainmise des éditeurs des pays développés sur le marché africain et empêcher une jeune industrie du livre de prendre son essor.

L'exemple de la Côte d'Ivoire montre que l'avenir de l'édition scolaire et partant de l'industrie du livre passe par un choix à opérer entre libre concurrence et marché organisé, avec le droit de l'Etat d'intervenir dans un secteur, celui de la formation qui reste de sa souveraineté.

Comme pour l'harmonisation des programmes l'intégration régionale semble être la voie à emprunter.

La création d'une industrie régionale du livre dépend :

- de la volonté politique des Etats africains de créer des centres d'excellence ;
- d'une meilleure utilisation de l'expertise locale ;
- d'une harmonisation des aides et des coopérations.

Il sera alors possible aux pays d'Afrique francophone de produire à court terme les livres scolaires dans l'Enseignement Primaire et Secondaire Général, et d'envisager à moyen terme la conception et l'édition de livres pour l'Enseignement Technique et Supérieur.

En réalisant cette politique, les pays africains francophones augmenteront leur taux de scolarisation et amélioreront l'efficacité de leurs systèmes éducatifs tout en sauvegardant leurs spécificités culturelles.

Coopération éditoriale dans l'espace francophone

Monsieur **Marc MOINGEON** (France)

Délégué général, Export et Francophonie à Hachette Livre (Paris)

Introduction

En prenant connaissance de l'exposé qui précède, j'ai observé bien des convergences avec le propos que je vais tenir. Il peut être utile, après un responsable de politique éducative, d'entendre le point de vue d'un éditeur. Mon propos se cantonnera au livre, sachant que l'espace francophone de communication doit aussi être considéré avec ce point de vue de l'éditeur de presse, l'autre grand opérateur, lorsqu'il s'agit de l'imprimé.

Je dresserai un état des lieux de l'espace éditorial francophone avant d'aborder quelques pistes parmi les nouveaux modes de coopération envisageables ou déjà mis en œuvre.

1. Etat des lieux l'espace éditorial francophone aujourd'hui

Les chiffres que je vais donner sont des estimations et ce qui nous intéresse aujourd'hui est moins la recherche d'une statistique incontestable qu'un raisonnement en ordre de grandeur et en proportion.

Les francophones " réels " par rapport aux francophones " occasionnels " seraient de cent vingt à cent quarante millions aujourd'hui. Le rapport avec le nombre estimé d'anglophones " réels " seraient de un à cinq ; ce ratio ne sera pas sans conséquence sur le plan éditorial lorsque l'on parlera des prix de revient comparés des livres en français par rapport aux livres en anglais.

Si l'on considère maintenant les volumes comparés de l'édition de livres dans le monde, on peut estimer le volume d'activité de l'édition mondiale à quatre-vingts milliards de dollars par an. L'édition anglophone représente trente milliards sur les quatre-vingts et l'édition francophone trois milliards seulement.

Le ratio est de un à dix alors que nous étions un à cinq lorsque l'on parlait des populations. Il est juste d'ajouter qu'il faudrait tenir compte des anglophones occasionnels, beaucoup plus nombreux que les occasionnels francophones, et sans doute consommateurs de livres, mais il s'agit en tous cas d'un déséquilibre qui retient l'attention.

Il trouve peut-être son explication dans un second déséquilibre de l'espace éditorial francophone il s'agit du déséquilibre Nord-Sud. Le poids du Nord dans l'édition francophone est probablement de l'ordre de 95 % alors que la répartition des populations concernées serait de 60 % pour le Nord et 40 % pour le Sud et que, tant pour des raisons démographiques que par l'effet du développement de l'éducation, on tend vers une répartition 50/50.

Les causes de cette situation sont nombreuses et chacune de celles que j'énumérerai mériterait un développement particulier :

- L'écart entre le PNB par habitant entre le Nord et le Sud ;
- La faiblesse de l'investissement dans le secteur de l'édition,
- L'insuffisance de clairvoyance des éditeurs du Nord ;
- Le rôle insuffisant ou excessif de l'Etat ;
- La non prise en compte du facteur éditorial dans les politiques mises en œuvre par les bailleurs de fonds, notamment en matière de financement des manuels scolaires.

Si une telle situation devait se perpétuer, les conséquences seraient néfastes pour le développement de la Francophonie :

- il y a une corrélation entre la solidité de la Francophonie et l'existence d'une édition harmonieusement répartie. Si l'édition demeure aussi faible dans la partie

de la Francophonie qui est amenée à se développer le plus, cela veut dire que l'approvisionnement en livres risque d'être irrégulier, aléatoire et insuffisant. Cela veut dire que l'on risque de voir se développer des français oraux instables et divergents entre eux, faisant perdre à notre langue son unité qui constitue bien évidemment une de ses forces.

2. Les nouveaux modes de coopération éditoriale et le rééquilibrage du paysage éditorial francophone

La situation décrite peut paraître inquiétante mais elle n'est pas irréversible. Il peut être utile de mentionner les facteurs clés qui peuvent permettre de renverser la tendance et de citer quelques exemples concrets qui vont dans ce sens :

Les facteurs clés :

• 1er facteur : le volontarisme des gouvernements des pays concernés

Le livre n'est pas un produit comme les autres : même si la tendance aujourd'hui est à une moindre intervention des Etats dans l'édition, donc à une plus grande place à l'initiative privée, l'Etat doit poursuivre son rôle de régulateur. Même en France, il y a une loi qui limite les variations du prix déterminé par l'éditeur. Cette loi a eu pour but de limiter la concentration dans la distribution et le maintien d'un réseau de librairies, condition essentielle au développement d'une édition nationale.

De même, la mise sur pied d'une politique de la lecture dans les écoles, dans les bibliothèques résulte d'un volontarisme de l'Etat. On peut ajouter une politique de subventionnement (à condition qu'il ne soit pas récurrent) et le respect du droit d'auteur au moyen d'un dispositif législatif approprié.

• **Second facteur** qui me semble déterminant : **c'est le rôle de l'édition scolaire** dans le démarrage éditorial d'un pays. Historiquement (France, Québec), la première phase de l'histoire de l'édition est marquée par la prépondérance du livre scolaire. L'exemple québécois doit être présent dans les esprits : dans les années soixante, le Québec s'est doté de programmes scolaires spécifiques qui ont remplacé les programmes scolaires français et qui ont conduit à la naissance de nouveaux manuels scolaires et à l'émergence d'une édition scolaire québécoise. C'est sur le socle constitué par l'édition

scolaire que se sont construits les élargissements dans les domaines de l'édition de littérature générale, de jeunesse, de référence, etc. Parallèlement, les réseaux de diffusion constitués pour le livre scolaire serviront aux autres secteurs de l'édition.

- **Troisième facteur : Le fonctionnement en réseau**

L'espace francophone restera un espace minoritaire. Les pôles éditoriaux constitués ou qui se constitueront doivent fonctionner de manière solidaire : doivent se développer les accords de distribution Nord-Sud, Sud-Nord, Sud-Sud, les accords de coédition, les accords de transferts de technologie. Pour reprendre l'exemple québécois, on peut remarquer que certaines maisons qui se sont créées ont été constituées avec un capital 100 % québécois alors que d'autres faisaient appel aux capitaux et au savoir-faire de maisons françaises.

Des exemples concrets :

- L'exemple de la Côte d'Ivoire
- La coopération éditoriale franco-vietnamienne

Cet exemple est intéressant car il montre que l'édition francophone peut s'adosser à des entreprises éditant dans d'autres langues que le français : dans ces pays-charnières que sont le Maroc, la Tunisie, le Liban, l'édition en français s'appuie sur des secteurs d'édition en langue arabe, parfois pour les mêmes ouvrages, ce qui aide l'entreprise à atteindre le seuil critique plus facilement.

Au Viêt Nam, la création des classes bilingues a donné naissance à une coopération éditoriale entre la Maison d'Edition de l'Education (qui édite les manuels scolaires au Viêt Nam) et les deux maisons d'éditions scolaires françaises Hachette et Hatier.

Pour les matières scientifiques, on s'est d'abord appuyé sur les traductions en français des manuels scolaires vietnamiens. Une nouvelle formule est actuellement en cours de réflexion.

Pour l'enseignement du français, une nouvelle méthode a été mise en chantier. Le volet " international " a été écrit par des auteurs français, les ouvrages destinés à un public plus large que celui des classes bilingues au Viêt Nam ont été imprimés en France.

Le volet " spécifique " a été rédigé par des auteurs vietnamiens, en liaison constante avec leurs collègues français. Les ouvrages sont imprimés au Viêt Nam.

Les deux titres ont fait l'objet d'un accord par lequel la Maison d'Edition de l'Education est responsable de la distribution.

La MEE et Hachette ont par ailleurs signé un accord-cadre de coopération éditoriale ouvrant la perspective de publications de textes bilingues, de dictionnaires, etc.

D'autres exemples pourraient être cités : Dar El Nashr, société de droit égyptien, en partenariat avec Hatier, Hachette-Deschamps en Haïti.

Ma conclusion pourrait prendre la forme d'une recommandation :

- que le rééquilibrage éditorial Nord-Sud devienne une préoccupation de la Francophonie ;
- que, dans le domaine du manuel scolaire, les organismes internationaux ou nationaux prennent en compte la plus-value culturelle que représente ; dans les pays où ils interviennent, la naissance d'une édition propre ;
- que les projets éditoriaux lourds soient incités à voir le jour sur la base d'accords impliquant plusieurs acteurs francophones.

Le " maillage linguistique "

Monsieur **Jean-Claude GUEDON** (Canada-Québec)

Professeur à l'Université de Montréal

La théorie linguistique, jusqu'à présent, nous a surtout légué des taxinomies et des chronologies. En cela elle rappelle le développement des sciences naturelles : aussi statique que les classifications de Linné, elle renvoie aussi aux scansions temporelles de la paléontologie, scansions elles-mêmes dérivées de la géologie. Pourtant les intérêts récents pour les phénomènes de créolisation et la préoccupation croissante pour la préservation de langues menacées conduit inéluctablement à poser la question d'une dynamique des langues. Il faudrait en effet expliciter les conditions présidant à leurs naissances, les mécanismes de leur évolution et, enfin, les facteurs conduisant à leur déclin et leur mort. Et qui dit " évolution " conduit tout droit, ne serait-ce que métaphoriquement, à la pensée darwinienne, tandis que survient irrésistiblement l'expression d' " écologie des langues " tout aussi métaphorique que la première. Mais l'invention se fonde et se prépare à coup de métaphores qui, inversement, signalent une attente cognitive, un besoin de passer de modèles statiques à des modèles dynamiques. La linguistique abordera probablement ces questions de plus en plus fréquemment dans les années à venir.

En l'absence d'une théorie de l'évolution comparée des langues, de leurs modes de concurrence, de positionnement et d'articulation, force est de se contenter d'analyses approximatives et incomplètes fondées sur le repérage de facteurs divers. Tentons un premier repérage rapide.

I. Facteurs affectant l'évolution des langues les unes par rapport aux autres

1. Plus les communautés humaines tendent à créer des liens de communications distants et intenses, particulièrement pour des raisons commerciales, et plus le besoin des langues véhiculaires (d'ailleurs appelées *trade languages* ou langues de commerce en anglais) se fait sentir. L'Afrique, on le sait, s'est ainsi dotée de diverses langues véhiculaires importantes bien avant la présence conquérante des Européens.

2. La création d'entités politiques, d'empires en particulier, dont la surface excède largement la distribution géographique des langues correspondantes conduit fréquemment à l'instauration d'une langue dominante, véhiculaire, nationale ou identitaire selon les temps, les lieux et les mythes ou histoires qui en narrent la légitimité.

3. Les technologies de communication, parce qu'elles contribuent à reconfigurer le temps, l'espace, le rapport aux autres et le rapport à soi-même, peuvent également influencer fortement le développement des langues. D'abord l'appropriation des technologies s'effectue de façon toujours inégale et engendre de ce fait de nouveaux rapports de force, que ce soit entre pauvres et riches ou entre groupes humains divers, du niveau micro au niveau macro. Cette appropriation inégale de technologies diverses affecte bien entendu le sort des rapports entre groupes humains, la relation n'étant d'ailleurs pas toujours directe ou positive[69].

4. Plus particulièrement, les technologies de communication affectent fortement le destin des langues, ne serait-ce que par la question de leur accès ou non a ces technologies. Ainsi, toutes les langues qui n'ont pas bénéficié de l'accès à l'écrit sont fragilisées de ce fait même ; la présence de l'imprimé a grossi le trait La radio, par sa dimension orale, peut sembler redonner une chance aux langues non écrites, mais, reposant en fait largement sur une oralité seconde, dérivée de l'écrit, elle ne leur laisse qu'une place très minorisée et, en tout cas tardive. La télévision, moyen de communication massif autant que de masse — il suffit de penser aux coûts d'une simple heure d'émission et de réfléchir aux contraintes que ce coût engendre — oppose des obstacles encore plus marqués aux langues non écrites. Celles-ci, au mieux, apparaissent dans le cadre de documentaires dont l'effet principal est de les folkloriser.

Les technologies de communication affectent aussi les langues par leur manière de médiatiser les rapports entre personnes. Le spécialiste britannique, John Thompson, suggère de distinguer entre les interactions directes (par exemple la conversation orale),

[69] Ainsi l'appropriation de la télévision et les modes de vie qu'elle engendre n'avantagent pas forcément un peuple par rapport à un autre qui ne disposerait pas de télévision sur une grande échelle.

les interactions médiatisées (par exemple l'échange épistolaire ou le téléphone) et les quasi interactions médiatisées (par exemple l'Eglise catholique, l'imprimé, la radio ou la télévision)[70]. Cette division tripartite me paraît supérieure, en tout cas plus riche que l'opposition que j'avais proposée dans mon petit livre sur Internet [71], en particulier en montrant, par l'utilisation du mot " quasi " que les moyens de communication de masse veulent, en dépit d'un gradient circulatoire fortement unidirectionnel, se faire passer pour des lieux d'échange et de partage Ils fabriquent donc un leurre conscient de communication qui vise à dissimuler le mécanisme d'information qui en fonde l'efficacité.

5. Internet constitue indubitablement la technique de communication la plus puissante et la plus multiforme que l'on n'ait jamais vu dans l'histoire de l'humanité. Fondé sur la numérisation et capable de totalement transcender l'espace, Internet change la donne technique fondamentalement et les modes d'appropriation en voie d'émergence suggèrent d'ores et déjà deux tendances simultanées lourdes de conséquences.

a) Internet capacité[72] les individus en leur donnant la possibilité de construire des diasporas synthétiques, fondées sur les affinités, et en leur permettant en plus de se publier à bas coûts. Cette capacitation est parfois abusivement interprétée dans[73] le cadre de théories néo-libérales qui opposent violemment individu et Etat.

b) Internet possède le potentiel d'imiter tous les médias existants à condition de disposer de bande passante suffisante (le téléphone et la radio sont déjà largement accessibles par Internet dans les pays industrialisés) ; simultanément, il retravaille ces médias, par exemple en les présentant aussi comme des banques de documents plutôt que comme des programmes astreints à des horaires rigides. Ainsi une station de radio se transforme en une bibliothèque sonore accessible de partout sur la planète. Ainsi

---

[70] John B. Thompson, *The Media and Modernity* (Stanford, Stanford University Press, 1995), *passim*

[71] Jean-Claude Guédon, *La planète cyber. Internet et cyberespace* (Paris, Gallimard Découvertes, 1996).

[72] Traduction suggérée de *to empower* en anglais ; capacitation traduit ainsi le substantif *empowerment.*

[73] Voir James Dale Davidson et Lord William Rees-Mogg, *The Sovereign Individual* (New York, Simon and Schuster, 1997), *passim.*

l'imprimé peut se libérer de modes de production en lots pour créer des flux tendus à l'extrême, touchant potentiellement n'importe quel recoin de la planète[74].

II. Hypothèses sur le sort des grandes langues véhiculaires mondiales

Les langues véhiculaires mondiales reposent en gros sur quatre facteurs déterminants ;

- Une distribution géographique large, au moins sur plusieurs continents ;
- Un poids économique significatif ;
- Un poids démographique important ;
- Un poids culturel important.

Vues dans cette perspective, on note rapidement l'existence de six langues véhiculaires mondiales : l'anglais, le chinois, l'arabe, l'espagnol, le français et le portugais. On peut noter l'existence d'au moins trois langues qui ont aspiré à ce statut : le russe, l'allemand et le néerlandais, mais l'effondrement de leurs empires respectifs a cassé leur élan[75]. On remarquera au passage que nombre de langues véhiculaires actuelles reposent sur la création de grands empires coloniaux. En revanche, la distribution mondiale du chinois repose sur un phénomène de diaspora plutôt que de création d'Empire (encore que la Chine peut s'analyser comme empire). Le cas de l'arabe est plus délicat à analyser, cette langue s'étant propagée par l'expansion d'une religion.

Le développement des moyens de communication fondés sur l'électricité (depuis le télégraphe de Morse), puis sur l'électronique (radio, télévision) et enfin leur convergence par l'informatique et la numérisation, a déjà conduit à modifier le poids des langues sur la planète, et en particulier celui des langues véhiculaires. Certaines langues déjà assises sur des grands empires coloniaux ont trouvé dans ces technologies l'instrument adéquat de projection mondiale, ainsi que le montre de façon éclatante la maîtrise du télégraphe et des câbles sous-marins par les Anglais tout au long du XIXe siècle. Il faudra la première Guerre Mondiale pour voir les Etats-Unis commencer à conquérir des places

---

[74] Il paraît en effet aberrant de transporter des manuels en Afrique alors que des machines permettant d'imprimer à la demande pourraient se répartir en des endroits judicieux, par exemple une par pays. Celles-ci offriraient ainsi l'accès à n'importe quel titre de la Francophonie et au-delà, sans stock, sans considération de la popularité ou non de l'ouvrage recherché, sans égard à son âge non plus. Une fois demandé, le fichier correspondant pourrait être stocké localement.

[75] A la rigueur, on pourrait aussi mentionner l'italien dans ce contexte.

importantes dans ce domaine. L'anglais et, dans une moindre mesure, le français, ont donc profité du télégraphe. L'espagnol et le portugais n'ont profité de ces technologies qu'à travers les investissements anglais. L'arabe et le chinois, en revanche, n'ont guère pu se prévaloir de cette nouvelle technologie. Ils l'ont plutôt subie.

L'intensification des moyens de communication a généralement eu tendance à favoriser les langues véhiculaires au détriment des langues à vocation plus régionale ou locale. Le cas de l'anglais est patent, mais toutes les grandes langues véhiculaires ont bénéficié de cette situation. Pourtant, en dépit de progrès dans l'absolu, l'évolution relative de certaines langues véhiculaires mondiales peut les conduire à perdre leur rang et rejoindre celui de langues redevenues régionales, comme le néerlandais et l'allemand, par exemple. Par conséquent, pour une langue comme le français, il s'agit non pas de craindre pour sa survie, mais bien d'examiner comment elle peut maintenir son statut de langue véhiculaire mondiale et dans quel rapport avec les autres langues véhiculaires de même rang.

Pour mieux analyser la situation, et en se rappelant les facteurs évoqués plus tôt — poids démographique, culturel et économique plus la distribution géographique — on peut voir d'emblée que quatre langues véhiculaires ont de bonnes chances de se maintenir au premier rang au XXIe siècle : l'anglais, bien entendu, mais aussi le chinois, l'espagnol et l'arabe. Le cas du français, faible sur le plan démographique, et problématique ; celui du portugais l'est plus encore. Quelle stratégie faut-il donc adopter dans ce contexte particulier ?

III. Le maillage comme stratégie de maintien du français parmi les grandes langues véhiculaires mondiales

Avant de passer aux stratégies susceptibles de servir à la survie du français comme langue véhiculaire à vocation mondiale, il paraît utile de rappeler que les quatre langues véhiculaires indiscutables et incontournables, l'anglais, l'espagnol, l'arabe et le chinois peuvent fort bien s'organiser elles-mêmes selon deux cas de figure distincts : ou bien ces quatre langues pratiquent une sorte de cohabitation relativement équilibrée grâce à laquelle aucune ne prend vraiment le pas sur les autres ; ou bien l'anglais domine partout et les trois autres langues se retrouvent en fait reléguées au rang de langues véhiculaires limitées à des secteurs de moindre importance. Déjà le cas des sciences pures où l'anglais a pris une énorme importance signale que le processus de sectorisation est enclenché et il apparaît dès lors clair que le poids relatif des langues véhiculaires va dépendre des secteurs dont elles vont prendre en quelque sorte le contrôle mondial. Verra-t-on la

science attribuée à l'anglais, le Coran à l'arabe et le chinois lutter avec le français pour la gastronomie ? Plaisanterie bien sûr, mais qui illustre clairement le genre de situation vers laquelle nous semblons tendre. Cette analyse permet également de mieux expliciter l'articulation entre langue et culture dans le cadre d'une écologie mondialisée de quelques grandes langues véhiculaires.

Minorisé par sa démographie, le français peut jouer un rôle intéressant par son poids culturel (en prenant ici le mot culturel au sens large, y compris les sciences et les techniques). En effet, il peut jouer de ce poids pour aider les autres grandes langues véhiculaires à prendre ou reprendre leur place dans **tous les secteurs de la culture.** En d'autres mots, à l'image d'un monde linguistique construit en étoile, avec l'anglais au centre, et où tous les flux communicationnels passeraient par cette langue, un peu à la façon dont tous les trains en France passent par Paris, on peut opposer un autre modèle des flux communicationnels entre deux langues véhiculaires pourraient s effectuer soit directement, soit par le truchement d'une tierce langue qui ne serait pans toujours nécessairement l'anglais. Il s'agit donc de repenser la structure des flux de communication dans le monde, et, pour ce faire, il vaut mieux connaître leurs modes de fonctionnement. En bref, il faut établir les cartes dynamiques des flux de communication dans le monde, secteur par secteur, et examiner chaque fois le travail à accomplir pour rééquilibrer la situation dans le sens d'un monde plus juste et plus équitable, en particulier pour les pays du Sud.

Ce travail fait entre les grandes langues véhiculaires, une tâche analogue peut être entreprise entre chaque grande langue véhiculaire et des langues régionales qui entretiennent un lien privilégié quelconque avec cette langue. De cette façon, chaque grande langue véhiculaire peut devenir un amplificateur mondial d'un ensemble de langues régionales en même temps qu'un relais entre le monde en général et cette langue locale. Incidemment, une langue locale ou régionale peut fort bien entretenir des liens privilégiés avec plus d'une langue véhiculaire mondiale. Ainsi, les langues africaines du Cameroun peuvent se lier avec le français et l'anglais et ainsi de suite.

IV. Recommandations sur les stratégies à suivre

Arrivé à ce terme de la présentation, une série de recommandations, générales et particulières, peut se construire assez facilement. Il suffit de traduire opérationnellement la vision proposée et les principes qui s'y rattachent.

1. La traduction paraît essentielle dans ce contexte. Mais la traduction automatique demeure insatisfaisante et ne peut constituer, au mieux qu'un moyen de faciliter l'accès à

une langue mal maîtrisée. Mais, traitée sectoriellement, ce principe de traduction automatique voit sa viabilité augmenter. Il s'ensuit que les langues véhiculaires doivent identifier des secteurs de traduction prioritaires et construire les vocabulaires spécialisés correspondants. En parallèle, des logiciels de traduction optimisés pour ces vocabulaires spécialisés doivent être conçus. Ou, mieux encore, un logiciel de traduction modulaire devrait être conçu de façon à pouvoir s'adapter aisément à tous les vocabulaires spécialisés construits.

2. Dans le cas du français, la traduction automatique telle que conçue ci-dessus, devrait être dirigée prioritairement vers l'arabe et l'espagnol, ainsi que, peut-être, le chinois de façon à contribuer à rééquilibrer les flux de communication dans le monde sur le plan linguistique.

3. Dans le cas du français, un effort doit aussi être fait pour préparer les passerelles spécialisées vers les langues partenaires régionales de façon à bien affirmer son rôle par rapport à ces langues. Il me semble que, parmi celles-ci, le vietnamien devrait apparaître comme particulièrement important à cause du poids culturel et démographique de cette langue, éléments qui se doubleront rapidement, on peut l'imaginer, d'un poids économique significatif. De plus, le vietnamien constitue peut-être une passerelle intéressante entre le français et le chinois. Mais il ne faudra pas oublier les langues africaines, en commençant peut-être par les langues véhiculaires traditionnelles de ce continent.

4. Une fois les flux linguistiques préparés, les contenus devront suivre. La publication électronique sur Internet permet de diffuser en plusieurs langues sans souffrir des coûts accrus d'impression que l'on rencontre dans la culture papirocentrée. Je suggère que la publication des thèses constitue le point de démarrage de cette grande entreprise et ceci pour les raisons suivantes :

- La question des droits d'auteurs est plus simple que dans le cas de documents détenus par des maisons d'édition privées ;
- Il s'agit d'information de pointe et la quantité est importante : entre 15 et 20 000 thèses par an, toutes disciplines confondues en Francophonie ;
- La publication des thèses offrira des corpus précieux pour l'établissement des vocabulaires spécialisés et suivre leur évolution ;
- La mise au point d'une publication électronique de cette ampleur, qui prendrait en compte les problèmes d'archivage. de pérennité et de référencement, constituerait un savoir faire fondamental susceptible de se répercuter dans d'autres secteurs, y compris des publications commerciales ;

- Ce modèle pourrait être librement partagé avec les autres langues véhiculaires et partenaires pour les inciter à suivre une voie analogue et ne pas réinventer la roue ;

- Le développement de logiciels adéquats pour toutes ces tâches pourrait être entrepris sur un mode distribué, ouvert et gratuit, dont le modèle canonique est le système d'exploitation Linux.

Le maillage des langues, on le voit donc, correspond à l'établissement d'outils de traduction, de publication, de référencement et de circulation qui, ensemble, contribuent à redéfinir l'économie politique du savoir à l'échelle de la planète. Arrivée à ce stade, la Francophonie, comme les hispanophones, les arabophones, etc., y compris les anglophones intéressés, peuvent travailler ensemble à créer un système de production et de circulation de revues de recherche, de traités et de manuels qui pourraient enfin servir toute la communauté humaine en offrant aux éducateurs, aux écoles, aux étudiants, partout, les documents dont ils ont besoin dans une langue qui leur est aisément accessible, idéalement dans leur langue propre, mais sinon, une langue seconde bien maîtrisée.

DEVELOPPER UNE APPROCHE REGIONALE

Président de séance : Madame Michèle JACOBS (France)

Chef de cabinet du président de TV5 Europe

RAPPORT THEMATIQUE

Monsieur **Hichem SKIK** (Tunisie)

Professeur à l'Université de Tunis I

Mesdames, Messieurs,

J'ai été chargé de faire devant vous un rapport synthétisant les interventions et les discussions qui ont porté sur le thème " Développer une approche régionale " dans les Séminaires régionaux préparatoires à ces Assises de Hué, séminaires tenus à Tunis, (Monde arabe) Antananarivo (Océan Indien) Vientiane (Asie du Sud-Est), Port au Prince, (Caraïbe) Dakar (Afrique) Montréal (Amérique du Nord) Chisinau (Europe Centrale et Orientale) et Lyon (Europe Occidentale et Méditerranéenne).

Permettez-moi de commencer cette tentative de synthèse en relevant ce qui apparaît de prime abord comme un paradoxe. N'est il pas paradoxal, en effet, que dans des séminaires organisés sur une base régionale et au cours des Tables rondes qui avaient à débattre des meilleurs moyens de " développer une approche régionale ", la plupart de ces Tables rondes aient commencé leurs débats en s'interrogeant sur le sens même des termes " région, régionalisation " etc. ?

Voici à titre d'exemple, ce qu'en dit M. Cheymol, chef du projet " Le français dans le monde " (séminaire Caraïbe) :

" Qu'est-ce que la régionalisation ? On ne peut feindre de croire que tout le monde entend ce terme dans le même sens. La notion semble quelque peu usée par un emploi abusif qui la transforme, pour reprendre des expressions imagées, en tarte à la crème, en

serpent de mer ou en improbable panacée. Depuis de nombreuses années, la régionalisation apparaît au centre de tous les débats comme la muse favorite de la décentralisation ".

Madame Leila Rezk, de son côté, déclarait (séminaire Océan Indien) : " aujourd'hui, nous sommes, des années après la première idée de régionalisation, en train de concevoir un concept qui reste flou, qu'on le veuille ou non ".

On peut, dans un premier mouvement, penser qu'il s'agit là de ce que les linguistiques et les logiciens appellent des " questions rhétoriques ", de ces fausses questions qu'aiment bien poser les conférenciers, les pédagogues, etc. pour solliciter la réponse de l'auditoire. On peut aussi penser qu'il s'agit là d'une manière, fréquente chez les universitaires, de commencer un cours par la discussion de la " définition des termes ".

Mais les discussions qui ont eu lieu au sujet de la notion de région montrent qu'il ne s'agit pas que de cela.

Je n'en veux pour preuve que le fait suivant : lors de la conférence d'Europe occidentale et méditerranéenne de Lyon, le mot " région " a été utilisé par les intervenants dans pas moins de cinq ou six acceptations, plus ou moins différentes, dont voici les principales :

1) une zone géographique à l'intérieur d'un pays, ayant des caractéristiques qui la distinguent des autres régions de ce même pays : on a ainsi, présenté les expériences de " régions " comme l'Alsace, en France ou la Sarre en Allemagne.

2) une zone géographique située à cheval sur des frontières d'Etat et englobant des pays constituant des régions communes avec d'autres " régions " (toujours au sens 1) voisines. Ainsi a-t-on décrit la situation de la " région " Sar-Lor-Lux (Sarre-Lorraine-Luxembourg).

3) un espace géopolitique, comprenant plusieurs pays présentant à la fois une proximité géographique et/ou des affinités historiques, culturelles, économiques... et s'étant dotés de structures de coordination ou d'intégration plus ou moins grande : tel est le cas, par exemple, du Maghreb, de l'Europe occidentale etc.

Notons que de telles entités régionales peuvent appartenir elles-mêmes à des entités du même type, mais plus englobantes comme le monde arabe ou l'Afrique, puis le Maghreb, l'Europe pour l'Europe occidentale, ou encore l'Euro-Méditerranée.

On constate très rapidement que ces différentes acceptions-conceptions de la région ne sont nullement contradictoires ou exclusives l'une de l'autre : en fait, il s'agit

d'appartenances " inclusives ", en cercles concentriques : la Lorraine est une région de France ; elle constitue avec la Sarre et le Luxembourg une région de l'Europe, laquelle constitue une entité régionale qui a des points communs, des affinités etc. avec les pays de la rive Sud de la Méditerranée avec lesquels elle constitue une région : l'Euro-Méditerranée.

C'est, bien entendu, dans le sens transnational que le terme région est pris à l'AUPELF, et les " séminaires régionaux " ont réuni des pays dont la proximité (pas seulement géographique) fait qu'ils constituent, à des degrés divers, bien entendu, des entités géopolitiques et/ou économiques, culturelles, etc.

On notera aussi que de nombreux participants à ces séminaires régionaux se sont interrogés sur le fait de savoir si le groupe de pays auquel ils sont censés appartenir et qui est réuni dans un même séminaire, constitue une entité régionale réelle, ceci en raison des différences qui séparent ces pays (cf. par exemple l'énumération, par le Ministre des affaires étrangères de Haïti, des " facteurs qui retardent le processus d'intégration de la Caraïbe et empêchent toute position régionale sur des problèmes communs "), de leur absence d'homogénéité politique, économique ou culturelle (cf. la situation de la région Amérique du Nord) ou en raison de tentatives de coordination ou d'unité, pas toujours réussies (exemple du Monde arabe).

Tout cela signifie-t-il que les séminaires régionaux ont conclu à l'impossibilité de toute approche régionale ?

Au contraire, un leitmotiv a ponctué tous les séminaires, toutes les tables rondes de ces séminaires, et s'est exprimé avec une certaine inquiétude, voire une certaine angoisse. Ce leitmotiv peut être résumé ainsi : certes, l'intégration, voire la concertation régionales sont difficiles par ce qu'elles imposent comme dépassement des expériences malheureuses, comme abandon de certaines parcelles de souveraineté, comme effort d'organisation et de coordination pour dégager ce qui est commun, malgré les hétérogénéités, sans sacrifier les spécificités nationales.

Mais, face à la mondialisation des marchés, à la globalisation économique et politique qui se met en place, face aux dangers d'une uniformisation culturelle par l'imposition d'un modèle unique, faut-il " baisser les bras ", accepter partout le modèle ultra-libéral et monoculturel ?

Si on ne veut pas baisser les bras, si on veut s'inscrire dans la mondialisation mais sans sacrifier les cultures et les langues nationales au profit d'une anglophonie généralisée

alors — et ici, je donne la parole à Michel Ribelo (Séminaire Océan Indien) " l'intégration régionale peut être une des réponses à la montée des inégalités, due au jeu d'une sphère économique et financière qui dépasse les Etats. La régionalisation est à même de développer des capacités anti-dérégulatrices... de proposer de nouvelles régulations sociales, économiques et culturelles. "

Les participants ont donc insisté sur la nécessité d'une approche régionale des problèmes de l'éducation en général et de la gestion de l'enseignement du français particulièrement.

A ce sujet, les participants ont souligné le fait que l'AUPELF a, presque à sa création, opté pour une décentralisation régionale, puisqu'après le siège de Montréal, le premier bureau à être ouvert a été celui de Dakar, et ce dès 1968, c'est-à-dire avant le bureau de Paris. Depuis, l'AUPELF a poursuivi dans cette voie en multipliant les bureaux régionaux qui couvrent actuellement toutes les régions du monde.

Une telle approche doit permettre d'élaborer, à partir d'une politique linguistique globale, des stratégies spécifiques à tel ou tel ensemble de pays, qui seront elles-mêmes traduites, toujours à l'échelon régional, en actions à entreprendre dans chaque pays.

L'instance régionale servira de " plate-forme intermédiaire ", apte, par sa proximité, à saisir rapidement les besoins communs, à leur trouver des solutions adaptées, à susciter les interventions les plus efficaces, à mobiliser les ressources nécessaires, d'une manière solidaire et non concurrentielle comme cela se passe trop souvent aujourd'hui.

Cette activité régionale pourra se concrétiser dans l'immédiat par un certain nombre de décisions, d'orientations, de piste de réflexions... jugées urgentes, prioritaires ou prometteuses. Parmi toutes les recommandations faites en ce sens, je citerai ici les plus récurrentes ou les plus générales, en espérant que toutes les autres recommandations bénéficieront de l'attention qu'elles méritent.

1. Une des principales recommandations de presque tous les séminaires régionaux, qu'ils ont formulées avec beaucoup de conviction, de passion même, consiste à faire en sorte que l'espace francophone ne soit pas seulement un espace linguistique, mais soit aussi un espace de développement économique, social et culturel. Car, comme l'ont fait remarquer plusieurs intervenants, dans la situation de difficultés économiques, de pénurie financière que connaissent plusieurs pays, du Sud notamment, les systèmes éducatifs sont souvent eux-mêmes en crise, ce qui a pour conséquence inéluctable la dégradation de l'enseignement en général, y compris l'enseignement du français.

Pis encore : des intervenants ont souligné que dans de nombreux pays, l'enseignement privé s'offre comme alternative là où l'enseignement public est en difficulté : s'adressant au public nécessairement restreint de ceux qui ont les moyens de payer des études coûteuses, ce genre d'enseignement tend souvent à se faire plus attrayant... en se faisant anglophone !

2. Il doit être clair pour tous que la politique de diffusion et de consolidation du français pour être crédible, acceptée et efficace, ne doit en aucune façon être assimilée à une " francisation, prolongement déguisé de la situation coloniale ".

La politique de la Francophonie doit, au contraire, être comme le propose désormais l'AUPELF une politique nouvelle, prônant un plurilinguisme d'ouverture : elle cherchera à développer l'usage du français, mais aussi des autres langues, sans exclusivisme ni hégémonisme.

3. Pour évaluer la situation du français de chaque région et dans chaque pays " langue nationale ", " langue officielle ", " langue véhiculaire ", " langue seconde ", " langue étrangère privilégiée " " langue étrangère " etc.) ses usages sociaux, son statut dans les différents pays, les différentes régions, ainsi que l'évolution de cette situation — pour pouvoir aussi définir avec précision les besoins et les demandes et y répondre de la manière la plus efficace possible, les Séminaires régionaux ont recommandé la mise sur pied d'Observatoires régionaux du français, avec des antennes par pays. De tels observatoires ne manqueraient pas de donner des descriptions scientifiques précises de la richesse et de la diversité du français dans la Francophonie, ce qui constituerait un outil précieux pour toute politique d'aménagement linguistique et de réforme de l'enseignement en français.

4. Dans la diffusion du français, un rôle central échoit bien entendu aux formateurs. Une politique ambitieuse de formation des formateurs devrait être élaborée sur une base régionale pour définir des actions de formation adaptées, élaborer les manuels et les documents didactiques à un moindre coût.

5. Les participants ont, dans tous les séminaires régionaux, recommandé la création d'une université virtuelle à dimension universelle, mais modulable de façon à pouvoir intégrer les besoins régionaux et nationaux.

6. Une grande attention a été portée aux aspects qualitatifs de l'enseignement de français.

a) De nombreux intervenants ont souligné que le français doit se donner les moyens nécessaires pour se rendre apte à exprimer les sciences et techniques les plus modernes, les technologies nouvelles, notamment, — afin de ne pas être cantonné dans le rôle — prestigieux, mais finalement suicidaire — de langue de culture et de " belles lettres ".

b) Mais en même temps, de nombreux participants ont souligné le danger qu'il y aurait à réduire l'enseignement du français à un aspect purement fonctionnel, utilitaire : car, si on cherche un instrument de communication suffisamment simple — ou simplifié — pour servir de langue de communication internationale, l'anglais serait tout désigné, et d'ailleurs il remplit déjà de plus en plus ce rôle, (ce qui n'est pas en soi négatif). Le français est et doit rester la langue d'une littérature prestigieuse, la langue des droits de l'homme, etc.

c) Développer la dimension " culturelle " du français ne signifie cependant pas l'enfermer dans un carcan rigide de normes conservatrices. Une telle attitude risquerait de créer chez les apprenants une appréhension, un sentiment d'insécurité qui peut les pousser à rechercher un moyen d'expression plus maniable, plus " confortable ".

7. Les participants ont recommandé de développer des projets communs visant à créer un environnement, médiatique notamment, francophone, en encourageant la création et le développement de radios, de journaux locaux ou régionaux — à côté des médias extérieurs comme TV5, qui rend des services appréciables.

8. Il serait souhaitable que soient créés, dans les différentes régions, des centres de ressource et de documentation qui pourraient servir en même temps de centres de consultation de documents sur le français et la Francophonie, de concertation et d'échanges entre les intervenants dans la région — notamment les enseignants — et de centre de recherches pour rendre la didactique du français plus efficace.

9. Il est indispensable de favoriser la circulation des idées et des hommes à l'intérieur de l'espace francophone, qui doit devenir un espace convivial d'échange et de partage — ce qui est contradictoire avec toute politique restrictive concernant les visas, par exemple, qui ne peut que séparer, alors que le besoin est si grand de rassembler !

10. Afin d'assurer le suivi de l'application des décisions qui seront prises à ce sujet, il est recommandé de mettre en place des structures régionales et de les doter de moyens financiers et humains — afin qu'ils soient capables d'aider à l'exécution des projets régionaux.

Mesdames, Messieurs,

Je suis sûr que vous conviendrez avec moi qu'il était quasiment impossible de refléter assez fidèlement toute la richesse et la diversité des débats qui ont eu lieu, au cours de cette année, aux quatre coins du monde, par des centaines d'hommes et de femmes, enseignants, chercheurs, artistes, écrivains, hommes d'affaires, responsables administratifs et politiques etc., tous hommes et femmes de terrain, ayant en commun l'expérience de l'usage et de la diffusion du français.

J'ose espérer, cependant, que j'ai réussi à vous dire la conviction, partagée par ces participants, que l'évolution actuelle du monde a rendu aigus à la fois les problèmes de communication planétaire, abolissant les frontières et ceux de la sauvegarde de l'identité et de la spécificité.

Comme vous l'avez remarqué, les participants n'ont, à aucun moment, préconisé un repliement frileux dans une quelconque citadelle fortifiée de la Francophonie : cela semble à la fois stérile et dangereux.

Tous sont conscients, au contraire, que l'évolution vers la mondialisation et les échanges (pas seulement commerciaux !) est une évolution rendue inéluctable, (sinon souhaitable) par l'évolution technique et les nécessités économiques.

Mais tous aussi sont décidés à militer pour que cette mondialisation ne soit pas un appauvrissement, par la diffusion planétaire d'un système économique unique, par l'hégémonie politique d'une seule puissance d'un modèle culturel et social uniforme, ou d'un monolinguisme réducteur.

Ils sont persuadés que cette mondialisation doit être l'occasion pour inventer un nouvel humanisme, basé sur les notions de co-développement, de solidarité. Dans cette optique, les participants souhaitent la promotion des moyens de communication élargis à ceux offerts par les nouvelles technologies. Ils considèrent comme positif le développement des langues de grande diffusion : l'anglais, bien sûr, mais aussi les autres langues, parmi lesquelles, comme on l'a dit, le français trouvera naturellement sa place.

C'est donc un plurilinguisme ouvert et dynamique qui est prôné, jetant des ponts entre les hommes, tout en respectant leur identité culturelle et linguistique.

Dans la promotion de cette diversité culturelle et linguistique, tous les séminaires ont estimé qu'une approche régionale des problèmes était susceptible de permettre de sortir des généralités, des vœux pieux et du " saupoudrage ".

Pour donner un contenu à une telle approche, de nombreuses recommandations ont été faites. Je viens d'en présenter devant vous quelques-unes. Mais la documentation constituée par toutes les interventions, les conférences, les discussions des différents séminaires constitue une mine d'idées, de pistes de réflexion, de propositions, de recommandations. Il serait réellement dommage de se contenter de cette modeste synthèse, dans laquelle, loin d'avoir comme le poète Du Bellay " inventé ce que j'ai traduit chez les autres ", je me suis contenté d'exprimer les axes essentiels qui m'ont semblé avoir traversé les débats, utilisant donc souvent les phrases des autres pour dire leurs idées, en essayant d'éviter toute expression d'une opinion personnelle.

C'est pourquoi je vous demanderai de m'autoriser à terminer par une recommandation personnelle : que tout cet important corpus constitué par les documents régionaux fasse l'objet d'un examen attentif, soit dans le cadre des structures régionales de suivi proposées ici, soit dans le cadre de l'AUPELF-UREF (le Conseil d'Administration, par exemple) afin d'y recueillir toutes les idées susceptibles de faire avancer, sur le terrain concret, l'approche régionale.

CONFERENCES INTRODUCTIVES

La Francophonie dans la régionalisation géopolitique du monde

Monsieur **Jean-Claude GUILLEBAUD** (France)

Ecrivain et directeur des éditions Arléa

Chers amis vietnamiens qui nous accueillez dans votre pays, chers amis pédagogues, venus d'un peu partout, Madame la Présidente, je n'ai pas beaucoup de chance car je m'étais assigné le rôle du fou et Claude Hagège m'a chipé le rôle. Claude Hagège, en effet, nous a dit qu'il voulait être le fou de ces Assises. Alors, je voulais vous demander l'autorisation d'être le fou adjoint, le sous-fou ou peut-être encore le fou du dernier jour. Quand on dit " fou ", vous comprenez bien de quoi on parle. Je ne suis pas diplomate, je ne suis pas membre des services secrets, je ne suis pas militaire, ni membre du Quai d'Orsay, je ne suis même pas membre de l'AUPELF. Je n'ai aucune responsabilité, je suis irresponsable. Toutes les paroles que je vais prononcer n'engagent donc que moi, ce qui n'est déjà pas mal. C'est d'ailleurs le propre du fou que de n'engager que lui. Le fou est celui, qui, périodiquement, vient dire tout haut ce qui circule tout bas, celui qui vient mettre les pieds dans le plat ou encore, comme on dit parfois du journaliste, vendre la mèche. Je me propose de vous vendre la mèche.

Je vais vous faire une confidence : je ne me suis rallié que très récemment à cette idée de Francophonie. Je ne comprenais pas très bien, du temps où j'étais journaliste au *Monde*, ce que cela pouvait vouloir dire. Cette idée me semblait passablement bizarroïde, un peu désuète, un peu " outre-mer ". D'ailleurs aujourd'hui encore, dans la presse, et cela a été dit hier soir, la Francophonie n'est pas très bien accueillie, ou si elle l'est c'est un peu comme la philatélie : par des spécialistes isolés. Il se trouve que je suis désormais

plus conscient de l'importance de la Francophonie, je suis un converti de la dernière heure. Comme vous le savez, ce sont souvent les plus enflammés. Je me propose donc de vous inviter à réfléchir sur les trois paradoxes qui m'empêchaient d'adhérer à cette idée de Francophonie et la réponse à ces trois paradoxes qui ont finalement levé mes résistances.

Ces trois paradoxes, appelons-les, si vous le voulez bien, le paradoxe colonial, le paradoxe impérial et le paradoxe du ventriloque. Je passerai par pertes et profits le paradoxe hôtelier qui fait que nous venons tenir les Assises de la Francophonie dans un hôtel qui s'appelle le Century Hôtel, comme cela ne vous a pas échappé.

Le paradoxe colonial est assez facile à définir. Au fond, quand nous rameutons nos amis francophones, nos cinq cents millions d'amis francophones, nous les invitons à se mobiliser dans une résistance anti-coloniale. Le nouveau colonialisme étant évidemment représenté et incarné par ce raz-de-marée américanophone qui recouvre progressivement le monde avec une puissance dont nous n'avions pas idée au temps des guerres coloniales, une puissance incomparablement supérieure : celle de la télévision, des médias, du symbolique, du rayonnement de l'individualisme tel qu'il est perçu par les gens du sud ; une puissance que je juge infiniment supérieure à celle des anciennes canonnières coloniales ou des anciens bombardiers B52. Un exemple : la première fois que je suis revenu au Viêt Nam, vingt ans après la guerre, c'était en 1992. En débarquant à Hanoi, j'ai visité le parc Lénine. Dans ce parc, il y a des carcasses de B52 abattus par les SAM vietnamiens, il y a aussi des enfants qui jouent. J'y ai rencontré un petit vietnamien ; il portait une casquette Rambo et il m'a demandé un Coca-Cola !

Je me suis dit : " Est-ce qu'il sait, ce petit garçon, que Rambo, au cinéma, tuait surtout des Vietnamiens ? C'est même comme ça que ce personnage est devenu célèbre. " Je ne suis pas vietnamien, mais je crois que si j'avais été un ancien combattant de l'armée populaire vietnamienne, j'aurai écrasé une larme, pour ne pas dire plus.

Donc, la puissance de cette américanisation actuelle est sans comparaison avec tout ce que nous avions connu jusqu'à présent. La Francophonie, d'une certaine manière, consisterait à rameuter nos amis pour résister à cela. Fort bien. Mais n'y a-t-il pas un paradoxe dans le fait que la Francophonie est elle-même le produit d'un autre empire colonial ? C'est-à-dire de l'empire précédent. Qu'est-ce que la Francophonie, sinon le produit d'une *autre* démarche coloniale, impériale, celle de nos parents, celle de nos grands-parents ? N'y a-t-il donc pas un paradoxe singulier et le risque de basculer, via la

Francophonie, dans une sorte de nostalgie néo-coloniale ? J'ai des amis en Afrique, ou dans le Maghreb, pour qui la liberté et l'identité a consisté à ne plus parler français. Et je suis parfaitement conscient du caractère saugrenu que peut revêtir, à leurs yeux, cette démarche. Pour un jeune Djiboutien qui veut retrouver la langue et la poésie Afar ou Issa, il peut sembler ambigu de vouloir — impérialement — lui parler de Francophonie. Au fond ce paradoxe colonial qui rôde dans toutes les réunions sur la Francophonie, pourquoi ne pas le regarder en face ? Pourquoi ne pas en parler à haute voix ? Ce qui m'a fait surmonter ce paradoxe, je vais vous le dire. Et Claude Hagège a exprimé une très forte et belle remarque hier, quand il a rappelé que la langue française, dans l'avenir, appartiendrait de moins en moins aux Français seuls. Par conséquent, la Francophonie n'est plus affaire de territoire, de nostalgie ou de *revival* colonial. C'est aujourd'hui l'affaire d'une immense communauté de cinq cents millions de personnes dans laquelle nous Français devenons de plus en plus minoritaires. Et tant mieux.

J'ajouterai que, comme éditeur, je suis bien placé pour savoir que c'est souvent hors de France que la langue française est la plus créative, la plus inventive, la plus vivante. Très souvent ce sont les écrivains d'Afrique noire francophone, du Maghreb, de Haïti ou des Antilles qui réinventent la littérature francophone. Sur un autre plan nous sommes tous admiratifs pour le dynamisme de nos amis québécois dans la défense de la Francophonie. Parfois, il contraste assez joliment avec notre propre résignation à nous Français de France. Ainsi la vie francophone est-elle devenue prépondérante hors de France. Le paradoxe colonial ne me gêne plus parce que, au sens strict du terme, il a disparu.

Le deuxième paradoxe, c'est ce que j'appelle le paradoxe impérial. Au fond il recouvre cette grande affaire de mondialisation dont on a beaucoup parlé depuis hier matin, et à propos de laquelle on dit énormément d'âneries irresponsables vis-à-vis de nos amis du Sud. Je m'explique : la mondialisation est un phénomène ambigu. C'est une sorte de Janus à double visage, parce que c'est à la fois une révolution industrielle et technologique porteuse d'enrichissement pour la moitié sud du monde qui était jusqu'à présent dans la désespérance économique. Elle a donc un côté positif, magnifique même. Mais la mondialisation c'est aussi une idéologie dévastatrice pour les cultures, les sociétés, une forme de barbarie assez rudimentaire. Il suffit de regarder certaines chaînes de télévision qui ne vous parlent que de la Bourse, c'est une forme de sous-culture, une idéologie qui est porteuse de déracinement et de désespérance.

Nous sommes quelques-uns à croire et à craindre que ces fous vont finir par mettre le feu au monde. On ne peut pas dévaster les sociétés de manière aussi brutale. Donc la mondialisation ce sont ces deux choses. Or si je suis prêt à lutter contre le deuxième aspect, contre la mondialisation idéologique, je ne veux pas qu'on lutte avec une sorte de pharisaïsme occidental contre le premier aspect de la mondialisation, celui qui permet de développer ce qu'on appelait autrefois le Tiers-monde. L'ancien militant tiers-mondiste que je suis ne va pas se plaindre aujourd'hui de ce que le produit national brut par habitant de la Corée ou de Singapour ait rattrapé celui des européens. Je ne vais pas me plaindre de ce rééquilibrage historique au profit des pays du Sud, même si c'est au détriment des pays du Nord. Il faut que les choses soient claires. Trop souvent quand j'entends mes amis occidentaux dénoncer la mondialisation, au fond je les entends parler et exprimer une sorte de nostalgie pour la période où la richesse était au Nord et la pauvreté au Sud. Or, si cet enrichissement ou ce rééquilibrage du Sud se fait par l'anglais, eh bien tant pis.

Je vais vous raconter très brièvement une petite histoire. A Nha Trang, une ville du Viêt Nam, qui est disons l'équivalent de Deauville, de Royan chez nous, j'ai rencontré une jeune vietnamienne. Elle a dix ans, elle vend des chewing-gums et des Coca-Cola sur la plage. Je l'ai connue en 1992. Je me suis assis à côté d'elle dans le sable. Elle m'a regardé dans les yeux puis elle m'a dit, en anglais : *" how old are you ? "* alors je lui ai dit mon âge. Ensuite elle m'a demandé *" are you married ? "* et puis après elle m'a dit en s'attachant à bien articuler *" how many children do you have ? "*, puis elle m'a encore dit *" do you want a Coca-Cola ? "*. Nous avons sympathisé et j'ai découvert qu'elle avait un cahier d'écolier caché sous son petit étal. Dans ce cahier, elle avait écrit en phonétique ces phrases en anglais, dont elle ne comprenait pas très bien le sens, mais dont elle savait que c'étaient des phrases qui permettaient d'amadouer le client, donc de gagner sa " croûte ". Mais excusez-moi, sur cette plage de Nha Trang, pour cette petite fille, il y a des touristes venus de Taiwan, du Japon, de Chine ou de Thaïlande, et aussi, c'est vrai, quelques touristes français. Mais on parle d'abord anglais sur cette plage, et je trouve qu'il est très difficile de parler de Gustave Flaubert, de Marcel Proust ou de Victor Hugo à cette petite fille, en lui vantant la Francophonie. Cette histoire est évidemment métaphorique. Elle évoque la situation d'énormément de jeunes gens du Tiers-monde qui n'ont pas d'autre choix que l'anglais pour simplement s'arracher à la misère et pour gagner leur vie. A ces gens là, voyez-vous, il faut parler de mondialisation et de Francophonie avec énormément de discernement et de tact. Il ne faut pas dire n'importe quoi.

Le troisième paradoxe, c'est ce que j'appelle le paradoxe du ventriloque. Vous savez le ventriloque, c'est quelqu'un qui, sans bouger ses lèvres, fait parler une autre personne. Je vais vous parler assez brutalement. Je trouve qu'il y a chez nous, en France, beaucoup de gens qui, comme disait Prévert, sont chauves à l'intérieur du crâne. Ils croient qu'on peut défendre le français ou la Francophonie, sans s'intéresser de très près aux valeurs que le français transporte avec lui, sans s'intéresser au contenu. Il y a des gens qui croient que défendre la Francophonie, c'est uniquement affaire de procédé, de technique, de crédit, d'astuce, d'habileté, de bureaucratie. Ils jugent, pour le reste, que s'intéresser au contenu, aux valeurs, procède du romantisme, ou d'un humanisme désuet. Il y a des gens, en somme, qui sont valeureux francophiles et valeureux francophones au niveau du langage, mais qui dans leur tête, leurs neurones, leur pensée sont déjà mondialisés sans une version " Mac World ", c'est-à-dire ralliés, en fait, à la civilisation du Coca-Cola, du Mac Donald.

Ces gens croient encore que le destin du monde peut être cela. Ils parlent un excellent français mais sont épatés par le spectacle des marchés financiers, des bourses, ou des Colloques de Davos. Je ne crois pas que cela soit possible. Je ne crois pas que la défense du français, quand on est québécois, béninois, togolais, camerounais, belge ou suisse, puisse se dispenser d'une interrogation sur les valeurs culturelles et morales. Pardonnez-moi si disant cela, je suis linguistiquement patriote et soucieux de cette passerelle vers l'universel que nous avons léguée au monde, soucieux de cette langue qui ne nous appartient plus mais qui est inséparable d'un certain contenu.

Pensez à l'Histoire ! Voyez le destin de la langue grecque face à l'empire romain, voyez comment le grec a survécu et même a triomphé de son vainqueur qui était militairement plus fort, à cause des valeurs dont ce langage était porteur. Voyez le destin de l'Islam dans la douce Andalousie musulmane du IXe siècle, quand l'arabe rayonnait par la force de l'Islam. Le rayonnement d'une langue est inséparable du rayonnement de sa culture. Et le rayonnement d'une culture est inséparable des valeurs qu'elle défend, non pas hier, non pas du temps de Victor Hugo ou de Flaubert ou de Rousseau, ou de la Commune de Paris, ou de la Révolution, mais aujourd'hui. Quelles sont donc les valeurs qu'aujourd'hui nous mettons en avant dans nos sociétés ? Est-ce que c'est la justice ou l'inégalité ? Est-ce le cynisme ou l'espérance ?

Pour conclure, je voudrais simplement donner à nos amis qui viennent d'ailleurs le goût de visiter le Viêt Nam. Je vous encourage dès demain à louer une voiture ou à prendre un autobus et à descendre au sud par le col des nuages. Si vous avez le temps vous passerez Da Nang que les français appelaient Tourane et puis, beaucoup plus au sud, vous irez jusqu'à la base de Cam Hanh. C'était une base militaire très importante du

temps des Français, du temps des Américains, puis du temps des Soviétiques. Le site de cette immense baie évoque la puissance, la puissance militaire. En face de Cam Hanh, vous prendrez pourtant une petite route, et vous irez voir un modeste mausolée. Sur ce mausolée il y a écrit, en français, et seulement en français : " Bienfaiteur et humaniste vénéré du peuple vietnamien ". Ce mausolée c'est la tombe d'Alexandre Yersin, qui est comme vous le savez peut-être celui qui a isolé le virus de la peste, qui a été un grand amoureux du Viêt Nam, qui a introduit au Viêt Nam l'hévéa et le caoutchouc et qui est aujourd'hui encore vénéré par les Vietnamiens. Le contraste est saisissant entre cette base militaire qui s'effondre et ce petit mausolée, où tous les jours des Vietnamiens apportent des fleurs. Un bel exemple de valeurs francophones. Vous allez me dire que je retombe dans le patriotisme français ? Erreur : Yersin était suisse ! Nous sommes sauvés !

Coopération décentralisée et promotion de la Francophonie

Madame **Marie-Hélène FINAS** (France)

Ville de Lyon

Introduction

Mesdames, Messieurs,

Ces Assises mondiales d'Hué concluent les Assises régionales que l'AUPELF-UREF a organisées depuis un an dans différentes villes du monde, et la Ville de Lyon a été heureuse de vous recevoir dans ce cadre au mois de septembre. Certains d'entre vous ont pu alors juger du soutien de son maire, Monsieur Raymond Barre, à la cause francophone et de son plaidoyer pour une Francophonie cohérente et ouverte.

C'est donc en tant qu'élue de la Ville de Lyon que je vous parlerai de notre expérience de coopération décentralisée.

Préambule

Comme Monsieur Bernard Cassen l'a très justement souligné lors de la séance d'ouverture de ces Assises 1997, la Francophonie a besoin de stratèges et de fantassins.

Nous avons en effet entendu au cours de ces différentes tables rondes de très brillants stratèges. En ce qui me concerne, je présenterai l'expérience de la Ville de Lyon comme placée modestement du côté des fantassins dans ses actions concrètes.

La Francophonie, dans son inspiration la plus large, est omniprésente dans les actions internationales menées par la Ville de Lyon. Elles sont de trois ordres :

- Des relations avec les villes francophones à part entière, c'est le cas de Montréal et Genève, où la langue et la culture francophone sont les supports essentiels de la mise en œuvre de coopération multiple reposant sur une longue tradition d'échange.

- Les villes où la Francophonie a imprégné sensiblement l'histoire et la culture de leur pays d'attache : c'est le cas de Hô Chi Minh-Ville, Beyrouth et Deir El Qamar ainsi que plusieurs villes africaines, Abidjan, Bamako, Lomé, Ouagadougou.

- Les villes où l'on constate une grande francophilie et où la demande de formation et d'équipement pour la promotion de la langue française est forte. Ce sont les villes d'Europe centrale et orientale, comme Lodz en Pologne, Craiova en Roumanie, Erevan en Arménie.

Nous nous efforçons de répondre aux divers besoins exprimés par des relations de nature différente.

Démarche de la Ville de Lyon en faveur de la Francophonie

Celle-ci s'inscrit délibérément dans le cadre d'une coopération décentralisée, mais elle ne perd pas de vue la nécessaire cohérence avec les choix nationaux dont l'AUPELF-UREF est l'instrument privilégié. C'est dans ce sens que notre expérience avec Hô Chi Minh-Ville et les villes du Liban est significative.

Les actions

1. Au Viêt Nam

Une coopération décentralisée dans le cadre d'une convention signée avec l'AUPELF-UREF.

Historique

Au mois de janvier 1997, une délégation lyonnaise conduite par le premier Adjoint. Monsieur Christian Philip, ardent défenseur de la Francophonie du Continent américain à l'Asie, a rencontré son homologue, Monsieur Le Thanh Hai. Des premiers accords de

principes de coopération ont été alors signés, dans lesquels un paragraphe affirme la volonté de soutenir des classes bilingues existant dans divers établissements scolaires avec le concours de l'AUPELF-UREF.

En septembre 1997, lors des Assises qui se sont tenues à Lyon, la convention Ville de Lyon—AUPELF-UREF a été signée par Monsieur Raymond Barre, maire de Lyon et Monsieur Michel Guillou, Directeur général - Recteur de l'AUPELF-UREF, permettant le démarrage officiel de notre contribution à l'enseignement du français dans les classes d'une école primaire de Hô Chi Minh-Ville.

Cette initiative de la Ville de Lyon a créé un effet d'entraînement auprès d'autres collectivités locales de notre région qui, à leur tour, ont accepté de s'engager dans une démarche similaire. Des conventions de même nature ont été signées par le Conseil Général du Rhône, les villes de Villeurbanne et Saint Etienne.

D'autre part, parallèlement, deux écoles primaires, l'une vietnamienne, l'autre lyonnaise, se sont engagées à échanger des ouvrages scolaires, de la documentation pédagogique et à établir entre les enfants des relations épistolaires.

Expériences modestes, mais concrètes amorçant un courant de relations que d'autres actions à caractère plus " utilitaire " sont venues compléter.

Participation à la préparation du Sommet de Hanoi.

En ce qui concerne les adultes, nous avons reçu en partenariat avec l'Ambassade de France, pendant tout le mois de juillet, quinze Vietnamiens cadres, fonctionnaires, journalistes et interprètes devant jouer un rôle actif pendant le Sommet.

2. Au Liban

Programme " Ecoles pour demain " de L'AUPELF-UREF

Lorsque la Ville de Lyon a souhaité renouer avec la tradition de ses échanges avec le Liban, elle a naturellement pensé à mener une action spécifique en faveur de la Francophonie, tout particulièrement à Beyrouth et Deir El Qamar. Là aussi, nous avons agi au cours de l'année 1997.

Aujourd'hui, nous mettons tout en œuvre pour nous inscrire dans le programme " Ecoles pour demain " développé par l'AUPELF-UREF.

A l'instar de l'action menée en direction de Hô Chi Minh-Ville, des conventions seront prochainement signées et des relations privilégiées seront établies entre établissements scolaires lyonnais et libanais.

Parallèlement, nous mènerons une action concrète qui contribuera à la diffusion de la langue et de la culture française sur le territoire libanais. Il s'agit d'équiper la ville de Beyrouth en " bibliobus " (une bibliothèque itinérante) pour permettre au plus grand nombre d'accéder aux ouvrages et documentation en langue française.

Perspectives

Pour affirmer notre volonté de promouvoir la Francophonie, nous nous sommes engagés à :

- Veiller au suivi et à la réalisation des actions entreprises ;
- Définir une politique générale aux deux extrémités de la formation, écoles primaires d'une part, enseignement supérieur, d'autre part. En effet, nous accueillerons dans les établissements supérieurs lyonnais des étudiants et boursiers étrangers ayant une connaissance approfondie de la langue française ou en cours d'apprentissage.

La Ville de Lyon travaille d'ailleurs dans ce sens en offrant chaque année des bourses d'étude à des chercheurs originaires de Canton, notre ville partenaire en Chine.

En menant ces différentes actions qui se concentrent délibérément sur la jeunesse de nos différentes villes partenaires, nous voulons véritablement apporter notre contribution aux avancées de la Francophonie de par le monde et investir sur l'avenir.

En conclusion, je soulignerai que ce type d'action à un niveau régional semble offrir une dimension optimale pour des relations durables, multiples et évolutives.

Dans le cadre de la mondialisation économique dont nous avons beaucoup parlé pendant ces Assises et les risques de " dissolution " des cultures qu'elle comporte, ces liens renouvelés de ville à ville, région à région doivent permettre de dépasser les jumelages traditionnels isolés et être pensés comme les véritables instruments d'une politique à long terme.

C'est ainsi que la Ville de Lyon conçoit son rôle : participer, à son échelle, à la définition nécessaire en effet, d'un grand projet pour la Francophonie.

ETUDES DE CAS

Donner une dimension régionale aux centres nationaux de formation

Monsieur **Naoum YAKIMOFF** (Bulgarie)

Secrétaire scientifique général de l'Académie des Sciences

A son origine, l'Institut Francophone d'Administration et de Gestion, mis en œuvre par l'AUPELF-UREF, est la réponse proposée par le multilatéral francophone à une demande présentée par la Bulgarie lors du 5e Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement des pays ayant le français en partage (Ile Maurice, 1993).

Sans faire l'historique détaillé de la création de cet établissement, rappelons simplement que dans le cadre du développement économique des pays d'Europe Centrale et Orientale, une forte demande s'est manifestée pour la formation des cadres gestionnaires, tant d'entreprises que d'administrations. Le principe ayant été retenu, l'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche, par l'intermédiaire de son université des réseaux d'expression française (UREF), a très rapidement mis en place les moyens nécessaires à la réalisation d'un établissement de formation capable de former les cadres de haut niveau dont l'économie a besoin.

L'IFAG correspond à un besoin prioritaire de la société bulgare et des pays voisins, engagés dans une mutation qui appelle de vigoureux efforts de formation, visant à renforcer l'Etat de droit et le passage à l'économie de marché. D'ailleurs l'article 3 de la Convention d'implantation le rappelle. L'IFAG a pour objet :

- de former en langue française des spécialistes de haut niveau en gestion des administrations et des entreprises pour contribuer au développement des pays de la région ;

- de soutenir des projets d'études et de recherche — développement en relation avec les problèmes liés au développement des pays de la région et de favoriser l'émergence de jeunes équipes et de laboratoires associés à l'UREF.

La mission de l'IFAG

Véritable outil au service du développement de l'espace culturel et économique francophone, l'Institut a pour mission de former de futurs entrepreneurs et de cadres des organisations privées et publiques. Pour cela, l'IFAG offre des réponses concrètes de formation de niveau 3e cycle universitaire (de type MBA), dans les domaines du management, de la gestion, du droit et de l'économie. Les études permettent de comprendre et de maîtriser les méthodes modernes de gestion. Elles ont également pour but de développer l'esprit d'initiative et de responsabilité.

Véritable centre d'excellence, avec ses formations initiales, continue, sur mesure, l'IFAG présente des atouts uniques : la pertinence de ses partenariats avec les entreprises et les réseaux scientifiques, l'approche pédagogique spécifique de ses intervenants universitaires et praticiens d'entreprise et, enfin, la dimension internationale de sa mission.

Fonctionnement académique

La durée des études est de deux ans. Les étudiants reçoivent à l'Institut un enseignement en cours et travaux pratiques à raison de vingt à vingt-cinq heures par semaine et doivent fournir un travail personnel important.

Cet enseignement vise essentiellement à donner, en français, une formation concrète réunissant les qualités traditionnelles de la formation universitaire et celles des grandes écoles de gestion.

Les étudiants ayant satisfait aux exigences de la formation reçoivent un diplôme de l'Institut, le Diplôme d'Etudes Professionnelles Approfondies (DEPA) et un diplôme d'Etat français, de 3e cycle, le Diplôme d'Etudes supérieures Spécialisées : Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises (DESS-CAAE), délivré par l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de l'Université de Nantes.

Les enseignements sont assurés par des professeurs des Universités du Consortium et des professeurs bulgares. Les missionnaires désignés par les établissements du consortium assurent les cours sous forme de modules intensifs donnés par périodes de quinze jours. Le Consortium d'appui de l'IFAG est composé des établissements suivants : Ecole des Hautes Etudes Commerciales de Montréal, Ecole Nationale d'Administration Publique de Montréal, Université de Liège, Université Montesquieu Bordeaux IV, l'IRGAE de Bordeaux, l'Université de Paris I, l'Institut international d'administration publique de Paris, l'Institut Commercial de Nancy, l'Institut d'Administration des entreprises de Nantes.

L'IFAG a ouvert ses portes en octobre 1996. A l'occasion de sa deuxième rentrée universitaire, l'Institut accueillera soixante-quinze étudiants représentant onze nationalités (Algérie, Bénin, Bulgarie, Congo, Haïti, Macédoine, Moldova, Liban, Roumanie, Slovaquie, Viêt Nam). Dans cet ensemble, les étudiants bulgares sont majoritaires et les étudiants originaires des pays de l'Europe du Sud-Est représentent un peu plus de 80 % de l'effectif.

On trouve à la tête de l'Institut, un Conseil d'administration de quatorze membres : le Directeur général de l'AUPELF, Recteur de l'UREF, des personnalités des pays de la région, des représentants du Consortium, le Directeur de l'Institut. Le Président du Conseil d'administration est une personnalité du pays d'accueil.

En conformité avec la vocation régionale de l'Institut, le concours d'entrée pour l'année universitaire 1997-98 a été organisé le même jour dans huit centres répartis sur un total de six pays adhérents ou non à la Francophonie (Sofia, Véliko Tarnovo, Bucarest, Chisinau, Bratislava, Skopje, Haïti).

La formation première des étudiants est très variée : ingénieurs, sciences, droit, économie, lettres, médecine, agronomie. Beaucoup viennent des filières francophones et des lycées de langue française de la région.

Ainsi, la formation en management donnée à l'IFAG, comparable à celle des MBA américains, apporte aux étudiants une double compétence très prisée sur le marché du travail et particulièrement utile dans le contexte actuel des pays de l'Europe centrale et orientale.

L'Institut est un maillon important d'une chaîne de formation originale constituant un système efficient d'enseignement en français, ininterrompu.

Grâce à ce réseau d'établissements, un vivier de jeunes professionnels se constitue progressivement créant ainsi des conditions favorables au développement d'un véritable espace économique francophone.

Méthodes pédagogiques

L'enseignement est dispensé suivant des méthodes pédagogiques combinant la formation théorique de base et les applications : méthode des cas, visites d'entreprises, simulation et jeux d'entreprises, projets. La formation requiert la participation active de tous les étudiants et l'assistance à l'ensemble des cours et travaux pratiques est obligatoire.

Les stages sont également obligatoires. Ils sont intégrés dans la scolarité et permettent une mise en application des enseignements de gestion. De façon à les préparer à la recherche d'emploi, les étudiants qui bénéficient pour cela d'une assistance, sont invités à trouver leur stage par eux-mêmes.

Les méthodes actives d'enseignement, les stages, les échanges qui s'établissent entre les enseignants universitaires ou professionnels et les étudiants de nationalités et de formations diverses, confèrent une richesse particulière à la formation donnée à l'IFAG.

Développements

Parmi les projets de développement, nous retiendrons deux axes importants :

- un programme d'échanges d'étudiants entre l'IAE de Nantes et l'IFAG, soutenue par la Région des Pays de la Loire, permettra dans quelques mois, l'envoi d'étudiants en stage dans des entreprises pour une période de six mois.

  Ce programme a pour but de faciliter l'acquisition d'une expérience professionnelle internationale et de créer les relations propices au développement d'échanges économiques.

- La création d'une école doctorale avec l'appui du Consortium d'Universités. Les étudiants de l'IFAG sélectionnés pourront entreprendre des recherches en préparant leur thèse suivant un système de co-tutelle. Une partie de cette recherche sera effectuée dans l'une des universités du Consortium. L'objectif est de former les Professeurs de sciences de gestion pour les Universités de la région. Ceux-ci prendront à terme le relais, à l'IFAG, des Professeurs du Consortium.

En conclusion, l'IFAG est investi d'une mission importante de formation de futurs responsables d'organisations publiques et privées des pays d'Europe centrale et orientale. Le but est certes, la transmission de savoirs, mais nous insistons aussi sur le savoir-faire et le savoir-être. Indépendance, forte personnalité et éthique font des étudiants de l'IFAG des hommes et des femmes capables d'affronter de façon positive les turbulences économiques et les défis auxquels sont confrontés les pays de la région de l'est dans un contexte de mondialisation des échanges économiques.

Je ne voudrais pas terminer sans exprimer mes remerciements à la dynamique équipe de l'IFAG qui m'a aidé à construire cet exposé.

Une banque au service d'une région

Monsieur **Lansina BAKARY** (Sénégal)

Directeur général du Centre africain d'études supérieures en gestion

1. Présentation de la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO)

Missions et objectifs de la BCEAO

La *BCEAO* est la Banque Centrale commune de sept Etats de l'Afrique de l'Ouest, qui forment l'Union Monétaire Ouest Africaine *(UMOA)*[76] le Bénin, le Burkina, la Côte d'Ivoire, le Mali le Niger, le Sénégal et le Togo. Au terme d'un traité datant de 1962, elle jouit du privilège exclusif de l'émission monétaire sur le territoire de l'ensemble de ces Etats.

La monnaie émise, le franc CFA, est convertible. Elle bénéficie à cet effet de l'appui de la République française, dans le cadre d'un accord de coopération conclu globalement avec les Républiques membres de l'*UMOA*. Les modalités de son concours sont définies par une convention dite " Convention de Compte d'Opérations ".

La Banque Centrale a également pour mission de mettre en œuvre la politique monétaire des Etats membres de l'Union définie par le Conseil des Ministres. Cette politique monétaire vise à assurer la sauvegarde de la valeur de la monnaie commune et à pourvoir au financement de l'activité et du développement économique des Etats de l'Union.

Par ailleurs, la Banque Centrale définit la réglementation applicable aux banques et établissements financiers et exerce à leur égard des fonctions de surveillance. Dans ce cadre, la Commission Bancaire, créée le 24 avril 1990 et présidée par le Gouverneur de la

[76] Les sept pays de l'UMOA ont été rejoints en 1997 par un huitième membre, la Guinée Bissau.

BCEAO, est chargée de veiller à l'organisation et au contrôle du système bancaire dans l'*UMOA.* La *BCEAO* assure le Secrétariat de la Commission Bancaire.

Enfin, la Banque Centrale assiste, à leur demande, les Gouvernements des Etats de l'Union dans leurs relations avec les institutions financières et monétaires internationales et dans les négociations qu'ils entreprennent en vue de la conclusion d'accords financiers internationaux.

S'agissant en particulier des relations des Etats avec le Fonds Monétaire International *(FMI),* la Banque Centrale assure le rôle d'agent financier, en vertu des dispositions de la Convention du 24 septembre 1981 signée entre elle et les Etats membres.

Dans ce cadre, l'Institut d'émission assiste les Etats dans les domaines de la définition et du suivi de l'exécution des programmes d'ajustement ainsi que de la gestion de la dette. Il apporte également son concours dans la conception, l'harmonisation et l'application de textes relatifs à la réglementation des relations financières extérieures. C'est dans ce cadre notamment qu'il assure, pour le compte des Etats, l'établissement de leurs balances des paiements.

Parallèlement à ces missions, les pays membres de *l'UEMOA* participent à d'autres projets sectoriels dans le cadre de la Zone Franc :

- l'intégration des marchés d'assurances et de Prévoyance Sociale, qui vise à assainir et redynamiser les sociétés d'assurances et les instituts de prévoyance sociale. Les actions d'harmonisation requises ont été codifiées dans les Traités instituant respectivement la Conférence Interafricaine des Marchés d'Assurances *(CIMA),* signé en juillet 1994, et la Conférence Interafricaine de la Prévoyance Sociale *(CIPRES),* signé le 21 septembre 1993 ;

- l'harmonisation du droit des affaires, qui vise à adapter les législations régissant l'activité économique aux mutations de l'environnement économique et à susciter un environnement juridique et judiciaire sécurisant pour les opérateurs économiques nationaux et étrangers. Cette harmonisation est conduite dans le cadre du Traité de *l'OHADA* signé entre les pays de la Zone Franc le 17 octobre 1993. *L'UEMOA* bénéficiera des avancées de cette harmonisation.

- Pour accomplir efficacement sa mission, la *BCEAO* dispose d'un réseau composé d'une Agence principale dans chacun des Etats membres de l'Union, ainsi que d'Agences Auxiliaires, d'un dépôt de billets et d'un bureau extérieur à Paris.

2. De l'UMOA à l'UEMOA

Cinq principes caractérisent *l'UMOA :*

- la convertibilité des monnaies de la zone à une parité connue et fixe (sauf les billets qui sont inconvertibles en dehors de la zone, pour éviter les sorties non enregistrées de capitaux) ;
- la libre transférabilité des monnaies à l'intérieur de la zone ;
- une réglementation bancaire et de change commune ;
- la mise en commun des réserves de change ;
- une politique monétaire commune.

Ses règles de fonctionnement sont :

- une obligation de centraliser 65 % des réserves de change extérieur au " compte d'opérations " auprès du Trésor français ; en contrepartie, celui-ci assure la convertibilité du franc CFA en francs français ;
- des règles de politique monétaire strictes, axées sur :
  - le plafonnement des concours de la *BCEAO* aux gouvernements à 20 % de leurs recettes fiscales de l'année précédente ;
  - le respect d'un minimum statutaire de 20 % pour le taux de couverture monétaire (rapport entre les avoirs extérieurs bruts de la Banque Centrale et ses engagements monétaires) avec, en cas de dérapage pendant plus de trois mois, l'obligation de revoir l'expansion de la masse monétaire et les plafonds de crédits accordés par la *BCEAO.*

La politique monétaire est appliquée sur une base régionale (le taux de couverture monétaire est calculé à l'échelle de la zone) mais les instruments de programmation (les plafonds de crédit au secteur public et au secteur privé) restent nationaux et sont mis en place au cas par cas.

Les pays signataires du Traité de l'Union Monétaire Ouest-Africaine *(UMOA)* ont jusqu'ici mené leur stratégie de développement en empruntant une même voie marquée par l'existence d'une monnaie commune et la mise en place d'une politique monétaire unique. Ce système, qui prévaut depuis plus de trois décennies, a produit des résultats

positifs. Toutefois, il n'a pas empêché la profonde crise économique des années 1980, qui a affecté les pays de la zone. La situation demandait donc de nouvelles réponses, à chercher dans l'expérience acquise et l'analyse des difficultés rencontrées.

La qualité de l'instrument monétaire n'a pas empêché en effet l'apparition de difficultés de trois ordres qui, en s'accentuant et s'alimentant mutuellement, sont devenues de véritables contraintes au développement des Etats membres de la zone. Il s'agit :

- d'abord de la marginalisation progressive de la zone dans les échanges commerciaux mondiaux, face à la dynamique du commerce international ;
- ensuite, des difficultés à générer une véritable intégration par les échanges à l'intérieur de la zone malgré l'existence d'une monnaie commune ;
- enfin, de la persistance des déséquilibres macro-économiques graves qui ont frappé des économies vulnérables à la suite notamment de la dégradation de l'environnement international.

Les marges de manœuvre offertes par des évolutions conjoncturelles favorables jusqu'au début des années 80 n'ont, en effet, pas été mises à profit par les Etats membres pour renforcer l'intégration de leurs économies, ni pour diversifier leurs exportations. L'intégration économique a fait du surplace, alors que chaque jour qui s'écoule confirme qu'il n'y a guère d'autre voie de sortie de la crise pour les pays de la région et du continent.

Les chiffres, pourtant, sont éloquents : depuis des années, les échanges réciproques des pays africains stagnent à moins de 8 % de leur commerce extérieur global. Au sein même de la *CEDEAO,* ils dépassent, selon les statistiques officielles, à peine 5 % des échanges extérieurs des Etats membres.

C'est dans ce contexte que les Chefs d'Etat de *l'UMOA* ont chargé en 1990 le gouverneur de la *BCEAO* de leur soumettre une nouvelle stratégie de relance de l'intégration économique des Etats membres, exploitant l'atout que représente leur monnaie commune, ainsi que les acquis des organisations sous-régionales auxquelles participent les Etats membres. Le Gouverneur a institué à cet effet un groupe de travail réunissant des opérateurs économiques, des experts officiels, des banquiers, des universitaires des Etats membres ainsi que des représentants des partenaires au développement. Les propositions soumises aux Chefs d'Etat à la lumière des suggestions

de ce groupe de travail visent à renforcer la compétitivité des économies en redynamisant le processus d'intégration grâce à :

- l'organisation de la convergence et l'harmonisation de leurs législations fiscales, douanières et financières ;
- la création d'un marché financier régional ;
- l'unification des espaces économiques nationaux dans le cadre d'une union douanière opérationnelle ;
- la mise en œuvre de politiques sectorielles communes efficientes au sein de cet espace économique unifié.

Les stratégies requises à cette fin ont été consignées par le gouverneur dans son rapport sur l'intégration économique que les Chefs d'Etats ont adopté lors de leur septième sommet tenu le 2 juillet 1992 à Dakar. A cette occasion, les Chefs d'Etat avaient pris un acte transformant *l'UMOA* en Union Economique et Monétaire Ouest Africaine *(UEMOA).* Ils ont instruit le Gouverneur de leur soumettre un projet de traité et de mettre en chantier les études sectorielles requises pour la matérialisation de la stratégie d'intégration.

Objectifs de l'UEMOA

Conçu comme un complément au Traité de l'Union Monétaire, le Traité de l'*UEMOA,* signé le 10 janvier 1994 à la veille de la dévaluation du franc CFA, s'appuie sur la communauté de monnaie existante pour établir une union économique opérationnelle ayant pour finalité l'émergence dans la zone, d'un espace véritablement intégré au triple plan juridique, économique et financier au sein duquel seront assurés une totale liberté de circulation des personnes, des biens, des services et des capitaux, ainsi que le droit de résidence et le droit d'établissement des personnes exerçant une activité indépendante ou salariée.

Plus spécifiquement, et de manière additionnelle aux objectifs définis, notamment en matière monétaire dans le Traité de l'*UEMOA,* le Traité de *l'UEMOA* poursuit essentiellement cinq objectifs :

- le renforcement de la compétitivité des activités économiques et financières des Etats membres dans le cadre d'un marché ouvert et concurrentiel et d'un environnement juridique rationalisé et harmonisé ;

- la convergence des performances et des politiques économiques des Etats membres par l'institution d'un dispositif de surveillance multilatérale ;

- la création entre les Etats membres, d'un marché commun basé sur la libre circulation des personnes, des biens, des services et des capitaux et le droit d'établissement, ainsi que sur un tarif extérieur commun et une politique commerciale commune ;

- l'institution d'une coordination des politiques sectorielles nationales, par la mise en œuvre d'actions communes et de politiques communes ;

- l'harmonisation des législations des Etats membres, et particulièrement du régime de la fiscalité, dans la mesure nécessaire au bon fonctionnement du marché commun.

Au-delà des objectifs du Traité, permettez-moi de m'attarder quelques instants sur deux spécificités.

La première réside dans le fait que, de tous les schémas sous-régionaux africains d'intégration, *l'UEMOA* est celui qui va le plus loin en matière de supranationalité. On le constate au niveau des objectifs énumérés en ce qui concerne le dialogue des politiques économiques. Ensuite, à l'article 6 qui affirme la supranationalité des actes de *l'UEMOA* par rapport aux actes nationaux. En réalité, l'accent mis sur la supranationalité, et tout l'arsenal juridique mis à la disposition de l'Union pour la renforcer, traduisent à quel point, l'enjeu est important pour les Etats membres : chacun d'eux s'oblige à lier son destin à celui des autres pour inverser la tendance à la régression économique dans laquelle ils sont entrés depuis les années soixante-dix, et accroître la capacité de leurs économies afin de leur permettre, au cours du siècle prochain, de participer à l'économie mondiale en partenaires importants et efficaces.

La deuxième spécificité est soulignée dans le préambule du Traité instituant *l'UEMOA*. Les Chefs d'Etat signataires y affirment " leur détermination à se conformer aux principes d'une économie de marché ouverte, concurrentielle et favorisant l'allocation optimale des ressources ". Ce choix procède de la prise de conscience qu'une intégration par l'ouverture sur les marchés extérieurs est préférable à une intégration par le repli sur soi.

La stratégie arrêtée par *l'UEMOA* pour la réalisation de ses objectifs s'articule autour de trois axes principaux :

- l'unification des espaces économiques nationaux ;
- la surveillance multilatérale des politiques macro-économiques nationales ;
- la mise en œuvre de politiques sectorielles communes dans les secteurs vitaux pour le développement économique et social des Etats membres.

La mise en œuvre de cette stratégie devrait permettre aux pays membres de l'Union, de renouer avec une croissance durable, et de contribuer substantiellement au développement économique.

Les perspectives de croissance et de développement offertes par le schéma d'intégration de *l'UEMOA* sont assurément considérables. De la matérialisation de ce schéma dépendront, dans une large mesure, l'insertion harmonieuse de nos Etats dans les échanges internationaux marqués par une compétition plus âpre que jamais, et l'instauration des conditions d'une croissance saine et durable.

La réussite de *l'UEMOA* est cependant subordonnée à l'implication effective, dans sa mise en œuvre, de l'ensemble des parties prenantes, en particulier des populations et des opérateurs économiques, appelés à être les vrais acteurs du processus d'intégration économique. La Chambre Consulaire Régionale qui sera installée à Lomé, et le Comité Inter-Parlementaire, assureront avec l'appui de la Commission, cette importante mission de promotion de l'idéal d'intégration en vue de susciter la participation de nos populations.

A la question de savoir pourquoi *l'UEMOA* devrait réussir là où toutes les tentatives précédentes d'intégration économique régionale ont échoué, Monsieur Charles Konan Banny, Gouverneur de la *BCEAO* répond :

> *Nous construisons l'intégration économique sur une réalité, celle de l'Union Monétaire Ouest Africaine : nous avons une monnaie unique, trente ans d'expérience de gestion commune. Il existe donc entre les Etats des "germes de convergence". La politique monétaire mise en œuvre par la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO) fonctionne : cette expérience a permis aux gouvernements d'assimiler, de longue date, l'habitude vertueuse du respect de la discipline qu'exige la prise de décisions collectives opérationnelles.*

Grâce à l'Union Monétaire, l'UEMOA dispose donc d'un socle solide sur lequel bâtir l'Union économique. Compte tenu de tous ces éléments, il nous était facile d'avoir une approche véritablement pragmatique de l'intégration. D'autant que nous avons travaillé à l'élaboration du Traité constitutif de l'UEMOA avec toutes les forces vives de nos pays : "opérateurs économiques, universitaires, hauts fonctionnaires, banquiers.

3) La BCEAO et le renforcement des capacités en Afrique

Le Traité de l'UEMOA inclut des objectifs de développement des ressources humaines dans une perspective d'intégration régionale par le biais de diverses stratégies dont la création d'institutions communes d'enseignement supérieur et de formation professionnelle permettant dans certains domaines le rassemblement des moyens que les Etats membres mettent en œuvre de façon dispersée.

Les besoins d'intégration et de renforcement des capacités de gestion dans notre sous-région se trouvent davantage accrus par la globalisation de l'économie mondiale qui exige des économies nationales plus compétitives, ce qui requiert des entreprises plus efficientes et efficaces opérant à partir d'espaces économiques viables.

C'est pourquoi, comme stratégie d'accompagnement à l'ensemble de ses actions en faveur de la croissance et du développement des Etats de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine *(UEMOA),* la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest *(BCEAO)* a mis en place une politique de formation destinée non seulement à ses propres agents, mais également aux cadres des banques, des administrations économiques et financières de la sous-région et des entreprises de la sous-région.

Cette politique de formation est mise en œuvre à travers le Centre Ouest Africain de Formation et d'Etudes Bancaires *(COFEB)* et le Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion (CESAG).

3.1. Le Centre Ouest Africain de Formation et d'Etudes Bancaires (COFEB)

En vertu de l'article 23 du Traité du 14 novembre 1973 constituant l'Union Monétaire Ouest Africaine *(UMOA),* la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest *(BCEAO)* est habilitée à participer à l'enseignement des techniques bancaires et à la formation du personnel des banques et établissements de crédit.

En application de cette disposition et pour répondre aux directives du Conseil des Ministres, la *BCEAO* a mené, à l'époque, une enquête auprès de l'ensemble des établissements de crédit et des administrations économiques et financières. Les résultats de cette enquête laissaient apparaître que l'ouverture du Centre répondait à un besoin réel et impérieux. C'est ainsi que le *COFEB* a été créé en avril 1977, pour répondre non seulement à la politique d'africanisation des cadres de la *BCEAO* mais aussi au besoin de perfectionnement des ressources humaines du système bancaire et des administrations économiques et financières.

Le *COFEB* est un établissement d'enseignement professionnel de haut niveau ayant pour vocation de former et de perfectionner :

- les agents de la Banque Centrale ;
- les cadres des banques et établissements financiers de l'*UMOA ;*
- les cadres des services économiques et financiers des Etats membres de l'*UMOA.*

Des cadres des Banques Centrales des pays non membres de *l'UMOA* peuvent accéder à la formation au titre des cycles longs du *COFEB,* à la demande de ces institutions. C'est le cas de la Banque Centrale de Guinée (Conakry) qui envoie régulièrement depuis plusieurs années une ou deux candidatures aux cycles longs du *COFEB.* C'est également le cas de la Banque Centrale de Djibouti qui a eu à solliciter le Centre à titre de cette même formation. En outre, certaines sessions de courte durée sont ouvertes à tous les pays francophones d'Afrique sub-saharienne.

Au-delà de l'amélioration des compétences techniques adaptées aux réalités de la sous-région, le *COFEB* vise à instaurer un langage commun entre ces cadres d'origines géographiques et professionnelles diverses afin de favoriser la cohérence des politiques de développement qu'ils sont appelés à mettre en œuvre à l'intérieur des Etats et dans l'ensemble de la sous-région.

Les programmes du *COFEB* portent essentiellement sur la gestion financière et monétaire, la gestion publique, et l'analyse macro-économique. Ils sont répartis en trois cycles :

1. *Les cycles longs :* d'une durée de dix-huit mois (dont douze mois de cours et six mois de stage pratique au sein des banques et administrations économiques et financières> ils comprennent le niveau " encadrement supérieur " et le niveau " encadrement moyen ". Le niveau encadrement supérieur est ouvert aux candidats titulaires de la maîtrise en Sciences Economiques, Juridiques et Politiques ou tout autre diplôme équivalent. Le niveau encadrement moyen est ouvert aux titulaires du baccalauréat, du diplôme universitaire de Technologie, du Brevet de Technicien Supérieur et Brevet Professionnel de Banque. Les candidats accèdent au *COFEB* soir par voie de concours (pour les agents de la Banque Centrale) soit sur dossier pour tous les autres, sur proposition de leurs institutions d'origine.

Les diplômes délivrés au terme de la formation sont reconnus par le Conseil Africain et Malgache pour L'Enseignement Supérieur *(CAMES)* comme équivalents au Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées *(DESS* de Gestion Bancaire) pour l'encadrement supérieur, et au Brevet de Technicien Supérieur *(BTS* de Gestion Bancaire) pour l'encadrement moyen.

2. *Les cycles courts de perfectionnement* : les activités de cycle court portent sur l'organisation des séminaires et des sessions de formation de courte durée (une à cinq semaines) à l'intention des banques, des administrations économiques et financières et de la Banque Centrale, ainsi que les actions de perfectionnement et de recyclage en faveur du personnel de l'Institut d'émission.

3. *Les sessions spécialisées :* elles sont ouvertes à l'occasion des concours internes organisés par la Banque Centrale et pour les sessions d'immersion de certains agents nouvellement recrutés. Selon les cas, la durée de cette formation varie entre six et neuf mois.

Les activités du *COFEB* sont essentiellement financées par la *BCEAO* qui, en plus de la gratuité des enseignements, met à la disposition des administrations publiques de chaque Etat membre de *l'UMOA,* cinq (5) bourses d'études par an.

Un comité scientifique composé d'éminentes personnalités du monde bancaire, des administrations économiques et financières ainsi que des universités africaines et françaises, est chargé de la définition des programmes de formation et de l'examen des candidatures aux cycles longs. Ce comité présidé par le Vice-Gouverneur de la *BCEAO,* est un organe consultatif auprès du Gouverneur de la *BCEAO.* Le Directeur du *COFEB,* est chargé de ta mise en œuvre des programmes du Centre.

Pour la réalisation de certaines actions de formation, le *COFEB* bénéficie de l'appui pédagogique ou financier de certains partenaires tels que l'Institut du *FMI,* l'Institut de Développement Economique *(IDE)* de la Banque Mondiale, la Banque de France, le Bureau International du Travail *(BIT),* la Fondation pour le Renforcement des Capacités en Afrique " African Capacity Building Foundation " *(ACBF)* et la Conférence des Nations Unies pour le Commerce et le Développement *(CNUCED),* notamment. Un programme conjoint de renforcement des capacités des Centres de formation de la *BCEAO* et de la *BEAC* est actuellement en cours d'exécution, sur financement de *l'ACBF.* Un programme d'appui aux structures de financement décentralisées est également en cours de réalisation avec le *BIT.*

L'exemple du *COFEB* est une démonstration concrète des avantages qui peuvent être tirés de la gestion communautaire des activités de formation dans un domaine aussi spécialisé que la gestion bancaire et l'analyse macro-économique :

1. Au plan matériel et financier

La gestion communautaire des actions de formation permet la réalisation d'une économie d'échelle en terme de coût-rentabilité de la formation, la dotation en matériel pédagogique les plus performants, grâce à des moyens plus importants, ainsi qu'une capacité de mobilisation des ressources financières internes et externes en faveur des activités de formation.

En outre, l'acquisition d'une notoriété sur le plan international et la présomption de discipline et de sérieux permettent d'obtenir la confiance des partenaires et facilitent la coopération au niveau international avec d'autres institutions de formation ou de renforcement des capacités.

2. Au plan pédagogique

Dans ce domaine, les atouts portent sur la capacité de mobilisation de personnes ressources les plus qualifiées sur les plans interne et externe, le brassage d'expériences de stagiaires venus d'horizon divers, la constitution d'un pôle régional d'excellence. De plus, l'adaptation de la formation aux réalités locales et l'harmonisation des méthodes de travail renforcent la création d'un esprit de communauté et d'équipe favorable à la mise en œuvre des projets communautaires.

Perspectives d'avenir du COFEB

Le *COFEB,* en tirant les leçons de ses deux décennies d'existence, a jugé nécessaire de réorienter ses actions autour de certains axes principaux que sont :

- l'intégration de la politique de formation de la *BCEAO* dans une approche globale de développement des ressources humaines, avec pour objectif la modernisation de la gestion et du fonctionnement de la Banque Centrale ;
- la contribution du Centre au renforcement des capacités d'expertise des administrations et des banques, par le développement des actions de courte durée ;
- la confirmation de sa vocation à être un pôle régional d'excellence en matière de formation bancaire et d'analyse macro-économique au service des Etats africains.

Dans cette perspective, les activités de formation de haut niveau co-financées par les partenaires du *COFEB,* a l'instar du programme ACBF/BCEAOIBEAC, seront privilégiées. Des réflexions sont également en cours pour le réaménagement des programmes ainsi que de la durée des formations de cycle long en vue de mieux inciter notamment les institutions financières à inscrire leurs agents.

3.2. Le Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion (CESAG)

Créé par la défunte Communauté Economique de l'Afrique de l'Ouest *(CEAO)* pour renforcer les capacités de gestion dans la région, le Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion *(CESAG)* a été ouvert en 1985. Le *CESAG* s'est progressivement établi une

réputation régionale en s'imposant comme la principale grande Ecole de Management en Afrique Francophone au Sud du Sahara. Les principaux diplômes délivrés par l'école sont reconnus par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur *(CAMES)* et sont équivalents au DESS et au MBA.

La rigidité de la tutelle de la *CEAO* et l'inefficacité de la gestion interne ne favorisaient pas la pérennité de l'institution. Cette situation a conduit à la dissolution de la *CEAO* en mars 1994 et à la liquidation du *CESAG* en avril *1995.*

Motivée par la volonté de sauvegarder autant que possible les acquis de la *CEAO* en matière de coopération et d'intégration régionales, la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest *(BCEAO),* en accord avec les autorités de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine *(UEMOA)* et pour leur compte, a repris le *CESAG* en novembre 1995 et décidé de le pérenniser en tant qu'outil communautaire de renforcement des capacités de gestion en lui assurant une forte stabilité financière. Pour ce faire, la *BCEAO,* mettant à profit les leçons des différents audits effectués au *CESAG* durant les années de difficultés, a restructuré l'institution de manière à la doter d'une large autonomie de gestion (Conseil d'Administration souverain) et à lui imprimer une forte orientation marché (objectif d'autofinancement). Il faut souligner que la tutelle de la *BCEAO* n'est qu'un relais provisoire dont le *CESAG* devra s'affranchir à terme pour se développer en tant qu'institution pleinement autonome.

Mission et objectifs du CESAG

Tel que stipulé dans l'Accord Constitutif le créant, le *CESAG* a pour vocation première d'assurer la formation et le perfectionnement des dirigeants et cadres au service des entreprises publiques et privées et des administrations publiques et parapubliques des Etats membres.

Son objectif fondamental est de doter la sous-région d'un nombre suffisant de gestionnaires de haute qualité rompus aux techniques modernes de gestion et de conduite du personnel attaché à la fonction économique.

Les objectifs spécifiques poursuivis par le *CESAG* s'inscrivant dans le cadre de sa vocation et de son objectif fondamental sont les suivants :

1. Organiser et promouvoir des programmes de formation :

   - de gestion de niveau post-universitaire, de longue durée ;
   - de gestion pour tes cadres supérieurs, de courte durée ;
   - la formation des formateurs dans les divers domaines de la gestion.

2. réaliser toutes les études sur tes problèmes de gestion liés à l'amélioration des capacités institutionnelles et au développement socio-économique et technologique des Etats membres.

3. Créer ou adapter au contexte africain, développer, diffuser tes nouvelles techniques de gestion capables d'améliorer le rendement des secteurs économiques des Etats membres.

4. Devenir un centre international d'information, de documentation et de conseil dans les divers domaines de la gestion et de la formation du personnel attaché aux entreprises et aux administrations.

5. Collaborer avec les institutions nationales régionales et internationales œuvrant directement ou indirectement dans une des activités susmentionnées.

Liaison de l'enseignement aux réalités africaines

Un élément central dans la démarche du *CESAG* est l'effort d'adaptation de ses enseignements aux réalités africaines Cet effort se matérialise par l'utilisation délibérée de professionnels, l'introduction de stages dans les programmes longs et à travers les activités de consultation et de recherche.

Les nouvelles orientations stratégiques arrêtées à l'issu de la reprise par la BCEAO sont ordonnées selon les principaux axes suivants :

- le positionnement stratégique du CESAG ;
- le développement institutionnel et l'adaptation des programmes de formation :
- l'autonomie financière.

1. Positionnement stratégique

Dans le souci d'éviter toute duplication et toute concurrence injustifiée des structures de formation à la gestion dans la sous-région, le *CESAG* s'est positionné comme une institution de formation post-universitaire. Il occupe ainsi une place à part dans le système de l'enseignement supérieur de la sous-région. Il se présente comme complémentaire des institutions existantes avec lesquelles il s'efforce de constituer un réseau d'institutions partenaires dans un souci d'intégration régionale.

Les candidats retenus au *CESAG* ont, au minimum le niveau de la maîtrise et occupent des postes de responsabilité. La formation vise à les doter des compétences

cognitives et comportementales leur permettant d'agir avec un minimum d'efficacité dans le contexte africain. Elle utilise des méthodes *andragogiques* (pédagogie des adultes) permettant, aux participants entre autres, de capitaliser sur leurs expériences.

Le *CESAG* se distingue aussi par le caractère communautaire de sa formation. Ce caractère communautaire est développé par l'usage de méthodes pédagogiques faisant appel à l'expérience des participants et au travail de groupe. En effet, ces stratégies pédagogiques encouragent et facilitent l'échange d'expériences entre étudiants des différentes nationalités de la sous-région, et permettent ainsi l'émergence d'un cadre de référence commun. La formation de ce cadre de référence commun est aussi favorisée par la composition multinationale du corps professoral qui facilite considérablement l'accès de l'institution aux expériences de gestion de chacun des pays de la sous-région.

Le *CESAG* doit renforcer sa vocation régionale et acquérir très vite une dimension internationale. Dans le souci d'éviter toute duplication et toute concurrence injustifiée avec les structures de formation du continent, il continuera de se positionner comme une institution de formation post-universitaire ; ce qui lui permettra d'occuper une place à part dans le système de l'enseignement supérieur en Afrique. Il se présentera ainsi comme complémentaire aux institutions existantes et s'efforcera de constituer avec celles-ci un réseau d'institutions partenaires dans un souci d'intégration régionale.

Le *CESAG* doit retrouver très rapidement son renom de centre d'excellence en gestion de réputation internationale. Pour cela son image doit être associée à celle de qualité.

La dimension internationale sera parachevée par l'introduction de l'enseignement en anglais. Un programme de cours intensif sera mis en place dès la prochaine rentrée, étendu à tous les stagiaires, avec la perspective de l'enseignement de certaines disciplines en anglais pour permettre le bilinguisme intégral en l'an 2000.

2. Développement institutionnel

Le *CESAG* devra s'inspirer constamment des expériences européennes et nord américaines dans un effort systématique de se forger une identité originale et une reconnaissance internationale tout en s'adaptant au contexte africain. Cette démarche implique l'adoption d'une nouvelle culture institutionnelle. A ce titre d'exemple, une telle culture privilégierait les cours par petits groupes et les études de cas par rapport aux cours magistraux. Une pédagogie plus interactive devra donc être développée.

Grâce à des accords de coopération avec d'autres institutions de formation et de financement, des séjours et des stages à l'extérieur seront multipliés pour améliorer quantitativement et qualitativement l'expérience pratique. Ces séjours externes doivent être intégrés aux programmes de formation.

3. Autonomie financière

La pérennité du *CESAG* passe par son autonomie financière qu'elle peut progressivement acquérir. Par un recrutement de qualité par l'exploitation judicieuse de ses infrastructures et autres investissements en matière de formation qu'il faudra réhabiliter et renforcer, le *CESAG* pourra très vite améliorer le volume de ses ressources propres. Ainsi, outre les revenus tirés des divers programmes qui seront revus et réadaptés grâce à une programmation par objectifs et appuyés par un vaste plan de marketing, d'autres centres de production et de profit seront redynamisés. Ce sont la recherche, la consultation, le centre de langues, l'audiovisuel, le centre informatique, la résidence et le restaurant.

L'adaptation des programmes devra tenir compte :

- du regain d'intérêt pour un management efficace des entreprises et organisations africaines dans un contexte de concurrence ;
- des mutations technologiques ;
- de l'intérêt des bailleurs de fonds en ce qui concerne l'intégration économique des pays africains et la gestion de l'environnement ;
- de l'intérêt des bailleurs pour le développement en Afrique des missions d'audit et contrôle dans le but de garantir la sécurité et l'efficacité de l'aide au développement ;
- du besoin de plus en plus important des programmes de formation professionnelle à caractère opérationnel ;
- des projets sectoriels d'intégration en cours dans la région, telles que : la Centrale des Bilans, le Système Comptable Ouest Africain *(SYSCOA)* et l'Organisation pour l'Harmonisation du Droit des Affaires en Afrique *(OHADA)*, le marché financier régional, etc.

- des réformes des systèmes de santé en cours et d'une meilleure gestion des Services de Santé ;

- des réformes en matière de décentralisation, nécessitant des programmes de renforcement des capacités des collectivités territoriales et des élus locaux.

Cette révision sera réalisée essentiellement à travers :

- une restructuration des contenus des programmes ayant pour objectif d'adapter leur contenu et les matériels didactiques actuels aux changements récents intervenus au niveau de l'environnement et de la demande de formation ;

- un rééquilibrage des contenus des programmes visant une répartition optimale du volume horaire entre les disciplines actuelles et nouvelles des programmes et entre les troncs communs et les spécialisation ;

- la diversification des programmes, c'est-à-dire l'introduction de nouvelles filières après les résultats positifs d'une étude de faisabilité selon deux approches, à savoir, l'approche thématique ou l'approche sectoriel ;

- la délocalisation de certaines activités de formation notamment en formation permanente pour les rapprocher des marchés.

Ce projet d'adaptation des programmes requiert des efforts considérables, notamment sous forme d'études à mener pour connaître les implications des évolutions de l'environnement sur la demande de formation en gestion.

Le renforcement des capacités internes

Le *CESAG,* qui se veut un centre d'excellence, doit être bâti sur les compétences distinctives du corps professoral, du personnel d'appui pédagogique et du personnel administratif. Le plan stratégique prévoit donc des opportunités et des moyens pour renforcer les compétences des enseignants, des personnels para-pédagogiques et du personnel administratif du *CESAG* grâce, notamment, à des plans de formation et de recyclage.

La coopération internationale

Si le CESAG est une école solidement ancrée dans les réalités africaines, il n'en demeure pas moins que cette école doit s'ouvrir le plus largement possible à d'autres réalités pour éviter la sclérose et se développer en tirant profit des autres expériences. Pour ce faire, le CESAG a conçu et mis en œuvre une politique cohérente et efficace de coopération avec les différents partenaires.

La coopération doit être un instrument au service du développement du CESAG. Son objectif général est de permettre au CESAG de s'insérer de manière durable dans un réseau régional et international d'institutions partenaires possédant des compétences spécifiques et pouvant lui apporter des formes diverses d'expertise et de ressources dans sa quête de l'excellence. En aucun cas elle ne saurait être une simple réaction aux sollicitations et priorités d'autres acteurs.

La coopération doit permettre de réaliser plusieurs objectifs et notamment :

- d'apporter l'appui du CESAG aux institutions nationales de formation à la gestion ;
- de développer les échanges entre institutions poursuivant des objectifs similaires, comparables ou complémentaires ;
- de promouvoir les échanges d'étudiants, de professeurs et d'experts ;
- de contribuer à l'autonomie du CESAG au plan pédagogique et financier en renforçant ses capacités et en assurant le financement de nouveaux investissements.

4. Conclusion

De sa mission originelle d'institut d'émission, la Banque Centre des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO) a évolué rapidement ces dernières années pour devenir une instance de propositions et d'impulsion de projets communautaires dans le but de promouvoir le développement social et économique des Etats membres de l'UEMOA Le COFEB et le CESAG apparaissent dans ce cadre comme des institutions de formation de haut niveau, complémentaires, avec pour objectif la formation d'une élite économique au service du développement et de l'intégration régionale.

La BCEAO apparaît sous ce rapport, comme l'institution par excellence de l'intégration et du développement de la région de l'Afrique de l'Ouest.

Une initiative politique, un rapprochement des savoir-faire : l'Université de l'Océan Indien

Monsieur **Patrick HERVE** (La Réunion)

Président de l'Université de La Réunion

Le contexte général :

Dans les années soixante la zone sud-ouest de l'Océan Indien était constituée d'un ensemble de cinq entités bien distinctes à statuts différents. Madagascar, ex colonie française avait retrouvé son indépendance dès le début de la décennie ; l'archipel des îles Comores était toujours sous dépendance française ; les îles Seychelles et l'Ile Maurice (à laquelle est rattachée Rodrigues) étaient sous dépendance anglaise après avoir été un temps sous dépendance française. Ces ensembles très différents par la taille de leur population, la superficie de leur territoire et leur composition ethnique étaient toutefois " liés " entre eux, par la langue française et/ou les divers créoles relativement proches du français.

La France avait développé une Université relativement importante et de qualité à Madagascar. Cette université était attractive pour les jeunes de cette zone. La Réunion avec son école de Droit devait au cours de la décennie ouvrir un institut supérieur de Lettres et un institut supérieur de sciences alors que Maurice développait des enseignements supérieurs à caractère plus professionnel.

C'est au cours de cette période que l'on a pu percevoir les premiers prémices d'une université de l'Océan Indien à travers les discours de leaders politiques de Madagascar et de La Réunion. Les projets évoqués ne manquaient pas d'utopie, puisqu'on parlait alors d'une université " éclatée " sur l'ensemble des cinq " sites " avec de grands pôles spécifiques en chaque lieu (exemple : tout l'enseignement médical en un lieu, tout le

scientifique en un autre, les sciences de la mer en un troisième etc.). Ce schéma ne prenait pas en compte les flux de chaque pays et leurs attentes en besoin de formation, somme toute assez différents. Le rapport de population est actuellement de 1à 20 entre La Réunion et Madagascar et de un à180 entre les Iles Seychelles et Madagascar...

Le concept, séduisant pour les pays démunis d'infrastructure d'enseignement supérieur est resté ancré longtemps dans les mémoires.

Tout au début des années soixante-dix, l'accession à l'indépendance des Comores (sauf Mayotte qui vota son rattachement à la France à une forte majorité) des Seychelles et de Maurice, puis les changements politiques à Madagascar, ont conduit à l'émergence de politiques de formations supérieures propre à chacun des Etats. C'est ainsi que le paysage universitaire à considérablement évolué.

A Madagascar les centres universitaires de province se développent ; à Maurice l'université voit le nombre de ses formations augmenter ; aux Comores le centre d'enseignement supérieur de formation des maîtres prend corps ; à La Réunion le centre universitaire créé en 1971 laisse la place en 1982 a une université française pluridisciplinaire de plein exercice. Seule la république des Seychelles en raison de sa faible population (60 000 habitants) ne développe pas alors d'enseignement supérieur véritable.

Pendant près de 20 ans les collaborations universitaires se sont tissées mais, pour l'essentiel, par les établissements eux-mêmes en dehors de soutiens politiques directs ou affirmés. A travers l'AIRDOI (pour la recherche), la COPESOI (pour l'enseignement supérieur) puis l'AUPELF-UREF, des réseaux de chercheurs et d'universitaires se sont mis en place et ont permis quelques actions communes timides.

C'est à l'occasion d'un colloque d'experts, mandatés par la Commission de l'océan indien (COI) en 1989, aux Seychelles, que le concept de l'Université de l'océan Indien (UOI) a été réaffirmé comme un outil nécessaire au développement de la recherche et de la formation supérieure dans la zone sud ouest de l'Océan Indien.

Le principe d'une Université de l'Océan Indien a ainsi été affirmé au sommet des chefs d'Etat de la COI en mars 1991 à Tananarive. Il restait alors à créer la structure d'experts propres à analyser la situation et à formuler des propositions.

Dès 1992, chaque pays nommait des coordonateurs nationaux qui dès lors purent travailler avec l'appui de quelques expertises préliminaires financées par divers bailleurs de fonds internationaux. Il aura fallu près d'un quart de siècle pour obtenir un véritable affichage politique...

Les principes retenus :

Dès les premières réunions, de travail, il fallut s'attacher à faire oublier le concept d'une nouvelle Université avec, en particulier, ses murs et sa gestion autonome, qui viendrait s'ajouter aux ensembles existants déjà largement développés. Cette étape difficile franchie, les experts ont pu travailler sur trois principes fondamentaux élaborés par les pays membres de la COI.

- mener des actions communes dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- structurer des réseaux mettant en relation les institutions de formations existantes, sur la base de leurs compétences propres ou des besoins communs de formations identifiés.

- aider les pays membres de la COI qui ne disposent pas encore d'entité universitaire, à se doter de structure en matière d'enseignement supérieur, correspondant à leurs besoins d'encadrements prioritaires.

Ce concept ainsi posé, l'UOI apparaît non pas comme un établissement d'enseignement supérieur en tant que tel, venant se substituer ou dédoubler des structures existantes, mais comme une coordination de l'action des universités existantes.

Il s'agit bien d'un système de réseaux d'institutions de formation et de recherche destiné à :

- dynamiser des synergies entre les institutions concernées ;

- faciliter une meilleure mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs ;

- promouvoir la diffusion des savoirs essentiels pour le développement social, culturel et économique des pays membres de la COI notamment par la mise en place de quelques filières de formations originales, propres au contexte et aux enjeux de développement de ces pays.

Plusieurs expertises préalables ont permis d'identifier avec précision tous les organismes de recherche, tous les organismes de formations supérieures et les

potentialités globales des universités de la zone (six à Madagascar, une à Maurice, une à La Réunion).

Une analyse approfondie des diverses expériences conduites de part le monde a pu être communiquée aux experts nationaux (université du pacifique Sud et Université des Indes Occidentales en particulier). Elle a pu être confrontée aux résultats du colloque de mars 1994 à Praia (Cap Vert) qui avait largement abordé le problème de l'enseignement supérieur dans les petits états insulaires. Dès 1992 les coordonnateurs ont préparé une phase d'expérimentation (qui a débuté en 1993) axée sur cinq actions pilotes :

- la formation des formateurs de base,
- la formation aux échanges commerciaux ACP-CEE,
- la formation aux biotechnologies,
- la formation à la gestion hôtelière,
- la protection des zones côtières.

Le bilan de ces actions en terme pédagogique, financier organisationnel et décisionnel à largement contribué à la proposition finalement retenue par les experts :

- l'Université de l'océan Indien ne peut-être qu'un SYSTEME DE RESEAUX qui préserve l'existence et les actions de partenariats (déjà largement développés) des structures universitaires de l'océan Indien.

- l'UOI a une mission fondamentale : promouvoir la diffusion des savoirs essentiels pour le développement économique, social et culturel des pays de l'océan Indien.

- l'UOI a trois objectifs stratégiques :
  - favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs au sein de la zone.
  - permettre l'accès des étudiants aux cursus de formation supérieure (techniques et professionnelles incluses) délivrés dans les pays de la COI.
  - répondre aux besoins communs de formation tertiaire et de recherche non couverts et qui ne peuvent être mis en place par un seul acteur.

- l'UOI a quatre objectifs spécifiques :

  • enseignement en formation initiale et continue, recherche ;

  • faciliter l'échange des étudiants, enseignants et chercheurs ;

  • informer l'ensemble des institutions membre, des activités réalisées dans chaque pays membre ou conduites en coopération bilatérale ;

  • aider les pays non dotés de structures universitaires à faire émerger les dispositifs propres à leurs besoins d'encadrement prioritaire.

L'Organisation proposée

Partant du principe qu'il fallait obtenir le maximum d'efficacité du dispositif tout en recherchant une simplification administrative, la proposition a été arrêtée sur une structure légère à trois niveaux :

  • un *conseil d'administration* (douze membres, cinq représentants des Etats, cinq représentants académiques, un secrétaire général et un directeur général) ;

  • un *comité de gestion* (six membres : le directeur général, un représentant des structures académiques par pays) ;

  • un *directeur général*

L'essentiel de leurs attributions seraient les suivantes :

Le conseil d'Administration :

C'est l'instance décisionnelle qui doit assurer la cohérence des actions avec les orientations politiques des états membres, (voir de la COI elle-même) et leurs contenus dans le contexte général des projets. Il doit également arrêter ses décisions en cohérence avec les contraintes budgétaires imposées par les bailleurs de fonds (Etats, Union Européenne, UNESCO, etc.).

Il doit fixer les thèmes prioritaires, valider les budgets prévisionnels et mandater, le comité de gestion pour l'exécution des programmes. Il évalue les actions et contrôle le directeur général.

Le conseil d'administration doit se réunir une à deux fois par an. Ses décisions sont prises à la majorité avec voix prépondérante du président en cas de partage des voix.

La présidence du conseil d'administration est tournante. Elle est assumée pour deux ans par un des représentants académiques du Conseil d'administration.

Le Comité de gestion :

Il reçoit un mandat d'exécution de la part du Conseil d'administration et dans le cadre de ce mandat à compétence sur la gestion et le contenu des actions. Il assure les contacts avec les établissements d'enseignement supérieur et/ou de recherche. Il est en relation avec la COI et assure la cohérence avec les conditions de financement imposées par les bailleurs de fonds.

Il prépare le budget prévisionnel et rédige des recommandations à l'attention du conseil d'administration en particulier dans le cadre des équivalences de diplômes. Il assiste le directeur général qui le préside.

Le mandat des membres académiques de ce comité est fixé à cinq ans, pour assurer une continuité.

Le Directeur général :

Il préside le comité de gestion organe exécutif permanent du Conseil d'administration. Il soumet chaque année les comptes de l'année précédente de l'UOI à l'approbation du Conseil d'Administration. Il exerce le contrôle administratif et financier de l'ensemble des activités de l'UOI et s'assure de l'exécution des programmes.

Le Directeur Général est nommé parmi les professeurs de l'enseignement supérieur qui ont déjà assumé des responsabilités de gestion de type universitaire. Son mandat est de trois ans renouvelable une fois.

Ce schéma retenu, il a été décidé, sur proposition de la Réunion, (conseil Général et Conseil Régional) que la Direction Générale serait basée à Saint-Denis de la Réunion, les collectivités locales prenant directement en charge les frais de bureau (local essentiellement), le Directeur Général étant alors recherché au sein des quatre autres Etats membres.

La situation au mois de septembre 1997

A ce jour, chaque pays a désigné ses représentants au sein du Conseil d'Administration. Il faut toutefois noter que certaines nominations sont anciennes et nécessiteront une nouvelle désignation de la part des Etats. Une procédure de recrutement du Directeur Général a été lancée par la COI. Elle est en phase d'analyse.

La Commission européenne a décidé d'accorder pour les trois années à venir un premier crédit de 1,925 MECU (avril 1997) pour permettre :

- la mise en place d'une banque de données formation/recherche ;
- l'élaboration de programmes de formations dans trois domaines : environnement, gestion, nouvelles technologies ;
- la formalisation d'accords entre institutions de formations ;
- l'octroi de bourses à des formateurs de la région ;
- la détermination de thèmes de recherche prioritaires ;
- la mise en place de systèmes de suivi ;
- l'établissement de structures de collaboration avec le secteur privé
- l'ouverture de formations ciblées par une mise à niveau linguistique.

Le financement accordé permet de recruter un collaborateur scientifique et un secrétaire comptable (outre le Directeur Général). Près de la moitié du financement sera réservée à des bourses de stages de formation et/ou de recherche.

En guise de conclusion

Même si nous sommes encore bien loin de l'objectif que s'étaient fixé les experts nationaux, à la fois en terme de délais et d'actions à conduire, nous pouvons dire que l'université de l'Océan Indien, dans son concept de réseau essentiellement francophone, est en passe de naître. Souhaitons simplement que son évolution et son développement ne soient pas à l'image de sa gestation. Nos pays en ont trop besoin.

SYNTHESE

Monsieur **Eric NABAJOTH** (Guadeloupe)

Professeur à l'Université Antilles Guyane

Le rapport thématique relatif au développement d'une approche régionale avait permis de faire ressortir dix recommandations principales. Sans qu'il soit besoin de les reprendre, elles peuvent se regrouper autour de quelques thèmes principaux :

- passer d'un espace linguistique à un espace de développement économique social et culturel tout en évitant l'instauration d'un processus de " francisation ",
- mettre en place une politique de formation régionale, laquelle devant être observée et évaluée,
- créer un environnement médiatique facilitant la circulation des hommes et des ressources et débouchant également sur la mise en place de structures adéquates.

La diversité avérée de l'espace francophone a fait qu'en permanence, l'interrogation sur la région est revenue. Ceci ne doit pas surprendre lorsqu'on se rappelle qu'il s'agit d'un effort visant à transformer une réalité virtuelle en un objet concret. La Table ronde 6 relative à l'approche régionale laisse apparaître les mêmes préoccupations.

Dans sa communication, Jean-Claude Guillebaud, jouant le rôle du " fou ", en profite pour énoncer ce qu'il considère comme les trois paradoxes : le paradoxe colonial, le paradoxe impérial et le paradoxe du ventriloque. Au travers de ces trois métaphores, il explique la conversion progressive d'un sceptique à l'idée de la francophonie, laquelle ne se veut pas enfermement. A cet égard, reviennent quelques idées transversales aux différentes tables rondes : la langue française n'appartient plus à la France ; la nécessité

de prendre en compte les avatars de la mondialisation pour tenter d'effectuer un rééquilibrage ; la nécessité de s'intéresser aux valeurs véhiculées par la langue.

L'essentiel des travaux de la table ronde a été constitué par des études de cas. Deux grands thèmes se dégagent de ces études. D'une part, elles permettent d'examiner le processus de mise en place des aires de formation. D'autre part, elles permettent d'examiner la contribution de différents partenaires (une collectivité française, une démarche institutionnelle, un organisme bancaire) à la mise en place d'un dispositif de formation.

I. La politique des aires de formation

A travers l'exemple de l'Institut Français d'Administration et de Gestion (IFAG) sis en Bulgarie et celui de l'Université de l'Océan Indien, nous sommes confrontés à deux démarches assez différentes l'une de l'autre.

A. L'IFAG, une tentative de mise en place d'une formation pour l'Europe de l'Est.

A travers trois objectifs clairement identifiés, l'IFAG débouche sur la mise en place d'une structure sollicitant une grande diversité de partenaires.

Dans un espace politique en plein renouvellement, en phase de transition démocratique, le système de formation se voit fixer des objectifs prioritaires. D'une part, il entend participer à l'élaboration du nouvel état de droit. D'autre part, il veut également porter sa contribution au développement économique et politique. Enfin, il se fixe aussi pour mission de participer à la formation des cadres.

La structure mise en place se veut appropriée à ces objectifs. Elle entend œuvrer à la mise en place de formations de troisième cycle. C'est dire qu'elle laisse de côté la formation de base pour se situer à un haut niveau d'exigence. Pour ce faire, elle choisit également une stratégie de partenariat avec des universités européennes. Cette stratégie est facilitée par la mise en place d'un consortium d'appui, technique bien connue de l'AUPELF-UREF, et qui a déjà été utilisée dans d'autres zones géographiques. Enfin, on peut noter l'utilisation de la technique des co-tutelles de thèses, laquelle permet l'association de deux directeurs de thèse de nationalité différente.

C'est donc d'une ouverture sur l'espace francophone au niveau supérieur qu'il s'agit, avec des enseignements ciblés et des structures qui ont vocation à se renforcer. La démarche qui prend naissance dans l'Océan Indien est sensiblement différente.

B. Vers l'Université de l'Océan Indien

Il s'agit ici d'un projet qui tend à s'affirmer progressivement tout en évoluant dans son contenu. Parti du principe d'une université éclatée il débouche aujourd'hui sur une véritable université virtuelle dont le siège se trouverait à la Réunion et qui viserait à rassembler l'ensemble du potentiel universitaire présent dans l'Océan Indien.

Le projet va bénéficier de l'appui, tout à la fois de la Commission de l'Océan Indien et de l'Union européenne. En l'occurrence, il s'agit non pas de multiplier les campus, mais de mettre en place une structure de coordination dotée d'une structuration administrative légère, chargée tout à la fois : d'impulser des actions communes ; d'œuvrer à la création de réseaux ; d'aider les partenaires les plus défavorisés de la région.

Ainsi s'élabore une démarche qui, ayant un appui régional et un appui communautaire, tente d'investir dans la technologie pour vivifier la mise en place de réseaux de communication tout en apportant un soutien logistique aux plus faibles de la région.

Le débat autour de ces deux expériences montre que si le type de partenariat qui est présenté est nécessaire, il convient de ne pas oublier ce que de nombreux intervenants appellent la " Francophonie de base ". On retrouve là encore des remarques formulées dans différentes Tables rondes. La prise en compte de la Francophonie de base participe de l'idée qu'il convient aussi de s'intéresser au quotidien des populations, qui ne sont pas toutes dans les mêmes relations par rapport au français. La question des publications scientifiques reviendra également dans les débats. Les difficultés à trouver des espaces de publication en Francophonie sont rappelées, au moment même où de plus en plus nombreux sont ceux qui parlent du français comme langue de la science et de la technologie.

Ainsi, il en ressort que l'aire de formation, au delà d'expériences intéressantes, doit être imaginée depuis la base jusqu'à l'échelon le plus élevé. Elle peut se doter d'une grande diversité d'instruments : consortium d'appui, co-tutelles de thèses, investissements multimédias, partenariat avec différentes structures de formation. Elle peut également multiplier les partenariats, fussent-ils extérieurs à la région, pour renforcer la coopération régionale. Elle doit se doter de ses instruments de vulgarisation de la recherche et mieux utiliser ceux qui existent actuellement.

II. La diversité des partenariats et le développement de l'approche régionale.

A travers deux exemples, là aussi il a été possible d'examiner la diversité des stratégies de partenariat dans le cadre du développement d'une approche régionale. Avec l'exemple de la ville de Lyon, il a été possible de mettre en exergue les tentatives d'intervention d'une collectivité française dans le cadre de la coopération décentralisée. Avec l'exemple de la Banque Centrale de l'Afrique de l'Ouest, c'est de la participation d'un partenaire financier dont il est question.

A. La ville de Lyon et la coopération décentralisée

La ville de Lyon, en l'espèce, utilise des possibilités ouvertes pour la décentralisation en France pour, dépassant le cadre d'une politique de jumelage, tenter une ouverture internationale dans le cadre de la Francophonie. La stratégie élaborée consiste à se doter d'instruments diversifiés d'intervention fonction des trois cibles identifiées par les opérateurs : les villes francophones, les villes imprégnées par la Francophonie, les villes francophiles.

Compte tenu de ces cibles prioritaires, des actions diversifiées sont mises en œuvre s'adressant à différents pays. C'est d'ailleurs à ce titre que la ville se lance dans une politique de formation et de préparation des cadres vietnamiens pour le sommet de la Francophonie.

Les débats reprennent en compte la question des jumelages. On voit apparaître l'idée selon laquelle il serait nécessaire de mettre en place " un jumelage touristique francophone sans ingérence ". Cette proposition trouve sa source dans l'idée qu'une telle démarche génère des échanges qui, ultérieurement, favoriseraient des échanges plus fournis dans le cadre de la Francophonie.

A signaler, cependant, que les questions de coopération décentralisée ne se posent pas forcément dans les mêmes termes juridiques et politiques dans les DOM. Ceux-ci, en effet, non seulement disposent d'une réglementation particulière (loi de décentralisation, circulaires Fabius et Chirac, etc.), mais en plus interviennent dans des zones où un certain nombre de compétences qui leur seraient nécessaires ne sont plus aux mains de la Métropole, mais aux mains de l'Europe (c'est le cas par exemple, pour ce qui concerne la politique de la mer). C'est dire que la Table ronde 6 n'a pas épuisé les débats relatifs aux possibilités et aux limites de la coopération décentralisée.

B. La Banque centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest, une banque au service d'une région

L'exemple de la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest est symbolique d'une volonté d'utiliser la monnaie, issue de la colonisation, aux fins d'élaborer un projet de regroupement francophone. C'est sur cette base que se forment, successivement, l'Union économique et monétaire de l'Ouest africain, le Système de comptabilité africaine ainsi que la Bourse des valeurs. Ce mouvement organisationnel traduit la volonté de construire tous les instruments permettant de constituer un marché global.

Dans le même temps, autour du développement des affaires, se développe aussi l'enseignement des langues des affaires. Ceci permet, par ailleurs, une inscription concrète dans le plurilinguisme.

Ainsi, l'instrument financier et monétaire prend toute sa place dans l'élaboration d'une démarche régionale. Peu de discussions ont eu lieu autour de cette question.

En définitive, la Table ronde 6 a montré que le développement des approches régionales s'effectue autour de démarches multiformes tenant compte de la grande diversité de situations. Cependant, si l'on veut se rappeler les discours tenus dans la plupart des Tables rondes, la Francophonie, c'est aussi coordonner la diversité.

SEANCE DE CLOTURE

Sous la présidence de Monsieur Chu HAO (République Socialiste du Viêt Nam)

Vice-Ministre de la Science, de la Technologie et de l'Environnement de la République Socialiste du Viêt Nam

SYNTHESE GENERALE ET ADOPTION DE LA CHARTE

Monsieur **Arthur BODSON** (Belgique)

Recteur de l'Université de Liège
Vice-président de l'AUPELF-UREF

Monsieur le Président,
Madame la Présidente du CPF,
Messieurs les Ministres et représentants des Ministres,
Messieurs les Ambassadeurs,
Chers collègues,
Mesdames, Messieurs,

J'ai une double charge, en cette séance de clôture.

D'abord, faire devant vous la synthèse générale de ces Assises.

Ensuite, vous soumettre la charte qui, selon la tradition de l'AUPELF-UREF, exprime, sous forme ramassée, la réponse collective à une grande question. En l'occurrence, il s'agit d'exprimer les motivations et les objectifs de tous ceux qui, depuis un an, sinon plus, réfléchissent sur l'enseignement du français et sur l'enseignement en français dans les quarante-neuf entités politiques participant aux Sommets de la Francophonie.

Dans ma synthèse comme dans la charte, il n'est possible que d'être général. En effet, les discussions et les débats sur bien des points ne sont pas clos, l'action quotidienne sera souple et libre, des spécificités régionales et même locales se manifesteront, et c'est

souhaitable. Quant aux suggestions concrètes, elles sont innombrables. Dans l'immédiat, il faut donc se limiter à soumettre aux instances de la Francophonie de grands objectifs et quelques voies prioritaires pour les atteindre.

J'en viens à mon premier devoir, la synthèse générale.

La synthèse générale de quoi ?

Il me semble que nous devons prendre en compte non seulement les six tables rondes qui viennent de se dérouler à Hué (les deux dernières il y a quelques minutes à peine), mais encore le travail des quelque sept cents spécialistes qui ont préparé notre actuelle réunion dans huit séminaires régionaux.

N'oublions pas non plus que le sujet s'inscrit — c'est ce qui fait son importance — dans une réflexion globale sur la place de la Francophonie dans le monde, c'est-à-dire, en clair, sur les défis que lui lance la mondialisation ; la séance d'ouverture de nos assises a bien montré la gravité des enjeux ; elle a aussi renforcé la base théorique de notre démarche. Voyons donc l'ensemble.

Mais avant cela, pour donner un sens à nos analyses, à nos propositions et à nos actions, il faut rappeler une fois encore ce que nous voulons pour la Francophonie et, par opposition, ce que nous ne croyons pas souhaitable pour elle.

Quand je dis ***nous***, ce n'est pas seulement aux responsables de l'AUPELF-UREF que je pense, mais à tous ceux qui se sont exprimés dans ce long débat. Si le rôle de l'université est de provoquer la réflexion sur la société, elle n'a pas le maître mot, ni le dernier. Le ***nous*** désigne aussi les nombreuses personnes, représentatives de tous les milieux, à qui l'AUPELF-UREF a demandé leur point de vue. La convergence, en l'occurrence, est remarquable.

Notre volonté est fondée sur des valeurs et nos refus sont alimentés par les menaces que fait peser sur elles le mauvais usage de la mondialisation. Ce n'est pas, en effet, que nous rejetions, que nous combattions la mondialisation. Qui du reste le pourrait ? Nous devons nous en servir, au contraire. Mais nous la voulons plurielle, faite de respect mutuel, de solidarité, de démocratie, de liberté, de partage, de dialogue des cultures respectées. Cette mondialisation, en revanche, nous ne la voulons pas monomaniaque du marché, niveleuse, profitant à une minorité, hégémonique, infantilisant les plus faibles, hostile et méprisante pour les Etats-nations, avec cette formule qui dit tout : ***Globalisation is us***, comme on disait : ***Gott mit uns***. Mais Dieu n'est plus rentable.

En face, mais pas seuls, quarante-neuf Etats et Gouvernements, répartis dans le monde entier et dont le poids n'est pas faible, peuvent être, s'ils le décident, un espace de résistance et de contre-propositions. Ensemble, ils partagent des valeurs humanistes, un riche patrimoine culturel et scientifique, ils dispensent des formations de qualité, ils sont compétitifs dans tous les domaines des sciences et des techniques, bref, ils sont une force que leur langue partagée permet de rassembler et de souder pour proposer autre chose : face à l'uniformité réductrice, la diversité, face à l'hégémonisme, le respect mutuel, face à la langue unique, le multilinguisme, c'est-à-dire le respect des langues maternelles qui diversifient, la langue partagée qui rassemble, l'ouverture moderne aux autres langues, l'anglais (mais oui !), mais aussi l'espagnol, le chinois, le portugais, l'arabe, d'autres encore. Nous y voilà, à nos Assises. C'est dire toute la portée symbolique de ces enfants qui sont venus nous souhaiter la bienvenue, vietnamiens et déjà francophones, donc bilingues à douze ans, demain trilingues. Ça vous a tout de même une autre allure, une autre ouverture, qu'un petit unilingue du même âge, fût-il Américain ou... Belge.

Est-ce de l'utopie ?

Voyons ce que nous dit le linguiste avec ses collègues.

1) le multilinguisme est profitable à l'enfant et lui est d'autant plus accessible qu'il est plus jeune ;

2) il doit être entretenu dans le temps ;

3) il doit être puissamment motivant, c'est-à-dire instrumenté en permanence ;

4) la langue seconde privilégiée doit suivre en premier rang la langue maternelle, en exclusivité de préférence ;

5) idéalement, la langue seconde devrait être la langue maternelle de ceux qui la transmettent. Nous y reviendrons, car c'est à la fois impossible et pas nécessairement souhaitable.

Ce qui précède (ces cinq points) explique les axes fondamentaux de nos propositions.

1) Nous misons sur le multilinguisme en sachant qu'il est accessible et bénéfique ;

2) Nous préconisons l'apprentissage précoce de la langue seconde qui, dans nos quarante-neuf communautés, devrait être le français si celui-ci n'est pas la langue maternelle.

3) Nous préconisons d'assurer la continuité nécessaire du parcours et de la pratique par des filières francophones dans l'enseignement secondaire (où peut être introduite une troisième langue) et dans l'enseignement supérieur, jusqu'au troisième cycle.

L'instrumentation doit aussi être assurée par un environnement médiatique francophone massif et populaire, par l'entrisme dans le cybermonde où nous ne couvrons qu'un petit coin de la Toile, par l'université virtuelle en création, par l'enseignement à distance, par la valorisation de la compétence linguistique dans l'accès à un emploi.

4) Faute de pouvoir déplacer les maîtres en masse et compte tenu des complicités à sauvegarder entre maîtres et élèves, nous préconisons une grande mobilité pendant la formation des maîtres de français et en français, leur immersion dans l'espace francophone, leur ouverture à la culture francophone par des enseignements adaptés.

5) Ce programme ambitieux, s'il est mis en place, doit aussi être modulé selon les régions. Former un multilingue en France, au Québec ou en Communauté française de Belgique, pays du français langue maternelle, ce n'est déjà pas la même chose. Que dire du Maghreb, de l'Afrique, de l'Europe orientale, de l'Asie ! C'est pourquoi nous proposons d'adapter les outils qui ont fait leurs preuves à la réalité régionale. Mais ces outils, on l'a encore répété ici, n'auront de sens et d'efficacité que si la volonté, je dirais même le courage politique existe.

Voilà pour l'essentiel.

Notre débat a été structuré et traversé par quelques idées-forces qu'il faut mentionner ici, ainsi que certaines propositions sur lesquelles l'insistance a été particulièrement sensible.

1) Le souci permanent du respect mutuel, dont l'organisation des séminaires régionaux a été une éclatante et démocratique illustration. Ce souci a encore été illustré par l'attention particulière réclamée en faveur des langues maternelles et par l'insistance mise sur la nécessaire connaissance mutuelle de nos diverses cultures.

2) Vous l'aurez remarqué, d'un bout à l'autre de nos travaux, avant Hué et à Hué, une question fondamentale était présente : qu'est-ce que la Francophonie a aujourd'hui à dire au monde ? Je n'y reviens pas.

3) Une troisième idée clé s'est particulièrement fait jour ici à Hué. En un mot, celle de la Francophonie globale, c'est-à-dire d'une Francophonie vécue qui déborde largement

les murs des écoles et des universités. À cet égard, deux secteurs ont été particulièrement mis en valeur : l'environnement francophone et la vie économique, avec son corollaire, l'accès des jeunes à un emploi. Je vais y revenir. Mais on peut dire, de façon générale, que les Assises lancent un appel à toutes les forces vives de la Francophonie, qui doit être présente et active — de façon coordonnée — dans tous les aspects de notre vie.

L'environnement francophone est jugé insuffisant dans les médias (radio, TV, presse écrite, publicité, affichage), qu'il s'agisse de produits multilatéraux ou de produits nationaux. Il faut suivre et renforcer l'exemple magnifique que donne TV5. Il en va de même dans les activités ou les produits culturels (livres trop rares et trop chers, cinéma à promouvoir, politique culturelle trop peu sensible).

Il en va de même du monde économique. Les entreprises doivent intégrer la Francophonie, la connaissance du français doit être un atout pour l'emploi, des bourses d'emploi doivent être créées en Francophonie.

Ces deux constats, ces deux revendications ont conduit à proposer, à réclamer une réunion des Ministres francophones chargés de la communication et de l'emploi, pour deux grandes conférences : l'une sur l'environnement francophone, l'autre sur l'économie et l'emploi en Francophonie.

4) Dans ce dernier domaine, comme dans celui de la formation des maîtres, on réclame de plus grandes facilités, de plus grandes aides pour la mobilité des chercheurs, des maîtres en formation. Le problème des visas a, une fois de plus, été soulevé.

5) Faut-il le dire ? L'accent a été de nouveau mis sur le rôle de l'école, en particulier sur la nécessité d'améliorer les outils pédagogiques, de favoriser l'immersion des maîtres de français et en français, de créer un réseau thématique de recherche sur la formation des maîtres, de mettre au niveau voulu les maîtres déjà en activité.

6) On peut enfin observer que le scepticisme grandit sur l'hyper-normativité linguistique ou langagière, jugée écrasante, méprisante, répulsive. Plus positivement, il s'agit de donner à l'enseignement du français l'aménité, la séduction qui lui fait encore trop souvent défaut aux yeux des jeunes.

Voilà six idées dominantes. Il n'est sans doute pas excessif de dire que Hué aura marqué la volonté d'une Francophonie plus globale, plus pragmatique et surtout plus coordonnée dans tous ses aspects.

Je voudrais, Monsieur le Président, terminer par deux considérations qui me paraissent l'une et l'autre positives, rassurantes, optimistes même, mais exigeantes. Elles ne me sont pas personnelles ; elles me paraissent refléter l'idée générale qu'il est temps de prendre davantage nos responsabilités devant les évidents périls que nous avons évoqués.

La première considération part des propos tenus sur les Etats-Unis d'Amérique. Le mot *diabolisation* en résume assez bien le ton général.

Mais soyons justes et lucides.

D'abord, on l'a dit, la mondialisation, dont ils seraient seuls bénéficiaires, et qu'ils organiseraient à leur profit exclusif, fait, chez eux aussi, des victimes.

Ensuite et surtout, si l'Europe, par exemple, ne sait pas encore leur tenir tête, si la Francophonie doute d'elle-même (comme cela arrive) et n'avance pas assez vite, si — autre exemple — d'autres que les anglophones sont trop peu présents sur la Toile, si d'autres encore ont à se plaindre ou se sentent à l'écart ou exclus, n'est-ce pas aussi de leur faute ?

Pour reprendre mes exemples, ce sont les Européens qui se chamaillent entre eux, piétinent et ne pèsent pas encore assez. Que je sache, personne à l'extérieur ne s'occupe de saboter systématiquement le renforcement de la Francophonie, la Toile est accessible et ne rejette pas le français, il est possible de créer partout dans le monde des contrepoids et d'ailleurs, il s'en crée.

En un mot comme en cent, la sauvegarde des valeurs auxquelles chacun tient et, en l'occurrence, de nos valeurs réaffirmées ici, sera à la hauteur du prix, dans tous les sens du terme, que nous y mettrons, nous. Y sommes-nous prêts ? Nos décideurs et nos peuples y sont-ils prêts ? C'est la question posée à la Francophonie. Elle est simple : voulez-vous, ensemble, rester debout ? La réponse ne peut venir que de nous, d'autant plus forte que nous serons unis. Notre sort est donc largement entre nos mains. C'est un premier réconfort, mais c'est une première exigence.

La deuxième considération concerne l'AUPELF-UREF. Certes, le premier rôle de l'Université est d'analyser, d'inviter à la réflexion critique, d'aider à la prise de décisions, tant les dirigeants que l'opinion publique. Mais l'AUPELF-UREF a une autre tradition,

récente il est vrai, mais forte : elle est opératrice, opérative, elle montre l'exemple, elle est active, activiste même, tant elle est convaincue qu'il faut avancer. Par exemple, ce qui s'est fait au Viêt Nam était impossible, Monsieur le Recteur, mais vous ne le saviez pas ou, en tout cas, vous n'avez voulu le savoir. Nous avons à présent de nouveaux objectifs, et nous avons une expérience. Une chose est donc sûre : nous avancerons dans toute la mesure de nos moyens, parce que la vision et la créativité, c'est notre rôle, c'est notre devoir. C'est un deuxième réconfort, mais c'est une deuxième exigence.

Et celle-ci, c'est la nôtre.

Merci.

ALLOCUTIONS

Monsieur **Michel GUILLOU**

Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUPELF-UREF)

Le premier mot qui me vient à l'esprit c'est l'amitié. A travers mon itinéraire personnel en Francophonie, je suis de plus en plus frappé par l'alchimie progressive du dialogue ; les francophones se parlent et le consensus s'établit sur les sujets qui nous tiennent à cœur. Je vais vous faire une confidence : on me dit souvent à l'AUPELF-UREF : " Monsieur le Recteur, comment se fait-il qu'il y ait toujours un consensus dans votre conseil d'administration ? C'est vraisemblablement parce que vous n'informez pas et vous faites comme si. " Et je vois souvent dans les yeux de mes interlocuteurs qu'ils sont sincères. Eh bien non, dans ce conseil où il n'y a ni minorité ni de majorité, où il y a des Africains, des représentants du monde arabe, d'Asie, des Français aussi, le conseil se met d'accord et nous parvenons ensemble à définir des politiques, à entreprendre des actions. C'est cela la Francophonie et c'est pour cela que je crois qu'il faut qu'elle existe et qu'il faut affirmer qu'elle correspond à une réalité.

Ma deuxième remarque porte sur une observation qui m'apparaît clairement aujourd'hui : en observant cette salle, en assistant aux tables rondes, en écoutant les intervenants. Je crois qu'il y avait longtemps que je n'avais pas vu autant de continents, autant de pays s'exprimer et s'exprimer très librement. Tout le monde a parlé. On dit souvent que dans la Francophonie le Sud ne parle pas ; au cours de ces assises, je crois pouvoir affirmer que ce n'était pas le cas, car le Sud parlait ! C'est en ce sens aussi que vous participez à une rencontre réellement multilatérale.

Troisième remarque qui a son importance : l'accueil ! Vous avez pu mesurer l'accueil de nos amis vietnamiens, ainsi que du personnel qui travaille ici, des Belges, des Québécois, des Cambodgiens, vous avez donc pu constater que l'institution aussi était

multilatérale. Là aussi un travail d'équipe se fait, là aussi je crois que se crée cette alchimie.

Je voudrais dire aussi que nous avons pris un risque ensemble, nous universitaires, nous professeurs, nous enseignants, qui avons tendance parfois à travailler entre nous, parce que ceux qui ne le sont pas ont tendance à ne pas venir chez nous. Aujourd'hui, à l'occasion de ces assises, nous étions ensemble. Je voudrais remercier d'abord les responsables politiques, les ministres présents, les hauts fonctionnaires, qui ont contribué à la réussite de ces Assises de Hué. Je voudrais ensuite rappeler que les médias, les entreprises, c'est à dire la Francophonie sur le terrain, ont participé à cette rencontre, ces partenaires avec lesquels nous travaillons, au quotidien et sans lesquels l'action francophone ne serait pas ce qu'elle est. Là encore je crois que cela a été une vraie première que tout le monde s'exprime et que tout le monde donne son éclairage.

Je lisais un article de mon collègue et ami Jean-Louis Roy, qui est paru dans *Le Devoir*, et qui disait : " ce n'est plus le temps des chicanes ". Eh bien c'est vrai ce n'est plus le temps des chicanes ! On se chicane lorsqu'on est tranquille à la maison, mais quand les choses bougent à toute allure, il vaut mieux se tenir, se tenir aux barreaux, se tenir ensemble et se fédérer et se rassembler. Aujourd'hui, si l'on ne pense pas tous la même chose, et c'est normal parce que nous nous heurtons à des problèmes de culture et de vocabulaire, on pense souvent la même chose mais les mots ne signifient pas la même chose pour les uns et pour les autres. Nous sommes ensemble et nous agissons car nous prenons conscience que si ne faisons rien, dans un monde qui bouge très vite, nous risquons de perdre ce qui nous rend indépendants, ce qui nous maintient debout. Bref, agissons ensemble si nous ne voulons pas devenir les Indiens du XXIe siècle.

Cela me semble être vraiment le mot d'ordre : aller à l'essentiel ! Prenons de ce point de vue là le mot d'ordre de nos amis anglo-saxons : on se chicane, mais surtout on agit et on agit ensemble. Pragmatisme, études de cas et puis mettons l'ouvrage sur l'établis et réglons nos différents. Par exemple, ne parlons pas pendant vingt ans du fait qu'il n'y a pas de télévision en langue française au Liban ! Dans vingt ans cela ne sera plus la peine d'en parler. Il faut donc la faire ! Et je crois qu'il faut prendre tous les problèmes de la même manière par la volonté d'agir et de réussir.

Je terminerais si vous le permettez par des remerciements, avec beaucoup d'émotion à Monsieur le Président de l'Université qui représente le Ministre de l'Education et son pays. Des remerciements d'abord parce que vous nous avez merveilleusement accueillis, tout le monde en est bien conscient, d'autre part parce que vous nous avez permis cette réunion. Mais je voudrais aller au-delà. Quand en 1992, lors du Sommet de Maurice, le

Viêt Nam a demandé à l'AUPELF-UREF que nous venions mettre en place un bureau à Hanoi, pour nous cela était assez nouveau car la culture asiatique n'était pas très présente au sein de notre institution. C'est ainsi : il y avait toutes sortes de cultures, mais personne ne connaissait la culture asiatique. Donc nous sommes arrivés dans votre pays, Monsieur le Président, comme des gens qui découvraient. Au fil des mois nous avons progressivement bénéficié de votre confiance et aujourd'hui le bureau est installé à Hanoi, avec une antenne à Hô Chi Minh-Ville. C'est vrai que vous nous avez fait confiance, on a mis en place de grands programmes et je me souviendrai toujours de la signature de l'accord de siège. Tout le monde pensait que les choses prendraient beaucoup de temps et un jour votre Ministre nous a dit : " venez demain, on va signer ". Et en quelques années, seize mille à vingt mille enfants apprennent le français dans des classes bilingues dans une perspective multilingue, vos étudiants dans les universités s'inscrivent dans des filières francophones, et le dialogue s'est établi. Je rencontre aujourd'hui, dans les universités des collègues vietnamiens et je pense que maintenant on s'est " branchés " ensemble, c'est-à-dire que le Viêt Nam est maintenant branché sur le réseau des universités partiellement ou entièrement de langue française, et je suis très heureux que l'un des vôtres, le Recteur Diao soit membre du conseil d'administration de l'AUPELF et en conséquence soit l'un de mes patrons.

Avant de terminer, et c'est vraiment avec émotion que j'exprime tout cela car vous ne pouvez pas imaginer ce qu'a été la qualité de notre dialogue avec le Viêt Nam depuis quatre ans, je voudrais donc faire plaisir au Président de l'Université de Hué : je pense que bientôt nous aurons une petite cérémonie officielle ! Je reviendrai après le Sommet pour être à l'université pour offrir une dotation spéciale à la bibliothèque de son université. Cette dotation, c'est toute la Francophonie qui la fait, avec le soutien notamment de la Bibliothèque Nationale de France. C'est une manière aussi de vous dire merci !

Monsieur le Président, voilà maintenant que je sais que je suis célèbre, je deviens donc inquiet.

Monsieur **Jean-Christophe DEBERRE** (France)

Conseiller au Cabinet
Secrétaire d'Etat à la coopération, chargé de la Francophonie

Merci Monsieur le Président,
Madame la Vice-présidente du CPF
Messieurs les Ministres
Mesdames ; Messieurs les Présidents d'université, Recteurs, Professeurs,
et représentants des entreprises,

On ne fait pas faire le tour du monde à la langue française sans y rencontrer au passage quelques pages de son histoire : ces dizaines de millions de locataires emprunteurs de génie et académiciens compassés, entrepreneurs perplexes et pourtant enthousiastes, gens de presse, de radio et d'images, qui de niches en faisceaux sont nos nouveaux conquérants, décideurs attentifs pour deux jours à autre chose qu'à la décision puisque aussi bien ils ont acceptés comme nous tous de jouer le jeu. Abandonner leur bureau, leurs charges et les fâcheux pour regarder la langue dans tous ses états.

Vous avez pris soin, Monsieur le recteur, d'embarquer pour ce voyage les plus représentatifs de tous ceux qui de prêt ou de loin en ont la charge. Enseignants et chercheurs, chacun a fait une ou plusieurs étapes de ce tour du monde. Ils aiment tous leur métier et y consacrent leur vie. Comme d'habitude, grâce à vous, ou par votre faute, ils repartiront plus chargés de questions que de certitudes, mais ce sont les risques du métier.

A eux de rendre intelligible et opératoire cet écheveau de complexités et je le dis parce que je mens encore bien des leurs. Vous avez pris et nous avons pris encore un risque plus grand en ouvrant cette boîte de Pandore. Vous le savez bien, l'enseignement

du français et la formation en français embarrassaient depuis des décennies, je dirais tétanisaient tous ceux qui en ont la responsabilité.

J'ai personnellement senti et je l'avoue, ne l'attendais pas, un vent de liberté sur ces Assises. Ce ton décontracté que souhaitait le sage Souleymane Bachir Diagne, ce vent là a soufflé à Hué et très sincèrement nous nous souviendrons que l'hôte en était le Viêt Nam, qui à la veille du Sommet a voulu, lui d'abord, faire le point sur une Francophonie qu'il explore y apporter sa contribution, en être avec les représentants du Cambodge et du Laos acteur et exégète. En Asie du Sud-Est, nous le savons mieux aujourd'hui, le français dira autre chose, mais déjà il est gros d'un projet, il est gros d'exigence.

La Francophonie a bon vent. Pour que ce vent là n'arrête pas de souffler, il conviendra toutefois de ne pas brusquer les choses, de témoigner de proposer de comprendre. On ne légifère pas sur la langue quand on l'aime assez pour lui faire passer et porter un message de solidarité et d'espoir. On la choie. Plutôt sève que typhon. Alors employons-nous à cultiver ce jardin.

Ce jardin, chacun l'a répété à l'envi, c'est le monde. On y a rencontré au passage quelques monstres, on leur a donné des noms : mondialisation, cela paraissait évident, américanisation, pour les uns c'est humain, pour d'autres pas vraiment, mais ça peut s'apprivoiser. On y a vu quelques blessures cicatrisées ou encore fraîches de l'Histoire, car notre histoire est jeune et elle est parfois douloureuse. Pour ma part, dans chacune des interventions, j'ai perçu que la liberté de ce vagabondage avait fait de chacun des professionnels ici rassemblés un passeur d'une rive à l'autre.

Du parler français au vouloir aujourd'hui tirer parti du français, et chemin faisant interroger l'avenir. On n'oublie rien, on ne renonce à rien, mais le temps presse, la Francophonie est talonnée par le futur. On a vu ici un éminent linguiste s'essayer en politique francophone, d'autres qui, dans le foisonnement de la parole n'ont pas eu le temps de la prendre, ont senti que la question était lourde sur les épaules. Car on ne regarde pas impunément la langue française en face sans rencontrer dans le regard de tous ceux qui l'emploient un grand point d'interrogation.

La Francophonie qu'est-ce que c'est ? Quel est le sens de notre entreprise ? Don Quichotte ou Sancho Pança ? Querelleur de chimères ou tête sous l'oreiller pour ne pas voir ? Pardonnez l'image elle n'est pas francophone mais elle est mondiale. Le roman nous le dit : voir la vérité en face c'est tuer les formes vides et les débats sans consistance. Car nous sommes dans le monde, nous y sommes tous, il n'a plus de frontières, il n'en est que plus périlleux. La seule chance de ne pas disparaître, c'est d'exister ensemble. Voilà le sens de la Francophonie !

Cet espace n'a pas que des atouts, bien sûr puisque c'est un espace. Il a des discontinuités. Des ensembles, des peuples y évoluent et ont plaisir à se reconnaître. Dans cette course vertigineuse, leur réconfort c'est de se comprendre. Il ne faut rien gâcher car le verbe, dont la langue, sont précieux, on n'a plus le droit à l'erreur. Le verbe c'est l'échange, mais ne faisons pas d'angélisme, l'échange stimule les intérêts. Certains d'entre nos pays se développent, émergent, et veulent légitimement leur part de prospérité. D'autres qu'ils l'ont davantage leur tendent la main, parfois maladroitement peut-être, on l'a rappelé et il fallait le faire, mais nul n'est parfait. On sait depuis Rabelais que le donner et le recevoir ne sont embarras que pour les puristes, les utopistes ou les misanthropes. A nous d'inventer une coopération qui veille à l'échange égal, c'est l'horizon de la Francophonie. Après tout, ce qui s'est dit dans ces journées c'est le refus des dépendances, c'est la quête de la dignité, c'est celle de la reconnaissance.

Dans le marché nous y sommes tous, qu'on le veuille ou non, j'ai envie de dire que pour ne pas être écrasés par cet attelage anonyme, il faut en tenir les rênes et savoir sur quelle route on va.

Je retiendrais personnellement de ces Assises le vertige et l'angoisse de l'ouverture, mais la curiosité aussi. Je retiendrais surtout l'horreur de la solitude. Parce que la globalisation a quelque chose de mortifère, la Francophonie fera partie de ces entreprises de survie car la langue c'est la vie. Je ne suis pas étonné que depuis plus de dix ans maintenant la Francophonie grandisse comme un enfant trop précoce. Qu'elle soit maternelle ou seconde, qu'elle voisine plus ou moins commodément avec l'anglais sa rivale, pour tous ses locuteurs la langue française est un refus de la totale étrangeté voire de la disparition. En temps de crise elle devient langue de combat, mais entendons-nous, non pas contre les autres, mais pour rester soi et devenir soi dans le monde tel qu'il est et pourquoi pas dans le monde tel qu'on le voudrait.

Il n'est pas interdit d'espérer pour entreprendre, les littératures en français parcourent le monde et nos entrepreneurs s'associent assez heureusement au partenariat mondial. Les espaces économiques concrétisent aujourd'hui la francophonie en Afrique. L'Europe en quelque façon surgit francophone et le continent américain, l'Asie, dans leurs projets régionaux palpitent aussi de ce cœur là. Partout dans ces marches, la Francophonie éveille un désir ou une nécessité. Europe de l'Est, Nigeria, Mozambique et Angola, tous veulent être du voyage. Pourquoi faut-il que se soit les autres qui nous rappellent le sens de ce que nous faisons ?

Il est vrai d'une certaine manière que la jeunesse vieillit vite et que notre coopération francophone lourde et complexe s'est un peu guindée dans quelques corsets

administratifs. Dans un monde ou l'on ne souhaite faire qu'une bouchée du multiple ou un marché se conclut sur une règle de trois par calculette et un coup de portable, nous décidons parfois longtemps, lentement et nous ne sommes pas toujours gagnants. Mais c'est le respect et le corollaire du respect de chacun. Ce qui est plus préoccupant, c'est ce qui entrave l'agilité de notre langue d'usage, son progrès et comme on dit, sa maintenance et par conséquent, son succès.

Soyons clairs, si nous sommes revenus à l'enseignement une fois de plus, l'enseignement du et en français, c'est que c'est le cœur de notre entreprise commune. L'alerte a été donnée très tôt et pourtant la Francophonie a pris du retard. Car c'est là que la mondialisation a eu justement le plus d'effet et qu'elle a touché le plus cruellement les pays membres. Grand projet attaché au droit des personnes, à la justice sociale, à l'accès, à l'instruction, elle n'est pas encore chez elle totalement maîtresse du jeu et a longtemps laissé seuls les états face aux crises scolaires et universitaires.

Certes ils n'étaient pas seuls mais ils étaient affaiblis car ils n'étaient pas ensemble pour penser l'avenir de leur système de formation, des systèmes qui empruntent à la même langue des valeurs et des finalités communes. Le français s'y est affaibli souvenons-nous en, l'énergie des enseignants s'est perdue parfois. Aujourd'hui que la volonté politique s'y est réinvestie ça et là, avec des moyens nouveaux, une organisation est à réinventer, c'est la nôtre. Beaucoup de coopérations tendent les bras certes, des forums importants deviennent des creusets d'innovation. Mais l'éducation c'est l'identité en marche. N'est-il pas temps que la Francophonie concentre toute son énergie sur la recherche dans un domaine où tout son avenir se joue. Qu'elle mobilise une expertise de haut niveau pour l'offrir à ses gouvernements ? Qu'elle n'importe pas les solutions mais qu'elle les élabore chez elle, à sa main. ? Voilà un domaine où la mondialisation pourrait ne pas être subie mais saisie. Peut-être serait-ce d'ailleurs la manière de sortir de certaines impasses comme celles des langues par exemple qui finissent par toutes s'affaiblir et notamment la langue d'enseignement faute de plan d'aménagement linguistique qui les situent clairement les unes par rapport aux autres, et qu'on noie alors les moyens de la réussite. En la matière le non choix a des conséquences dans l'instant invisibles, mais lourdes pour des générations d'enfants. Et l'aide externe s'y trouve elle-même embarrassée pour son investissement.

Cela toutes les Tables rondes l'ont rappelé, n'oublions pas en outre que le non choix remet l'initiative à toutes les entreprises de formation qui spontanément surgissent sur l'affaiblissement de l'Etat. Toutes les initiatives sont bonnes, pourvu qu'elles ne sacrifient rien à la qualité ni aux grands équilibres. Dans le seul pilotage par la demande sociale,

l'instruction n'a pas tout à gagner, la formation et les compétences non plus, le français encore moins.

Mais pour être en bonne santé le français ne doit pas sentir la craie. Il appelle autour de lui le dynamisme de l'entreprise. Cette expression n'est pas de moi, mais je l'ai trouvé tellement belle il y a quelques années que je la répète. Il appelle autour de lui le dynamisme de l'entreprise, celle du livre et de l'écrit, celle de l'image et de la radio, aujourd'hui celle du multimédia. Les inforoutes seront l'affaire du Sommet, et c'est tant mieux ! Veillons pourtant à ne pas relâcher l'attention sur les multiples partenariats autour du livre qui reste la seule chance pour beaucoup d'enfants. On n'a pas dit et cela ne se sait pas malheureusement qu'en deux quasi révolutions depuis 1990, des pays ont réussi, en Afrique, à mettre à la disposition des familles des ouvrages à 10 ou 15 francs, c'était naguère inimaginable. Ils n'ont pas fait grand tapage autour de cette Francophonie là, ils l'ont fait avec quelques moyens externes et surtout beaucoup d'opiniâtreté. Ils ont su convaincre chez eux des entrepreneurs. Le sait-on ? Pas assez ! Et pourtant c'est une manière de réussir la Francophonie.

Communiquer enfin. Le monde, vous le savez, n'illustre que l'initiative hardie ou les événements funestes. De quel côté la Francophonie veut-elle être ? Si la réponse est trouvée alors il faut le faire savoir. Qu'un nom international du sport ait été l'ambassadeur des jeux de la Francophonie de Madagascar, et peut-être les médias lui auraient-ils fait fête. Que sous une forme ou une autre, la Francophonie se montre à visage découvert, espace d'innovation dans toutes ses industries au sens propre, au travers peut-être d'une manifestation, d'un salon et on ne serait pas aujourd'hui encore à faire le répertoire des multiples activités qu'elle conduit. Bref qu'elle montre enfin qu'elle ne refait pas le monde mais qu'elle le fait. Que les médias la montrent non pas provinciale, mais internationalement avertie et lectrice de ce monde. Et le point de vue que l'on a sur elle serait totalement différent et renouvelé. Le jeu en vaut la chandelle car cette parole en archipel, tout de même, a des allures de sixième continent.

Je vous remercie.

Monsieur **Nouth NARANG** (Cambodge)

Ministre de la Culture du Royaume du Cambodge

Excellences,
Mesdames,
Mesdemoiselles,
Messieurs,
Chers Participants,
Francophones du Monde entier,

C'est pour moi un immense plaisir que d'apporter ma contribution à un Sommet de la Francophonie et je suis heureux de pouvoir intervenir sur le thème de l'enseignement du et en français au terme de ces trois jours de débats fructueux.

Partout ou presque, l'enseignement est réputé en crise que ce soit en Occident ou dans les pays dits du Sud. Dans ces derniers, ses finalités ne sont ni clairement définies ni clairement comprises.

Les perspectives de sorties de cette crise ne sont évidemment pas les mêmes selon que l'on considère l'environnement éducatif propre à chaque Etat, leurs besoins spécifiques et l'inégalité des situations face aux contraintes de développement et aux exigences de la démocratie.

On peut cependant définir quelques principes qui, me semble-t-il, peuvent s'appliquer aux différents pays du monde en développement appartenant à la Francophonie.

Tout d'abord, contrairement aux sociétés organisées occidentales où l'acquisition d'un savoir ordonné à lui-même peut suffire, c'est la formation de cadres aptes à assurer un développement endogène qui prime dans les pays du Sud.

L'ensemble des sociétés connaît à l'heure actuelle des désordres profonds dus, en grande partie, à la perte des repères identitaires. C'est particulièrement vrai au Cambodge où une prise de conscience urgente de cette réalité est devenue impérieuse, mais ce phénomène est tout à fait répandu. Ainsi, au-delà d'une finalité professionnelle, technique, pédagogique et scientifique, l'enseignement doit jouer un rôle primordial de régulation culturelle et sociale interne par le biais d'un affermissement identitaire.

Ensuite, et ce que je vais dire n'est absolument pas contraire aux intérêts de la Francophonie, il convient d'éviter, lorsque l'on repense un système éducatif, de plaquer un modèle extérieur.

Les systèmes d'enseignement des pays occidentaux sont le fruit d'une longue évolution et sont donc adaptés aux réalités locales de ces pays. Il faut de plus cesser d'assimiler systématiquement culture occidentale et savoir. Ainsi, il convient d'éviter d'adopter, sans les adapter, les modèles éducatifs offerts par l'Occident. Bien des aspects qui se justifient quelque part deviennent incohérents ailleurs.

Dans les pays qui ont été sous domination étrangère, l'enseignement avait souvent, dans une perspective de colonisation, une finalité de formation de cadres subalternes. Il reste alors très souvent marqué par cette période et il est devenu nécessaire de le réformer en profondeur dans le respect des réalités locales.

Dans cette perspective, la Francophonie peut jouer un rôle éminent. Le français fait partie intégrante de la tradition de chacun de nos pays. Cette réalité doit être prise en compte et nous avons de plus fait le choix politique de la Francophonie.

Notre appareil éducatif a, pour la plupart d'entre nous, été conçu en français sur des modèles français. Faut-il, sous prétexte de colonisation le rejeter, voire en lui un outil de l'impérialisme ? Non, bien au contraire, il m'apparaît comme un élément possible d'émancipation, une richesse et un apport indispensable.

La Francophonie n'est pas seulement une langue. C'est également une manière spécifique de raisonner et d'agir. Elle est née d'un passé commun avec la France qui a suscité des apports réciproques. Elle est ainsi devenue une partie intégrante de l'identité de chacun d'entre nous, un élément culturel que nous avons intériorisé.

C'est pourquoi je crois qu'elle peut être le biais par lequel nos nations feront face au phénomène de l'accroissement des valeurs matérielles qui favorisent une globalisation néfaste et étouffante. A cette menace, nous pouvons répondre par une globalisation francophone, respectueuse des identités locales. C'est seulement dans une telle approche de respect mutuel que la Francophonie peut constituer un atout, facteur d'épanouissement de la personnalité et de la dignité humaine, quel que soit le continent où l'on réside.

Dans une logique mondiale de constitution de groupes d'intérêts régionaux, les pays de la péninsule indochinoise ont ou vont adhérer à l'Association des Nations d'Asie du Sud-Est. Or, pour y réussir une intégration sans heurt, ils n'ont d'autre choix que de s'affirmer dans leur identité. La Francophonie est un moyen privilégié de parvenir à cette fin.

Ainsi, il me semble objectivement nécessaire que la Francophonie réaffirme sa présence au sein des trois pays de la péninsule. Le Viêt Nam, le Laos et le Cambodge ont besoin d'un regain identitaire, et peuvent, tous trois réunis, constituer un pôle facilitant la diffusion de la Francophonie en Asie.

Dans cette optique, la place plus importante accordée à cette région du monde est une excellente chose. Je me félicite que la présente réunion soit organisée à Hué et que le Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement le soit à Hanoi. Il ne faut cependant pas oublier que la Francophonie doit jouer comme un élément de concorde, privilégiant la concertation entre les nations et ménageant les diverses susceptibilités qui peuvent exister.

Or, je reste convaincu que la Francophonie n'est pas suffisamment agissante au Cambodge alors qu'elle dispose des moyens et des institutions qui permettront de créer la dynamique identitaire nécessaire. Cela passe en particulier par une présence renforcée au niveau de la formation.

Il ne s'agit pas là que de l'enseignement scolaire et universitaire où la Francophonie peut permettre de mieux faire avancer le pays grâce à la formation de cadres ouverts.

Il s'agit également pour elle d'intervenir au niveau de la formation continue par une action culturelle adaptée au niveau des bibliothèques, des musées, des centres de loisirs et culturels... Dans cet esprit, je réitère la requête que j'avais formulée lors du Conseil Permanent de la Francophonie en juillet dernier, à savoir que je souhaite la création au

Cambodge d'un Institut régional francophone de recherche archéologique et ethnologique.

Je fonde ainsi beaucoup d'espoir sur la Francophonie et souhaite qu'elle se développe, c'est en fait sa seule alternative, dans le respect des identités locales.

Je vous remercie de votre attention.

ANNEXE

CHARTE DE HUÉ

LES ASSISES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS : UNE STRATEGIE DU MULTILINGUISME

Hué, 21 octobre 1997

En conclusion des huit séminaires régionaux qui se sont tenus à Tunis (Tunisie), Antananarivo (Madagascar), Vientiane (Laos), Port-au-Prince (Haïti), Dakar (Sénégal), Magog (Canada-Québec), Chisinau (Moldova) et Lyon (France), les Assises de l'enseignement du et en français se sont réunies à Hué les 19, 20 et 21 octobre 1997 et ont abouti aux propositions consignées dans la présente charte.

La mondialisation en cours n'est pas heureuse pour tous.

Impulsée par la dynamique économique et obéissant aux seules lois du marché, elle ignore les dimensions culturelles, sociales et écologiques des sociétés. Elle débouche sur une marchandisation généralisée qui efface les identités et met en péril, à terme, l'existence de toutes les langues. Elle constitue l'antithèse de l'aspiration à l'universel qui a été le fondement de toutes les civilisations.

Ce contexte nouveau pose à la francophonie, comme à toutes les communautés linguistiques, petites ou grandes, la question cruciale de leur pertinence, et donc de leur avenir. Rassemblant des peuples du Sud et du Nord ayant une même langue en partage, le mouvement francophone affronte ce défi en proposant une autre façon de penser le monde.

Ensemble organisé de nations présentes sur tous les continents, la Francophonie, si elle en a la volonté, peut "faire signe" à un monde aspirant au respect de la diversité et à la promotion du bien commun. Le français peut être l'un des vecteurs de ces espoirs. En faisant, sans arrière-pensée, alliance, notamment comme langue seconde, avec toutes les autres langues présentes en son sein, ainsi qu'avec les autres grandes langues internationales. En investissant les technologies de l'information et de la communication et le cyberespace, en même temps que les multiples facettes de l'environnement quotidien. En valorisant et en mettant en évidence la valeur ajoutée et l'ouverture individuelle qu'apporte la Francophonie tout autant en matière culturelle, qu'économique et d'emploi.

Promouvoir, avec le français, le multilinguisme, c'est préserver l'une des dimensions de la biodiversité. C'est aussi conserver en état de marche ces outils privilégiés d'appréhension de la complexité que sont les différentes langues.

Au niveau individuel, la recherche a montré que l'apprentissage précoce d'une langue seconde est utile au développement intellectuel de l'enfant, qu'un suivi tout le long de la filière éducative est nécessaire pour garantir ses acquis, et qu'une instrumentation débouchant sur un environnement francophone est indispensable pour entretenir la motivation pour cet apprentissage.

A partir de ces constats et de ces analyses, les participants aux Assises de Hué rappellent que la Francophonie, pour vivre, doit former de jeunes francophones et des élites capables d'assurer les échanges politiques, culturels et économiques ainsi que la conduite de la coopération francophone et proposent le plan d'action suivant.

Aménagement linguistique

- Construction d'une francophonie plurielle par un aménagement linguistique qui conduise au multilinguisme ;

• Mise en place, dans chaque pays membre du Sommet où le français n'est pas la langue maternelle, de politiques d'aménagement linguistique apportant un soutien aux langues nationales et au français qui doit être appris comme langue seconde dès le plus jeune âge, tout en permettant par ailleurs l'apprentissage du français comme langue étrangère ;

• Adoption, dans chaque pays membre du Sommet où le français est la langue d'enseignement, de politiques favorisant la maîtrise de trois langues à la fin du secondaire, aucune d'entre elles ne disposant d'un statut privilégié ;

Mobilité

• Un réel développement de la formation exige que soit favorisée la mobilité des étudiants, des enseignants, des intellectuels, des artistes et des entrepreneurs dans l'espace francophone ;

• Les autorités ministérielles compétentes doivent prendre toute mesure à cette fin, en particulier veiller à ce que les dispositions administratives en vigueur ne limitent pas cette mobilité.

Formation

• Mise en place, dans les pays où le français n'est pas langue d'enseignement, d'un système éducatif intégré, des classes bilingues aux filières universitaires. garantissant le trilinguisme : langue maternelle, français langue seconde, langue étrangère, et conduisant à une certification francophone à la fin du secondaire reconnue dans tous les pays membres, ainsi qu'à des co-diplômations.

Méthodologies et supports d'enseignement

• En vue de créer les supports de l'enseignement et de l'innovation en français, et dans le cadre d'une coopération étroite entre pays membres du Sommet, mise en place d'une politique du français dans l'édition, du livre aux nouveaux supports : édition et diffusion d'ouvrages, de revues, de banques de données de docmefs, de manuels scolaires et universitaires en français à un prix abordable.

• Incitation à la conception et à l'édition scolaire régionale, par un appui à des centres de production d'excellence.

• Renforcement de la coopération multilatérale pour aboutir, en concertation avec les Etats, à une industrie du livre dans les pays du Sud.

• Développement de nouvelles méthodologies d'enseignement innovantes : méthode universelle de français langue seconde, complétée par des cahiers nationaux ; disques optiques compacts interactifs d'apprentissage sélectif des sciences, jeux vidéo d'auto-apprentissage.

Université virtuelle francophone

• Création de l'université virtuelle francophone mettant au service de la francophonie les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du et en français, en particulier pour l'enseignement à distance.

Formation des enseignants

• Développement de méthodes et de programmes rénovés de formation des enseignants, pour assurer leur excellence, leur motivation et leur engagement francophone.

• Mise en place de centres nationaux et régionaux de formation des enseignants ;

• Intensification et diversification des programmes de mobilité offrant aux enseignants de français et en français la possibilité d'effectuer des stages dans les pays francophones. Et ce, afin de développer non seulement leurs compétences linguistiques et pédagogiques, mais aussi la possibilité d'acquérir une connaissance approfondie des civilisations s'exprimant en français.

Environnement francophone

• Développer un environnement francophone par une politique de création d'une véritable presse francophone, nationale et internationale, et par la généralisation de bouquets de chaînes télévisuelles francophones.

• Dans ce cadre, il est demandé que se tienne une conférence des ministres francophones en charge de la communication et des médias.

Volontaires francophones

- Création d'un corps de volontaires francophones qui mobilise les jeunes diplômés pour l'action francophone.

Entreprise

- Etablissement de liens étroits entre les systèmes d'éducation et les entreprises, plus particulièrement celles des pays francophones, afin de valoriser les cursus francophones en offrant des débouchés aux étudiants par la création à leur intention de bourses d'emploi.

- Démarche conjointe des entreprises et des milieux éducatifs pour mettre en perspective un projet francophone global aboutissant à l'emploi, l'entreprise francophone devant utiliser le français et se donner une haute visibilité comme francophone.

Veille francophone

- Installation d'observatoires régionaux du français permettant d'établir régulièrement un diagnostic de la situation du français dans le monde, en particulier de sa place dans les systèmes d'enseignement.

L'efficacité de cette redynamisation de l'enseignement du et en français, et le développement des coopérations francophones passent par :

- La prise en considération, par les gouvernements, de ces principes et propositions dans la définition de leurs politiques éducatives nationales et régionales ;

- La volonté des gouvernements et des opérateurs multilatéraux de la Francophonie de se donner les moyens concrets de réaliser les programmes mentionnés plus haut, notamment la relance de l'enseignement du et en français au Sud, en fixant des échéances précises :

- La prise en compte de ce plan d'action dans la programmation soumise au prochain sommet de Hanoi.

Universités francophones

Agence universitaire de la Francophonie

" Prospectives francophones " est une série de la collection " Universités francophones " dans laquelle paraissent des ouvrages portant sur les problèmes de l'université, de la recherche, des langues et de la science dans la Francophonie d'aujourd'hui.

Plus de deux cent cinquante enseignants, linguistes, chercheurs, représentants des médias, chefs d'entreprises et responsables politiques francophones ont pris part aux Assises de l'enseignement du français et en français, qui se sont tenues à Hué (Viêt Nam) du 19 au 21 octobre 1997, comme manifestation d'accompagnement au Sommet de Hanoi. Leur objectif était de mobiliser la communauté francophone sur un but fondamental : multiplier le nombre de francophones en francophonie, en relançant l'enseignement du français, et surtout *en* français.

Cette réunion avait été préparée par huit séminaires régionaux (Monde arabe, Asie du sud-est, Océan indien, Caraïbe, Afrique, Amérique du nord, Europe centrale et orientale, Europe occidentale et méridionale), et représente donc la réflexion de plus de six cents personnalités du plus haut niveau, dont la variété garantit une double orientation, multilatérale et pluridisciplinaire. Six thématiques ont été abordées : inscrire le français dans le multilinguisme, mettre en lumière les atouts de l'enseignement du et en français, former les formateurs, enraciner le français dans un environnement francophone, développer de nouveaux modes de coopération et des méthodologies d'avenir, développer une approche régionale.

Cet ouvrage qui contient l'ensemble des interventions à Hué, présente la réflexion et la volonté commune des acteurs et des décideurs de l'enseignement du français et en français de rénover et de structurer les programmes au sein de l'espace francophone en proposant des solutions concrètes à la définition d'une politique globale en faveur de la promotion de la langue française.

I.S.S.N 0993-3948
Diffusion ELLIPSES
ou DPLU selon pays

Imprimé au Canada

Prix Europe, Amérique du Nord, Japon : 40 $ CAN
Prix Afrique, Amérique latine, Asie du Sud-Est, Haïti, Maghreb et Moyen-Orient : 16 $ CAN