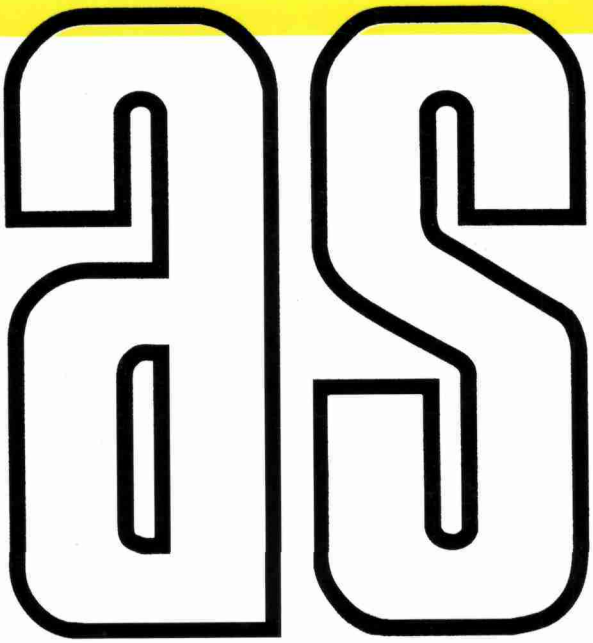
UNIVERSITÉS FRANCOPHONES

Caroline Juillard

Louis-Jean Calvet

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES, MYTHES ET RÉALITÉS



actualité scientifique

FMA

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES, MYTHES ET RÉALITÉS

ISBN 2-920021-65-6

Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés © 1996
FMA

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale de France
Imprimé au Liban

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES, MYTHES ET RÉALITÉS

Premières Journées scientifiques
du Réseau thématique de recherche
sociolinguistique et dynamique des langues

Sous la direction de :

Caroline Juillard
Louis-Jean Calvet

Avec la collaboration de :

Régine Dupuis

1996

FMA
Beyrouth

AUPELF • UREF
B.P 400, succ. Côte-des-Neiges
Montréal (Québec) Canada
H3S 2S5

Avant-propos

La diffusion de l'information scientifique et technique est un facteur essentiel du développement. Aussi dès 1988, l'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche (AUPELF-UREF), mandatée par les Sommets francophones pour produire et diffuser revues et livres scientifiques, a créé la collection Universités francophones.

Lieu d'expression de la communauté scientifique de langue française, Universités francophones vise à instaurer une collaboration entre enseignants et chercheurs francophones en publiant des ouvrages, coédités avec des éditeurs francophones, et largement diffusés dans les pays du Sud, grâce à une politique tarifaire préférentielle.

Quatre séries composent la collection :

– Les manuels : cette série didactique est le cœur de la collection. Elle s'adresse à un public de deuxième et troisième cycles universitaires et vise à constituer une bibliothèque de référence couvrant les principales disciplines enseignées à l'université.

– Actualité scientifique : dans cette série, à laquelle appartient le présent ouvrage, sont publiés les actes des journées scientifiques organisées par les réseaux thématiques de recherche de l'UREF. A ce jour, 16 réseaux thématiques, rassemblant plusieurs milliers de chercheurs de toute la francophonie, sont constitués au sein de l'UREF.

– Prospectives francophones : s'inscrivent dans cette série des ouvrages de réflexion donnant l'éclairage de la francophonie sur les grandes questions contemporaines.

– Savoir plus Université : cette nouvelle série se compose d'ouvrages de synthèse qui font un point précis sur des sujets scientifiques d'actualité.

Notre collection, en proposant une approche plurielle et singulière de la science, adaptée aux réalités multiples de la francophonie, contribue efficacement à promouvoir la recherche dans l'espace francophone et le plurilinguisme dans la recherche internationale.

Professeur Michel Guillou
Directeur général de l'AUPELF
Recteur de l'UREF

Sommaire

Programme IX

Rapport de synthèse
Louis-Jean Calvet 1

Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française sur la gestion *in vitro* du plurilinguisme dans le Togo indépendant
Kossi Antoine Afeli (Université du Bénin, Lomé) 7

Typologie des politiques linguistiques : le cas de Maurice
Issa Asgarally (Commission de l'Éducation supérieure, Ile Maurice) 15

La « planification linguistique par défaut » dans la gestion du plurilinguisme après les indépendances : politiques linguistiques *« in vivo »* ou *« in vitro »* ?
Daniel Baggioni (Centre Dumarsais & URA 1041 du CNRS, Université de Provence) 23

Positions des partenaires de l'école sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger
Daniel Barreteau (ORSTOM, Niamey), avec la collaboration de Amadou Ali Ibrahima, Hassimiou Boureima et Mahadi Sani (Université Abdou Moumouni, Niamey) 31

Problématique d'une politique linguistique : le cas du Burkina Faso
André Batiana (Université de Ouagadougou) 41

A propos du caractère interventionniste des politiques linguistiques malgaches
Claudine Bavoux (Université de la Réunion, URA 1041 du CNRS) 49

Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie
Mohamed Benrabah (Université d'Oran, Université Grenoble III) 55

Poésie musicale urbaine : langues et identités entrelacées
Jacqueline Billiez (Centre de Didactique des Langues, Université Grenoble III) 61

Le perfectionnement en français dans une université française en milieu minoritaire
Annette Boudreau (Université de Moncton) 67

La politique linguistique au Maroc : enjeux et ambivalences
Ahmed Boukous (Université Mohammed V, Rabat) 73

La dynamique du français au Burkina Faso : représentations de la langue et pratiques linguistiques
Claude Caitucoli (URA CNRS 1164 SUDLA, Université de Rouen) 83

La France a-t-elle une politique linguistique ?
Louis-Jean Calvet (Université René Descartes, Paris) 89

Représentations et politiques linguistiques au Mali
Cécile Canut (Université Paris III, INALCO) 103

Un exemple concret d'alternance de codes en Algérie : les spectacles de Mohamed Fellag
Dominique Caubet (INALCO, Paris) 109

Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences
Robert Chaudenson (Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence ; URA 1041 du CNRS) 115

Planification linguistique dans une société plurielle : le cas de l'Inde
Amitav Choudhry (Indian Statistical Institute, Calcutta) 127

Situation et représentations du français au Sénégal
Moussa Daff (Université Cheikh Anta Diop, Dakar) 143

Écriture dans une société à tradition orale. Le cas du wolof au Sénégal : le « wolofal »
Abdoulaye Dème (Université René Descartes, Paris) 149

Politique linguistique familiale : le rôle des femmes
Christine Deprez (Université René Descartes, Paris) 155

Modes d'appropriation non scolaire du français au Niger
Boureïma Diadié (Ecole Normale Supérieure, Université Abdou Moumouni, Niamey) 163

Le français et les langues de Mauritanie : l'exemple français-soninké
Seydina Ousmane Diagana (Université René Descartes, Paris) 167

Politiques linguistiques familiales et individuelles : quels modèles ?
Martine Dreyfus (Université Cheikh Anta. Diop, IFE, Dakar) 175

Le français au pays des miroirs : bilinguisme officiel et traduction au Nouveau-Brunswick
Lise Dubois (Université de Moncton) 183

Politique linguistique et identité : la rhétorique de l'antinomie dans le discours de la réforme (Projet de rapport général de la Commission nationale de 1984)
Francis Gandon (Université Cheikh Anta Diop, Dakar) 189

Des enquêtes sur l'implantation des termes officiels
François Gaudin (URA CNRS 1164, Université de Rouen) 201

L'enfant gambien et les langues d'intégration à la ville
Alieu Jobe (Centre de Didactique des Langues, Université Grenoble III) 207

Rwanda : vers une nouvelle politique linguistique ?
Jean de Dieu Karangwa (CERAOC, INALCO, Paris) 215

Ambiguïtés des choix linguistiques : une langue internationale partagée ou deux langues nationales, l'exemple de l'université de Chypre
Marilena Karyolemou (Philips College, Nicosie) 223

Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie
Foued Laroussi (URA CNRS 1164, Université de Rouen) 229

L'enseignement et la formation techniques et professionnels en Mauritanie : vers un bilinguisme raisonné
Simone Lecointre, Jean-Paul Nicolau (PROVALEP, CSET, Nouakchott) 237

Problèmes de la gestion des situations plurilingues
Mortéza Mahmoudian (Université de Lausanne) 243

La planification linguistique de la Malaisie
Laurent Metzger (Université nationale de Singapour) 251

Stratégies de communication et attitudes linguistiques d'un groupe minoré : le cas des Manjak sénégalais
Marie-Louise Moreau (Université de Mons), Ndiassé Thiam (Université Cheikh Anta Diop, Dakar) 259

Préalables à l'élaboration des politiques linguistiques en Afrique noire
Josué Ndamba (Université de Brazzaville) 265

Aspects de la diglossie français/malgache. Bilinguisme et diglossie
Elisa Rafitoson (Département d'Etudes Françaises, Université d'Antananarivo) 271

Le français au Viêt Nam : politique linguistique et représentations des enseignants
Marielle Rispail (IUFM de Grenoble et Centre de Didactique des Langues de l'Université Grenoble III) 277

La planification par défaut : mythologie ou réalité à l'Ile Maurice ?
Didier de Robillard (URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion) 283

Questions de glottopolitique en Afrique noire francophone
Mamadou Lamine Sanogo (URA CNRS 1164, SUDLA, Université de Rouen) 297

La francophonie en Afrique. Une vision de la sociologie et de l'économie politique de la langue
Abram de Swaan (Amsterdam School for Social Science Research) 303

Que coûte une politique linguistique ? Analyse de trois exemples
Andrée Tabouret-Keller (Université Louis Pasteur, Strasbourg) 309

De la gestion informelle à l'aménagement formalisé : les projets d'alphabétisation fonctionnelle à Maurice
Rada Tirvassen (Mauritius Institute of Education, URA 1041 du CNRS) 325

Francophonie, diglossie et formation : le cas des adultes de bas niveau en formation à la Guadeloupe
Marie-Thérèse Vasseur (Université René Descartes, Paris) 333

Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse
Bernard Zongo (URA CNRS 1164 SUDLA, Université de Rouen) 341

Liste des participants et leurs adresses 351

Premières Journées scientifiques

Les politiques linguistiques, mythes et réalités

Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal), 16, 17 et 18 décembre 1995.

Programme :

Samedi 16 décembre

Matin : Séance d'ouverture et conférences plénières de Mme Andrée Tabouret-Keller et de M. Robert Chaudenson.
Après-midi : Conférences plénières de M. Sékou Kaba et de M. Louis-Jean Calvet. Travaux des ateliers « Types de politiques linguistiques » (rapporteur : M. Pierre Dumont) et « Langues et insertion sociale » (rapporteur : M. Pape Alioune Ndao).

Dimanche 17 décembre

Matin : Conférences plénières de M. Amitav Choudhry et de M. Ahmed Boukous. Travaux des ateliers « Interventions sur les langues et application des politiques » (rapporteur : M. Ndiasse Thiam) et « Choix officiels et dynamique de terrain » (rapporteur : Mme Caroline Juillard).

Lundi 18 décembre

Matin : Conférences plénières de M. Didier de Robillard et de M. Francis Gandon.
Travaux des ateliers « Français et langues locales » (rapporteur : Mme Marie-Louise Moreau) et « Théorisation des types d'actions sur les langues » (rapporteur : M. Louis-Jean Calvet).
Après-midi : Séance plénière : rapport de synthèse et discussion générale. Clôture.

Rapport de synthèse

Présenté par Louis-Jean CALVET

le lundi 18 décembre 1995

Chers Amis,

A l'heure où notre colloque s'achève à peine, ce rapport de synthèse « à chaud » sera nécessairement *subjectif*, même si j'ai bien sûr pu compter sur l'aide des rapporteurs et des secrétaires des différents ateliers pour le rédiger. Il sera en outre *bref*, afin de nous laisser le temps d'une dernière discussion avant la clôture officielle.

Lorsqu'il y a deux ans et demi, au cours d'une réunion de travail entre l'équipe du CLAD et celle de l'Université de Paris V, nous avons imaginé d'organiser un colloque pour marquer le 30e anniversaire de la création du CLAD, nous avions deux idées de bases :

1. Comparer les discours et les réalisations concrètes dans le domaine de la politique linguistique (d'où notre sous-titre : « mythes et réalités »).

2. Mettre en contact des chercheurs qui n'ont guère l'occasion de se rencontrer souvent et de comparer leurs pratiques : Africains francophones et anglophones mais aussi chercheurs africains et chercheurs venus d'autres continents.

Une première façon d'aborder cette synthèse serait donc de nous demander si ces objectifs ont été atteints.

Mais cela serait tout à fait incomplet car, en cours de route, les choses se sont légèrement modifiées. Nous en étions à la phase la plus difficile de la préparation d'un colloque, celle de la recherche du financement, et nous avons eu la chance, lorsque nous sommes allés solliciter l'AUPELF-UREF, de tomber au moment où se créait le réseau *Sociolinguistique et dynamique des langues*. Ce réseau voulait en effet organiser, autour du sommet de Cotonou, c'est-à-dire dans les dates que nous avions nous-mêmes choisies, ses premières journées d'études, notre thème l'intéressait, et du coup ce colloque est devenu l'enfant *illégitime*, ou peut-être l'enfant *naturel*, d'un couple formé du CLAD/Paris V d'une part, du réseau *Sociolinguistique et dynamique*

des langues d'autre part. Je crois pour ma part beaucoup au métissage, j'aime ce qu'il produit, et ce colloque est peut-être un enfant métis, dans lequel chacun des parents ne se reconnaît pas tout à fait, mais qui vit sa vie propre. S'étant entendus pour générer un enfant illégitime, l'AUPELF-UREF et le CLAD/Paris V ont peut-être finalement décidé de contracter un mariage de raison. Quoi qu'il en soit, c'est de cet enfant que je vais parler, en termes scientifiques, c'est-à-dire en me refusant le regard admiratif ou critique habituel aux parents. D'ailleurs, étant moi-même des deux côtés, membre du réseau de l'AUPELF-UREF et membre de l'équipe CLAD/Paris V, je me sens un peu à la fois père et mère, homme et femme, androgyne en quelque sorte, et je préfère éviter cette posture légèrement inconfortable.

Premier point, donc, les **politiques linguistiques**. Où sont-elles, comment peut-on les saisir, les décrire ? Il est apparu, dans l'atelier 4 par exemple, qu'il y a de ce point de vue deux grands types de pays : ceux qui ont, ou qui semblent avoir une politique linguistique (Algérie, Rwanda, Québec, Vietnam) et ceux qui n'en ont pas ou ne semblent pas en avoir (Sénégal, Mali...). Mais Didier de Robillard a ce matin, dans sa conférence, dialectisé sans le vouloir cette dichotomie par sa métaphore du *crime parfait* : y a-t-il des politiques linguistiques dont on ne voit pas qu'elles existent mais qui fonctionnent cependant, peut-être sur le mode de l'homéostat, de l'autorégulation, des politiques linguistiques qui ne s'affichent pas mais dont l'efficacité, elle, s'affiche ?

Une autre question est apparue, concernant les politiques linguistiques, dans l'atelier 6 cette fois, qui peut nous aider à élaborer une typologie des politiques linguistiques : il y a celles qui se soumettent à évaluation et celles qui ne se posent pas ce problème, celles qui affichent au départ leurs intentions (et rendent ainsi possible une évaluation) et celles qui n'affichent rien ou affichent qu'elles n'ont pas d'intention, sinon la volonté d'exister sur le mode du « nous faisons de l'aménagement et tout le monde doit être content »...

En second lieu, pour ce qui concerne les types de politiques linguistiques, nos débats ont surtout eu lieu en référence à un contexte politique très précis, celui des **situations post-coloniales** (dans les ateliers 1 et 6 en particulier). Certains l'ont regretté, faisant remarquer qu'il y avait d'autres modèles, en particulier le modèle anglo-saxon. Quoi qu'il en soit, dans ce cadre, beaucoup d'intervenants ont insisté sur la nécessité d'avoir des descriptions plus fines des situations, et nous verrons plus loin que certaines idées « nouvelles » ont suscité le débat de façon fructueuse.

Un autre point important, le troisième, concerne les **retombées des politiques linguistiques** - ou de leur absence - **sur l'éducation, les systèmes de formation, l'aide au développement**. Ainsi, malgré leur éloignement géographique, des situations comme celles de l'Acadie, de la Mauritanie, de la Guadeloupe ou du Sénégal ont en commun que l'école **révèle** une situation diglossique : enfants scolarisés dans une autre langue que leur langue maternelle, avec les problèmes que cela pose. C'est du moins ce qui ressort des discussions de l'atelier 3.

Le quatrième point qui ressort de nos débats, en particulier dans l'atelier 5 mais aussi dans les autres, c'est l'**ambivalence fondamentale de nos rapports à la fois au français et aux langues africaines**, ainsi que parfois à l'arabe. On a par exemple entendu dans l'atelier 6 que l'arabisation avait, essentiellement mais pas seulement à l'école, confisqué la parole aux citoyens, et le débat sur l'arabisation a été particulièrement animé dans l'atelier 2.

Cinquièmement, toujours dans l'atelier 5, les communications ont exprimé la nécessité pour leurs auteurs de **redéfinir les normes du français**, de revaloriser les normes endogènes, non pas pour les substituer à celles du français standard mais pour donner à la francophonie une dimension plurielle : songer par exemple à la place du français local dans l'économie informelle ou, pour prendre une image un peu réductrice, songer à l'aide à la diffusion de journaux locaux plutôt qu'à celle du *Monde* ou du *Figaro*.

Et ceci nous mène logiquement au thème de l'atelier 2, **langues et insertion sociale**. Parmi les thèmes abordés, on trouve celui de la transmission des langues, avec le rôle de la mère qui est le plus souvent le garant de cette transmission tandis que la fille est à l'avant-garde des transformations sociales. L'alternance des codes, s'est-on demandé, ne pose-t-il pas le problème de la conservation des langues, et faut-il dans ce cas laisser faire ou tenter de réguler la langue.

Si nous quittons maintenant cette présentation factuelle de ce qui s'est passé dans les différents ateliers pour tenter une lecture plus transversale, il nous faut, je crois, souligner les traits suivants :

1. Nous avons eu un vrai débat, scientifique, avec une bonne prise de distance, sur les politiques linguistiques, en évitant les passions qui depuis vingt ans que je travaille dans ce domaine sont la règle. Mais, à côté de ce point positif, il faut dire que nous n'avons pas toujours évité le serpent de mer des rapports entre français et langues nationales, vieux thème dans lequel se déversaient bien des rancœurs. Certains collègues africains ont demandé que nous cessions les gémissements sur les retombées du système colonial, d'autres ont appelé à des rapports conviviaux, mais d'autres encore ont incriminé les dirigeants qui se comportaient en imitant leurs maîtres blancs, leur bwana en quelque sorte.

2. Un second trait qui me paraît important est celui-ci. Nous avons le français en partage, mais que partageons-nous d'autre ? En particulier, le Nord et le Sud ne partagent pas de façon égale l'information scientifique. Ainsi certains concepts connus et utilisés depuis plusieurs années par les chercheurs du Nord semblent avoir été découverts ici par certains chercheurs du Sud, ce qui est bien sûr une bonne chose, mais nous pousse à réfléchir au problème de la diffusion des résultats de la recherche de pointe. Le réseau **sociolinguistique et dynamique des langues** a décidé pour sa part d'apporter sa contribution sur ce point en popularisant les modes d'accès à l'information, en particulier par l'interrogation de banques de données par l'intermédiaire des points SYFED.

3. En troisième lieu, il me semble que l'idée même de **politique linguistique** a évolué dans nos têtes au cours de ces trois jours. Nous avons en particulier commencé à le concevoir comme **le lieu où s'inscrit et prend sens la complexité des rapports sociaux, des rapports de forces**. De ce point de vue, le large débat qui a eu lieu dans l'atelier 4 sur la notion de **représentations**, sur la méthodologie permettant de les faire apparaître, sur leur place dans une description sociolinguistique, est peut-être l'un des grands apports de notre réunion.

4. Un autre thème en général peu abordé dans nos réunions habituelles et qui a été très présent ici est celui de **l'évaluation des politiques linguistiques** Comment

sait-on qu'une politique a échoué ? Parce que l'Etat change de politique, comme à Madagascar, ou parce que l'on juge négativement ses résultats, en particulier dans le domaine scolaire, comme en Algérie ? Sur ce point, il est nettement apparu les choses suivantes :

- Il faut, pour évaluer, comparer les résultats aux intentions, et il faut donc que celles-ci soient clairement explicitées, ce qui est loin d'être le cas.

- L'importance d'une analyse des échecs : typologie, chronologie, mythe ou réalité des échecs.

- L'importance de lier la politique linguistique aux problèmes du développement : il y a je crois, sur ce point, un accord assez général.

5. Notre idée de départ d'une ouverture sur les situations non francophones n'a été que très partiellement réalisée. Nous avons eu une présentation large par Choudhry de la situation linguistique de l'Inde, mais nous n'avons pas réussi à faire venir des Africains de l'Est par exemple. Notons cependant que la présence de chercheurs venus d'un pays lusophone, le Mozambique, a très certainement enrichi les débats.

De façon générale donc, et même si nos travaux ont été une réalité, les politiques linguistiques nous ont paru souvent être du côté du mythe : les politiques linguistiques évoquées partout dans les communications semblent rarement efficaces. Mais mythes et réalités ne s'opposent pas toujours : ainsi Gandon nous a-t-il montré ce matin dans sa conférence la réalité des mythes sénégalais dans le discours de la réforme...

Il me faut conclure, pour laisser place à un débat. Je ne peux pas le faire sans adresser quelques remerciements. A l'AUPELF-UREF tout d'abord, qui a permis la tenue de ce colloque. Mais son aspect *enfant illégitime* ou *métis* que j'ai souligné au début fait que ces remerciements se croisent avec ceux que l'AUPELF-UREF, ou du moins le réseau *sociolinguistique et dynamique des langues* nous adressent : après tout, nous lui avons organisé des journées scientifiques. Etant des deux côtés de la barrière, ce pour quoi j'ai été chargé de cette synthèse, j'enregistre donc ces remerciements réciproques...

Deuxièmement, je voudrais remercier tous ceux qui, à Dakar, ont eu la lourde charge matérielle d'organiser notre réunion. Ils sont nombreux, ces artisans de notre réussite, mais je voudrais en citer au moins deux, Caroline Juillard et Ndiassé Thiam, qui n'ont pas ménagé leur peine.

Je voudrais aussi remercier les services culturels de l'Ambassade de France, qui ont pris en charge les billets d'avion de chercheurs africains résidant en Afrique, et l'UNESCO-BREDA pour son aide matérielle.

Et surtout, je voudrais remercier tous ceux qui ont apporté ici leur matière grise, leurs compétences, leurs expériences, leurs recherches, c'est-à-dire vous tous. J'ai le sentiment qu'il s'est passé beaucoup de choses dans les couloirs, au restaurant, que nous avons beaucoup discuté, comparé nos expériences, échangé nos points de vue, en un mot j'ai l'impression que la sauce a pris et, si je ne me trompe pas, cela aussi est une preuve de succès. En particulier, la séance informelle qui vient d'avoir lieu autour

de notre collègue indien Choudhry, ainsi que la réunion qui s'est tenue parallèlement sur les problèmes de l'alphabétisation sont deux beaux exemples de cette envie d'échanger encore, y compris en dehors des séances officielles. Nous avons su débattre toujours, ou presque, dans le calme et la courtoisie, et cela est à mettre à l'actif de notre volonté de faire avancer les choses. Merci à tous, donc, et à la prochaine fois.

Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française sur la gestion *in vitro* du plurilinguisme dans le Togo indépendant

Kossi Antoine AFELI

Université du Bénin, Lomé - Togo

Introduction

Le Togo a subi deux systèmes coloniaux différents, allemand et français, dont les influences respectives se font toujours sentir dans la politique linguistique du Togo indépendant. En effet, la colonisation allemande avait pratiqué une politique exendoglossique, consistant en une éducation bilingue africano-européenne, et la colonisation française une politique exoglossique, fondée sur un enseignement monolingue européen. Dans le Togo post-colonial, la gestion du plurilinguisme *in vitro* (Calvet 1993) se ressent de ces deux politiques par la présence de deux courants qui s'y affrontent, l'un **identitaire**, favorable au développement et à la promotion des langues et cultures endogènes, l'autre **assimilationniste**, tourné vers l'usage unique de la langue exogène, le français, considérée comme le seul moyen de promotion sociale, à l'exclusion des langues endogènes. Notre propos, dans cette communication, est, en un premier temps, de présenter à grands traits les deux politiques linguistiques coloniales et, en un deuxième temps, d'analyser leur impact sur la situation du Togo indépendant.

Politique linguistique coloniale allemande au Togo : naissance du courant identitaire

La colonie du Togo est créée par l'Allemagne en juillet 1884. Mais bien avant l'entreprise coloniale proprement dite, le futur Togo était un *no man's land* situé entre la colonie britannique de la Gold Coast (l'actuel Ghana) et la colonie française du Dahomey (l'actuel Bénin), mais non inconnu des Européens et en particulier des missionnaires européens.

En effet, trois Missions étaient alors présentes sur la côte. A l'est, s'étaient

installées la Société des Missions Africaines Catholiques de Lyon et la Mission Méthodiste, cette dernière s'y trouvant même déjà depuis 1837. En 1847 la Norddeutsche Missiongesellschaft (la Mission Evangélique de Brême) s'installe à l'ouest.

Dès le début, les Missions associent étroitement évangélisation et scolarisation, l'école étant considérée par elles comme le moyen idéal pour réaliser leur œuvre d'évangélisation. Pour elles, et particulièrement pour la Mission de Brême, l'école ne peut atteindre ses objectifs que si les populations sont scolarisées dans leur propre langue.

Lorsque la colonisation allemande a débuté, des écoles étaient donc déjà en place, créées par les Missions, qui y pratiquaient un enseignement de base en langue endogène. Le Gouvernement colonial allemand laisse la gestion de la politique scolaire aux mains des Missions, du moins jusqu'en 1906. Il ne se manifestera, en un premier temps, que pour demander à celles-ci de choisir une variété unique de l'éwé, l'ànlò ou le gèn-mina, à standardiser pour tout le Sud-Togo en vue d'y scolariser les populations (Ansre, 1971). Le choix porte sur l'ànlò, variété dans laquelle la Mission de Brême menait son œuvre d'évangélisation et de scolarisation.

Tout au long de la colonisation allemande, même quand les autorités coloniales voulurent plus tard reprendre en main la politique scolaire en exigeant la suppression de l'enseignement de l'éwé en faveur du seul allemand, les Missions, et en particulier la Mission de Brême, s'y opposèrent énergiquement. Pour être précis, cet enseignement était un enseignement bilingue exendoglossique, dispensé en éwé (dans les basses classes), en anglais et en éwé (dans les classes supérieures). La concession faite par les Missions à l'administration coloniale fut de supprimer l'enseignement de l'anglais comme l'exigeait celle-ci et d'introduire l'allemand à la place. Mais jamais elles n'avaient accepté de supprimer l'éwé. L'enseignement pendant la période pré-coloniale et pendant la période coloniale allemande a donc toujours été un enseignement bilingue africano-européen.

La scolarisation en langue endogène a eu pour effet, entre autres, de créer chez les néo-alphabétisés un courant identitaire assez solide. Mais des trois Missions dont l'enseignement a contribué à l'émergence de ce courant identitaire, la Mission de Brême vient en tête. De plus c'est elle qui, comme on l'a vu, s'oppose le plus farouchement à la politique d'enseignement monolingue en allemand que les autorités coloniales ont voulu imposer. Cette culture endoglossique constituera jusqu'à ce jour une profonde tradition chez les Missions, et se révélera être, le moment venu, un atout précieux auquel le Gouvernement togolais fera appel lors de la Réforme de l'Enseignement qu'il a décrétée en 1975.

Il serait toutefois inexact de nier l'existence du courant assimilationniste durant la période allemande et de ne l'attribuer qu'à la colonisation française. En réalité celui-ci existait aussi pendant la période précoloniale et même préexistait au courant identitaire. Il avait pris souche dans les débuts du contact des Africains avec les commerçants européens qui étaient venus établir des comptoirs sur la côte. Ces commerçants avaient en effet créé dans leurs forts de petites écoles que fréquentèrent leurs enfants métis ainsi que quelques Africains et Afro-Brésiliens. L'ascension sociale que procurait cette éducation de type occidental à ses bé-

néficiaires leur fit découvrir qu'elle constituait pour eux la voie royale de la réussite matérielle (Lange, 1991 : 21) : le courant assimilationniste venait de naître.

Pendant la période allemande, ce courant va persister surtout avec l'influence de la colonie britannique voisine de la Gold Coast où la formation de type occidental permet à ses bénéficiaires de trouver facilement des emplois bien rémunérés. Il va se renforcer lorsque le Gouvernement colonial allemand va chercher à imposer, pour un temps très court d'ailleurs, un enseignement monolingue en allemand. Cette politique exoglossique va s'accompagner d'une péjoration des langues africaines et togolaises : von Puttmaker, le Gouverneur colonial du Togo de 1889 à 1895, dans sa volonté d'éliminer l'éwé de l'enseignement, le traitera notamment de « dialecte nègre barbare et extrêmement primitif », inapte à transmettre au peuple éwé les idées de culture qui ne pouvaient lui être transmises que par la langue allemande (Lettre officielle du 18/07/1894 de l'Inspecteur Zahn à Spieth par Baeta). Mais à la suite de la protestation des Missions au Congrès colonial de Berlin en 1905, le Gouvernement allemand a dû lâcher du lest en autorisant l'enseignement en éwé dans les classes élémentaires, chose inconcevable avec la colonisation française. Il y a donc lieu d'affirmer que le courant essentiellement généré et entretenu par la politique linguistique de la période allemande est le courant identitaire. Mais c'est surtout aux Missions qu'on le doit et seulement dans une moindre mesure à l'administration étatique, chacune pour des raisons différentes : la Mission pour des raisons d'évangélisation, le Gouvernement pour des raisons de « productivité économique des indigènes » (Ahadji, 1976).

Le courant identitaire va néanmoins refluer de façon drastique au lendemain de la Première Guerre mondiale lorsque les Allemands vaincus perdent leur colonie togolaise au profit des Français et des Britanniques. Dans la partie qui leur échoit (i.e. les trois quarts) et qui constitue le Togo actuel, les Français inaugurent une tout autre politique linguistique.

Politique linguistique coloniale française au Togo : renforcement et consécration du courant assimilationniste

C'est un renversement complet de tendance. Dès le début, les règles du jeu sont fixées par les autorités coloniales : en raison de l'importance stratégique que l'école revêt à leurs yeux, il ne saurait être question pour elles de la laisser aux mains d'institutions religieuses. Dans une lettre circulaire datée du 22/07/1897, le Gouverneur général de l'Afrique-Occidentale française (AOF), E. Chaudié, le spécifie bien nettement :

> « L'école est, en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école est, en un mot, l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause et de la langue françaises le plus certain dont le Gouvernement puisse disposer. » (Turcotte, 1981b : 51).

Concernant la langue d'enseignement, les choses sont là aussi on ne peut plus claires. Dans le *Journal Officiel du Togo* de 1922, il est notamment stipulé :

« L'enseignement doit être donné exclusivement en français. Sont interdits les langues étrangères et les idiomes locaux. »

Les « idiomes locaux » sont autorisés seulement dans les « écoles de catéchisme » pour un enseignement exclusivement religieux, mais ces écoles ne sont pas reconnues comme des établissements d'enseignement classiques (Spencer, 1974).

L'objectif visé par la colonisation française étant l' « assimilation » des colonisés, dès le départ donc, les langues de ceux-ci vont être exclues du « marché linguistique » au profit exclusif du français, décrété seule « langue légitime » (Bourdieu, 1982). Cette exclusion s'accompagnera étroitement aussi, comme pendant la période allemande, d'un dénigrement systématique des langues des colonisés. Une telle péjoration n'a pas manqué d'engendrer et d'ancrer chez les populations jusqu'à ce jour des attitudes négatives vis-à-vis de leurs propres langue et cultures. De telles attitudes existaient aussi durant la période allemande, mais il convient de préciser qu'elles étaient largement tempérées par le fait que la quasi-totalité des écoles était aux mains des Missions, génératrices du courant identitaire. En effet sur les 352 écoles de la colonie allemande, 348 appartenaient aux Missions et seulement 4 étaient des établissements publics (Komlan,1982).

Ainsi durant la colonisation française, ce va être le règne sans partage du courant assimilationniste, avec le courant identitaire complètement refoulé à l'arrière-plan. Celui-ci retrouve cependant un certain regain de vigueur avec la presse privée nationaliste qui s'est abondamment servie des langues endogènes (notamment l'éwé) pour mobiliser les masses. Il en sera ainsi dans l'ensemble jusqu'à l'indépendance du pays.

Influence des deux politiques linguistiques coloniales sur le Togo indépendant

En 1960 le Togo accède à l'indépendance. Sous l'influence du courant assimilationniste, la même politique linguistique coloniale française y est reconduite. La Constitution érige le français en la seule langue officielle du nouvel Etat. Les grands espoirs soulevés, les tâches immenses impliquées par l'indépendance et le manque crucial de cadres justifiaient et amplifiaient l'engouement pour le français présenté et perçu comme la langue d'ouverture sur le monde moderne et partant comme la langue par excellence du développement.

A partir de 1975 le courant identitaire refait officiellement surface et semble réhabilité. Le Gouvernement togolais décrète cette année-là la Réforme de l'Enseignement. Une place de choix y est accordée aux langues togolaises. Parmi celles-ci, deux, l'éwé et le kabiyè, sont choisies et promues au statut de « langues nationales ». Prévues pour être enseignées en un premier temps comme matières, ces deux langues sont destinées en une étape finale à devenir langues d'enseignement, fonction remplie jusque-là par le français, lequel, selon les termes de la Réforme, ne devrait plus dès lors qu'assumer la fonction pédagogique de matière (*La Réforme de l'Enseignement au Togo*, 1975 : 19).

Cette soudaine résurgence du courant identitaire apparemment condamné n'est

pas ici le fait des Missions, la politique scolaire étant aux mains du Gouvernement autochtone depuis l'accession du pays à l'indépendance. L'environnement économique particulièrement favorable des années soixante-dix semble y avoir largement contribué. En effet en 1974 est nationalisée l'industrie phosphatière du Togo, une véritable aubaine qui va gonfler le budget du pays. S'ébranle dès lors au Togo une politique officielle d' « authenticité » et de valorisation des cultures nationales. C'est dans la foulée que le décret de la Réforme de l'Enseignement est pris en 1975, où les langues togolaises se voient attribuer la place de choix que l'on sait. Or pour la mise en œuvre de la nouvelle politique linguistique, le Gouvernement ne dispose pas de cadres formés à cet effet. Aussi se tourne-t-il vers les Missions, à travers l'Académie Ewé (pour la langue éwé) et à travers des personnes-ressources (pour la langue kabiyè). Ainsi alors que les Missions étaient l'âme du courant identitaire à l'époque coloniale, ici c'est le Gouvernement national qui en devient le moteur principal.

Des agences de planification officielles sont alors mises en place, dont les principales sont le Comité de langue nationale éwé (CLNE) et le Comité de langue nationale kabiyè (CLNK), chargés de la conception et de la recherche, et les Groupes de langue éwé et de langue kabiyè de la Direction pour la formation permanente (DIFOP) chargés de la formation pédagogique, de la production et de l'expérimentation du matériel didactique.

Mais curieusement, la politique des langues nationales marque jusqu'ici le pas. En effet, alors que toutes les conditions objectives (politiques et techniques) semblaient réunies pour son bon fonctionnement, plus de dix ans après son lancement, l'introduction des langues nationales à l'école est loin d'être passée dans les faits. En réalité la charrue a été mise avant les bœufs. Pour exécuter une telle politique, il faut d'abord disposer du personnel compétent et suffisant ou, s'il n'en existe pas, le former. Or, dans le cas du Togo, c'est exactement le contraire qui s'est passé : on a commencé à généraliser l'enseignement des langues nationales avant de s'apercevoir que les agents d'exécution et les enseignants avaient besoin d'être formés et que de plus le matériel didactique et pédagogique n'existait pas ou était en nombre nettement insuffisant. Au bout du compte, il apparaît que le piétinement de la nouvelle politique n'est pas le fruit du hasard, mais résulte de la persistance de l'influence du courant assimilationniste.

Les cadres togolais en général, ceux de l'Education en particulier, sont les premiers à ne pas croire à l'efficacité des langues africaines et par conséquent ne voyaient ni l'intérêt ni l'importance de leur enseignement. Mais c'était aussi au temps du Parti unique, où il n'était pas de mise de contrecarrer les décisions du Parti-Etat. Or la susdite politique fut initiée par le Parti et son président-fondateur. Tout en vantant officiellement ses mérites, les cadres de l'Education censés la mener à bien mettront souterrainement tout en œuvre pour la saboter. Bien plus ceux surtout d'entre eux dont les langues maternelles ne sont pas choisies et qui se sentent ainsi frustrés ne se sont guère montrés favorables à l'application de cette politique. Beaucoup parmi eux qui en avaient les moyens, même et surtout parmi les cadres supposés convaincus du Parti, enverront, pour contourner cette politique, leurs enfants faire ou poursuivre leur scolarité en Europe ou en Amérique du Nord. Dix ans après l'initiation de la réforme linguistique, alors que l'enseignement des langues nationales était toujours en souffrance, une vaste campagne va être menée dans tout

le pays par le ministère de l'Education pour lutter contre la baisse de niveau. Au cours de cette campagne, un accent particulier sera mis sur le renforcement de l'enseignement du français, donnant une nette impression que les langues nationales, qui n'avaient jamais été enseignées de façon effective, étaient responsables de cette baisse de niveau. L'enseignement du français a été réformé (la troisième fois au moins depuis l'indépendance) et renforcé, mais l'on ne cesse de déplorer la baisse de niveau et les langues nationales attendent toujours d'être enseignées.

La politique officielle se révèle ainsi sous son vrai jour : un discours purement démagogique. On eût pu espérer que la nouvelle Constitution issue du processus de démocratisation au début des années quatre-vingt-dix aurait défini un statut pour les langues togolaises. Il n'en fut rien. Le français est réaffirmé par la Constitution de 1992 comme la seule langue officielle du pays. Sur les langues togolaises, c'est le black-out total.

Courant identitaire et courant assimilationniste : antinomiques ?

De ce qui précède, il apparaît clairement que le courant assimilationniste est posé non seulement comme premier par rapport au courant identitaire qui, à défaut de pouvoir être éliminé, doit lui être subordonné, mais même pratiquement comme antinomique du courant identitaire plutôt perçu négativement. Cette vision manichéenne est présente de façon diffuse chez les Togolais d'une façon générale et chez les cadres de l'Education en particulier, et détermine largement leurs attitudes vis-à-vis de la politique des langues nationales.

Mais si antinomie il y a, a-t-elle un fondement ? En d'autres termes, les deux courants sont-ils véritablement antagoniques ? Pour notre part, la réponse à cette question est sans équivoque : non seulement les deux courants ne sont pas antinomiques comme le pensent nombre de Togolais de bonne ou de mauvaise foi, mais encore ils sont complémentaires et adjuvants. En effet, même avec toutes ses imperfections, la politique bilingue pratiquée durant la période coloniale allemande s'est révélée de loin supérieure à la politique monolingue de la période coloniale française (Lange, 1991). Les recherches contemporaines en psychopédagogie le confirment aussi, qui montrent que l'apprentissage d'une langue seconde et/ou l'enseignement en celle-ci est beaucoup plus facile pour l'enfant lorsqu'il est d'abord enseigné dans sa langue première (Calvet, 1993). Des pays « anglophones » comme le Ghana ou le Nigeria qui pratiquent de tels enseignements l'attestent également.

La solution idéale à envisager, à notre avis, est donc une politique exendoglossique basée sur un bilinguisme africano-européen bien pensé. Le choix d'un tel bilinguisme se justifie par le fait qu'il est aujourd'hui vain d'ignorer les langues africaines dans un programme de développement qui se veut sérieux (Chaudenson, 1989 : 6-7). De même il paraît tout aussi illusoire, sous prétexte d'une authenticité africaine mal comprise, de chercher à éliminer les langues européennes.

Conclusion

De par son contact avec les Blancs pendant les périodes précoloniale et coloniale,

le Togo se trouve traversé par un courant assimilationniste et un courant identitaire. Durant la période coloniale, ceux-ci se sont traduits, sur le plan linguistique, respectivement par une politique monolingue exoglossique, pratiquée par la colonisation française, et par une politique bilingue exendoglossique, pratiquée par la colonisation allemande et consistant en l'utilisation concomitante de la langue exogène (l'allemand) et des langues endogènes (l'éwé). Les deux politiques ont marqué, chacune à sa manière, la politique linguistique du Togo post-colonial. En raison d'un préjugé favorable dont il a toujours joui depuis l'époque coloniale, c'est le courant assimilationniste qui a de loin prédominé dans le Togo indépendant jusqu'à ce jour. Malgré des velléités de réhabilitation du courant identitaire dans le cadre de la Réforme de l'Enseignement de 1975, les deux courants sont en fait posés et/ou perçus comme antinomiques, le courant assimilationniste comme synonyme de progrès et le courant identitaire comme synonyme de régression. Nous avons voulu montrer que cet antagonisme n'a aucune base rationnelle solide sinon idéologique, et qu'au contraire une vision de complémentarité entre les deux courants devrait être un puissant ferment de progrès. Il reste cependant que seule une forte dose de volonté politique peut permettre de réaliser une telle conciliation des deux courants dont l'histoire n'autorise plus à privilégier l'un indéfiniment aux dépens de l'autre sans préjudice pour le pays et pour l'Afrique dans son ensemble.

Références

CALVET, Louis-Jean (1993 a). *L'Europe et ses langues.* Paris . Plon.

CALVET, Louis-Jean (1993 b). *La Sociolinguistique.* Paris : Que sais-je ? PUF.

CHAUDENSON, Robert (1989). *Langues, économie et développement.* (Tome I). Université de Provence : Coll. Langue et Développement.

HAZOUME, Marc-Laurent (1994). *Politique linguistique et Développement Cas du Bénin.* Cotonou : Editions du Flamboyant.

HOUIS, Maurice et BOLE-RICHARD, Rémy (1977). *Intégration des langues africaines dans l'enseignement.* Paris : UNESCO-ACCT.

Typologie des politiques linguistiques : le cas de Maurice

Issa Asgarally

Commission de l'éducation supérieure, Ile Maurice

Influence des politiques coloniales sur la gestion du plurilinguisme après les indépendances

La colonisation française, qui visait la création d'une colonie de peuplement composée de colons venus de France et d'esclaves importés de Madagascar et d'Afrique, a donné lieu à l'implantation du français à Maurice et à la naissance du créole pour répondre au besoin de communication des esclaves entre eux. Durant la colonisation anglaise, l'esclavage (1835) fut aboli et les descendants de colons français ont dû avoir recours aux travailleurs immigrés indiens, qui sont venus à Maurice avec les langues indiennes. Des commerçants, qui fuyaient la pauvreté en Chine, y ont apporté les langues chinoises. Les immigrés asiatiques ont adopté rapidement le créole, qui commença à se développer en tant que langue véhiculaire.

Malgré leurs différences, la colonisation française et la colonisation anglaise de Maurice ont un point en commun : seule la langue de la métropole était reconnue, les autres langues se cantonnant aux secteurs non officiels de la vie quotidienne. Ces langues ont survécu aux deux types de colonisation, ce qui fait que Maurice est demeurée plurilingue après l'indépendance (Asgarally, 1982). Mais les politiques coloniales pèsent toujours sur la gestion de ce plurilinguisme, car elles n'ont jamais été sérieusement remises en question.

Influences de la politique coloniale française

Le colonialisme français ayant été intérieur aussi bien qu'extérieur, Paris imposa la langue de l'Ile-de-France en France et dans les colonies. La naissance du créole est due à l'impossibilité des esclaves, dispersés dans les plantations, de communiquer dans leurs langues. Le français, langue des colons, fut adopté par leurs descendants, les Franco-Mauriciens, plus tard par les métis et éventuellement par des Indo-

Mauriciens. Ainsi, pendant la période coloniale, qui s'étendit sur plus d'un siècle et demi, le français ne se trouva qu'en présence d'une seule langue, le créole.

C'est peut-être à cette politique coloniale que remontent les préjugés et le mépris dont était l'objet le créole au cours de la période suivant l'indépendance. Les intellectuels étaient fermement convaincus que le créole n'était pas une langue. Si ces jugements de valeur semblent avoir disparu, la non-reconnaissance ou l'exclusion du créole, autre retombée de la politique coloniale française, persiste.

Influences de la politique coloniale anglaise

Plus de vingt-cinq ans après l'accession de Maurice à l'indépendance, la seule langue officielle *dans les faits* demeure l'anglais. L'anglais y est la langue de l'administration, et toutes les circulaires de la fonction publique sont rédigées en anglais. Celui-ci exerce son hégémonie à l'école, où c'est le seul médium d'instruction (sauf pour l'enseignement du français) et où le choix et la réussite dans cette matière sont obligatoires. Dans les Cours de justice, toutes les plaidoiries se font en anglais.

Langue de l'administration, l'anglais est langue du Pouvoir. A l'Assemblée nationale, elle règne en maîtresse absolue. En effet, la Constitution de 1947 était la première à préciser que la langue utilisée à l'Assemblée serait l'anglais, le français étant admis malgré tout. Ce texte de loi rendait ainsi l'usage de l'anglais obligatoire, celui du français facultatif.

Il faudrait souligner ici l'une des caractéristiques de la politique coloniale. Le colonialisme anglais ne s'est jamais efforcé de rendre *chaque Mauricien* anglophone. Il a certes tenté d'augmenter le nombre de locuteurs anglophones en faisant de sa langue la seule langue de l'administration et donc le moyen d'accès à la fonction publique. Mais parallèlement à cette action, il a créé, comme le colonialisme français, un champ d'exclusion linguistique à double détente (Calvet, 1974) : exclusion des langues autres que celle de la Métropole et exclusion des locuteurs de ces langues. Et cette politique, qui interdit aux autres langues le droit à une existence à part entière, s'est poursuivie après l'indépendance, plus particulièrement de 1968 à juin 1982.

Aujourd'hui encore, les lois du travail sont toujours en anglais, comme l'est le discours du budget national. C'est dire que la gestion *in vitro* (Calvet, 1987) du plurilinguisme mauricien subit toujours l'influence de la politique coloniale mise en place par la Grande-Bretagne. Pourtant, la gestion *in vivo* du plurilinguisme traduit une forte résistance à l'utilisation de l'anglais. Ainsi, selon le recensement de 1983, l'anglais était parlé couramment par 0,2 % de la population ! En 1990, 2 240 personnes, soit 0,21 % de la population, l'ont mentionné comme langue parlée couramment. Sur les marchés, il est inexistant, car il n'est parlé que par des touristes anglophones.

Pressions internationales et choix nationaux

Si les politiques de la période coloniale influencent toujours la gestion du plurilinguisme mauricien, les choix nationaux subissent parfois des pressions internationales.

Les pays arabophones et l'arabe

Ces pressions internationales peuvent parfois déterminer les choix nationaux. Un exemple l'illustre clairement. La communauté musulmane, originaire de l'Inde, plus précisément de ce qui est aujourd'hui le Pakistan, est, sur le plan culturel, plus proche de la langue urdu que de l'arabe. Elle s'est cependant « alignée » sur la langue arabe après le développement intensif des relations avec les pays arabophones (Libye, Arabie Saoudite, etc.) dans le sillage du choc pétrolier et de l'arrivée des « pétrodollars ». C'est ainsi que 68 033 personnes ont déclaré en 1983 que l'arabe était la langue parlée par leurs ancêtres alors que 55 347 personnes ont mentionné l'urdu. Les relations avec la Libye ayant été rompues et le choc pétrolier s'estompant, l'urdu a repris le dessus sur l'arabe dans le recensement de 1990 : 45 311 locuteurs ont mentionné l'urdu comme langue ancestrale et seuls 1 686 locuteurs ont fait référence à l'arabe ! Pourtant, la communauté musulmane a augmenté de 1983 à 1990 pour atteindre le nombre de 171 863.

L'Inde et l'hindi

La pression internationale sur les choix nationaux en matière linguistique peut revêtir d'autres formes. Par exemple, la visite récente du leader de l'opposition indienne à Maurice a donné un « coup de fouet » à la promotion de l'hindi. Venu inaugurer la *Hindi Speaking Union* (Union des locuteurs d'expression hindi), le leader du BJP, qui a été la première personne à s'adresser en hindi à la tribune de l'ONU, a exprimé le vœu que cette langue soit utilisée à l'Assemblée nationale de Maurice !

La France et le français

Une autre forme de pression internationale est celle exercée par la France à travers la francophonie. Maurice a accueilli en 1993 le Ve Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement ayant en commun le français, et le Premier ministre actuel est le président en exercice du Sommet. Lors de l'organisation de ce Sommet, des situations se sont présentées où l'on a tenté de faire oublier le caractère plurilingue et pluriculturel du pays. Même ceux qui étaient engagés dans les préparatifs de cet événement international devaient rappeler que le Mauricien est certes francophone, mais également créolophone, anglophone, hindiphone, urduphone, etc. La francophonie a tendance à dériver vers la francofolie...

Promotion des langues : quels critères de choix ?

Malgré les influences des politiques coloniales et les pressions internationales sur

la gestion du plurilinguisme, le créole et des langues asiatiques ont fait l'objet d'une promotion. Il serait intéressant de se pencher sur les critères de choix de cette action en faveur des langues non européennes.

Promotion du créole et du bhojpuri

La promotion du créole et du bhojpuri (langue originaire de la province du Bihar, en Inde) eut lieu de juin 1982 à mars 1983, soit durant le premier gouvernement de « gauche ». Cette démarche semble avoir été motivée par le désir de rendre justice à deux langues « dominées ». Le créole occupa la première place dans le Journal télévisé de 19 h 30 et le français fut rétrogradé à un simple résumé. Quant au bulletin en anglais, il passa à la fin des émissions. L'hymne national en anglais fut traduit en créole et diffusé à la radio nationale. Un bulletin d'information en bhojpuri remplaça celui en hindoustani à la télévision.

Cependant, cette promotion ne fut pas préparée, comme l'indiquaient l'usage d'un créole francisé, à la graphie incertaine et incohérente, et la diffusion de maints reportages (en français) des chaînes françaises dans le JT en créole ! Fait plus important : la promotion du créole ne fut pas expliquée à la population. C'est ainsi que le remplacement du français par le créole dans le JT poussa des membres des « classes défavorisées » à entretenir des craintes au sujet de l'avenir scolaire de leurs enfants ! C'est ainsi que le ministre de l'Education à l'époque déclara à un journaliste que le gouvernement, en faisant la promotion du créole et du bhojpuri, « n'avait rien contre les autres langues ». Pourtant, la promotion des langues « dominées » impliquait forcément le recul des langues « dominantes ». Cette contradiction fut à l'origine de l'échec de la promotion du créole et du bhojpuri. Après la cassure du gouvernement en mars 1983, le français revint à la première place dans le JT et l'hymne national en créole disparut comme par enchantement ! Qui plus est, le créole subit même un revers, car dans les régions rurales, il fut considéré comme la pièce maîtresse d'un rouleau compresseur pour écraser les langues et cultures originaires de l'Inde !

Promotion des langues asiatiques

La promotion des langues asiatiques (l'hindi, l'urdu, le chinois, le tamoul, le telegu et le marathi) par les associations culturelles indo-mauriciennes fut motivée par la quête identitaire. Ces langues grégaires sont considérées avant tout comme les sanctuaires de leurs cultures respectives. Les associations en question militent toujours pour la reconnaissance et l'épanouissement de ces langues. Cette action peut provoquer les réactions hostiles des associations représentant d'autres groupes ethniques, comme l'illustre l'affaire de la prise en compte des langues asiatiques pour le classement des élèves aux examens de CPE (fin d'études primaires).

Convergences et divergences entre les solutions émergeant du terrain et les choix officiels

L'influence des politiques coloniales, les pressions internationales et les intérêts

des élites dirigeantes font que des divergences existent entre les solutions émergeant du terrain et les choix officiels. Examinons deux de ces divergences.

Divergences

Les résultats des trois recensements de la période post-indépendance (1976, 1983, 1990) et les enquêtes sociolinguistiques réalisées jusqu'ici indiquent que le créole est la langue la plus parlée couramment par la population et qu'il est la langue nationale puisqu'il transcende à la fois les barrières de sexe, d'âge, de classe et d'ethnie. Selon le recensement de 1990, le créole est parlé couramment par 652 193 personnes, soit 61,7 % de la population. Au marché de Port-Louis (la capitale), une enquête par observation réalisée en 1991 révéla que 140 interactions (vendeurs-acheteurs, acheteurs-acheteurs, vendeurs-vendeurs) sur 233 se faisaient en créole (Desha, 1991).

Pourtant, le créole n'a aucune reconnaissance officielle. Aucun Institut ou Centre culturel ne s'en occupe alors que les autres langues en disposent.

Ce n'est qu'un premier exemple où les choix officiels vont à l'encontre des solutions qui se dégagent du terrain. Le bhojpuri offre un autre exemple de cette divergence. Cette langue est la plus parlée après le créole, comme l'indiquent les recensements et les enquêtes sur le terrain. Pourtant, le bhojpuri est encore plus mal loti que le créole ! Dans de nombreux villages, existe une diglossie créole-bhojpuri, en faveur du créole.

Convergences

Des convergences existent paradoxalement entre les choix officiels et la situation sur le terrain. Un exemple est la récente campagne officielle en faveur de l'anglais. Nous avons déjà vu que l'anglais, seule langue officielle, est en même temps, selon les résultats des enquêtes et des recensements, une langue étrangère ! Cette situation contradictoire entre les choix officiels et les réalités du terrain, dont les premières retombées sont le taux d'échec alarmant aux examens de fin d'études secondaires (*School Certificate* et *Higher School Certificate*), a contraint l'Etat à réagir. Il a choisi finalement de tenter une modification des réalités du terrain en faveur de l'anglais. C'est ainsi que le gouvernement a passé des lois, la *English Speaking Union*, à l'Assemblée nationale en vue de créer des structures telle la *English Language Association* (Association de langue anglaise), pour promouvoir cette langue dans le pays. Dans ce contexte, une bourse d'études est offerte par le *British Council* pour des études supérieures en Angleterre. En outre, un examen oral en anglais sera réintroduit en 1996 au niveau de la *School Certificate*.

Politique et planification linguistiques

Ces considérations sur la situation linguistique de Maurice nous amènent à revoir les concepts de politique et de planification linguistiques. La distinction entre la politique linguistique en tant qu'« ensemble des choix conscients concernant les rap-

ports entre langue(s) et vie sociale » et la planification linguistique en tant que « mise en pratique concrète d'une politique linguistique » (Calvet, 1993), implique évidemment que si n'importe quel groupe peut avoir une politique linguistique, seul l'Etat a le pouvoir et les moyens d'une planification linguistique. Cela appelle trois questions fondamentales.

Les « choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale » impliquent les rapports entre les langues. Est-ce qu'on peut vraiment penser et espérer modifier ces rapports comme l'on veut ? Les difficultés et les risques d'une telle entreprise ont été bien résumés par Léon Dion (1982) :

> *« Il faut tenir compte non seulement de ses effets (d'une politique linguistique) sur les variables linguistiques proprement dites, mais également sur les variables culturelles, économiques et politiques qui souvent la fondent de façon prédominante et qui, en dernière analyse, décideront de ses résultats .»*

Il faut souligner que les difficultés et les risques d'une tentative de modification des rapports entre les langues sont moindres dans les secteurs officiels (administration, école, médias, etc.) que dans d'autres secteurs (foyer, marché, rue, etc.), qui n'ont pas encore livré tous les secrets de leur organisation et de leur fonctionnement.

Deuxième question : si l'on tient compte de la distinction entre la gestion *in vitro* et la gestion *in vivo*, qu'est-ce que la « mise en pratique concrète d'un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale » ? L'action ne peut être que dans deux sens : soit on modifie les réalités du terrain pour les mettre en harmonie avec les choix officiels, soit on modifie ceux-ci pour qu'ils correspondent aux réalités du terrain. Par rapport à ce que venons de voir, il est moins difficile de modifier les choix officiels que les réalités du terrain.

Troisième question : est-ce qu'on a des exemples de politique et de planification linguistiques à Maurice pendant la période coloniale et/ou après l'indépendance ? L'Etat colonial ou indépendant n'a aucun texte de politique linguistique et on peut encore moins parler de planification linguistique dans le vrai sens du terme. Comme nous l'avons vu, il y a eu cependant diverses actions concernant les langues pendant la période coloniale et après l'indépendance. Est-ce que ces actions ont fait partie d'un « ensemble des choix conscients » qui a été ensuite mis en pratique concrètement par la France, la Grande-Bretagne ou l'Etat mauricien ?

Deux exemples, relevant de la période coloniale anglaise, permettent de répondre affirmativement à cette question, tout en précisant que ces actions n'ont pas fait partie d'une politique linguistique en tant que telle, mais d'une composante linguistique de la politique scolaire. Il s'agit d'abord de l'épisode du remplacement du français par l'anglais dans les Cours de justice.

L'autre exemple concerne l'imposition progressive de l'anglais à l'école. Le Lycée de l'Isle de France et de la Réunion, seule institution d'éducation secondaire, fut rouvert après la conquête de l'île et rebaptisé Lycée Colonial avant de devenir, en 1813, le *Royal College* (Collège Royal). En 1882, le Conseil d'Education dé-

créta que les examens annuels à l'école primaire auraient désormais lieu en anglais. Vers 1901, tous les examens compétitifs et déterminants pour l'avenir, tels ceux de fin de cycle, furent organisés par des organismes éducatifs de la Grande-Bretagne. Et en 1903, l'anglais devint la seule langue d'enseignement à l'école à partir de la *Fourth Standard* (Neuvième).

Pendant la période post-indépendance, deux exemples, que nous avons déjà examinés, indiquent une volonté certaine d'agir sur les rapports entre langue(s) et vie sociale, même s'ils n'ont pas fait partie d'une politique linguistique en bonne et due forme et ne relèvent donc pas de la planification linguistique. Il s'agit de la promotion du créole et du bhojpuri, de juin 1982 à mars 1983, et de la récente campagne officielle en faveur de l'anglais. Ces deux actions illustrent cependant la démarche dans les deux sens de la planification linguistique. Alors que la promotion de 1982-83 représente une tentative de modifier la gestion *in vitro* du plurilinguisme pour la concilier avec la gestion *in vivo*, la promotion de l'anglais va en sens inverse.

Pour conclure, il importe de signaler que le seul texte de politique et de planification linguistiques pour l'Etat mauricien reste celui que nous avons élaboré en 1982. Il y est question non seulement de *language status planning* (Kloss, 1969), c'est-à-dire des rapports entre les langues, mais également de *language corpus planning*, c'est-à-dire de l'action sur les langues elles-mêmes, qui est encore inconnue à Maurice, car aucune tentative n'a été faite, même pas en 1982-83, pour doter le créole d'une graphie officielle. Mais cette politique linguistique, dont les trois axes ont été exposés au début de notre article et qui propose entre autres la création d'une Commission nationale des langues et d'un Institut de plurilinguisme en vue de sa mise en œuvre, reste sur le papier : seul l'Etat a en effet « le pouvoir et les moyens d'une planification linguistique »...

Références

ASGARALLY, I. (1982). *La situation linguistique de l'île Maurice . Matériaux pour une planification linguistique dans un contexte post-colonial de multilinguisme et de multiculturalisme* Paris : Université René Descartes.

CALVET , L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme.* Paris . Payot.

CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues.* Paris : Payot.

CALVET, L.-J. (1993). *Sociolinguistique.* Paris : PUF.

DESHA, S. (1991). *Enquête sur les langues parlées aux marchés de Port-Louis, de Vacoas, de Flacq et de Curepipe* Réduit . Institut de l'Education.

DION, L. (1982). L'Etat, la planification linguistique et le développement national. *L'Etat et la planification linguistique.* Québec · Imprimerie de l'Université Laval.

KLOSS, H. (1969). *Research possibilities on group bilingualism : A report.* Québec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

La « planification linguistique par défaut » dans la gestion du plurilinguisme après les indépendances : politiques linguistiques « *in vivo* » ou « *in vitro* » ?

Daniel BAGGIONI

Centre Dumarsais
& URA 1041 du CNRS (Université de Provence)

Nous voudrions dans cette communication nous attacher à la gestion effective du plurilinguisme après les indépendances dans une grande partie des Etats de l'espace francophone qui s'apparente plus à une « planification linguistique par défaut » comme le dit L.-J. Calvet (in Fodor & Hagège, 1983-89) à propos du Mali qu'à une politique linguistique vraiment maîtrisée. Nous nous attacherons à décrire essentiellement la situation mauricienne que nous connaissons bien et qui nous semble exemplaire de ce que nous voulons mettre en évidence avant de proposer notre grille de lecture pour rendre compte d'autres situations de gestion du plurilinguisme après les indépendances dans les pays dits francophones.

Le concept de « planification linguistique par défaut » et l'opposition *in vivo/in vitro* chez L.-J. Calvet

En présentant le programme d'alphabétisation fonctionnelle et d'instrumentalisation des langues nationales au Mali, L.-J. Calvet remarquait que les dysfonctionnements et les carences dans l'application du programme n'étaient pas sans signification et sans effet sur la « planification » linguistique effectivement mise en œuvre dans le pays :

> Cet état de fait *[alphabétisation en bambara seulement et retard de la mise en œuvre du programme pour les autres langues]* qui pourrait n'être dû qu'au hasard, prend tout son sens lorsque l'on connaît le statut de la langue bambara au Mali et dans les pays avoisinants... De ce fait, les choix ou les lenteurs de l'alphabétisation ne peuvent que renforcer encore ce statut et risquent d'aller

> contre les décisions précédentes (alphabétisation en quatre langues) ? ... Le paradoxe *[Français, seule langue officielle et d'enseignement et bambara langue d'alphabétisation des paysans et des brochures de vulgarisation]* pourrait faire sourire, mais il a un sens politique. D'un côté la langue du pouvoir, dont la maîtrise est nécessaire pour accéder à des postes de responsabilité, pour monter dans l'échelle sociale (moins de 10 % de la population a la maîtrise du français), de l'autre des « sous-langues » (le bambara et les autres), tout juste bonnes pour apprendre à lire aux paysans. Ici aussi nous retrouvons cette planification par défaut, cette absence de choix clairement formulés, qui consiste au bout du compte à entériner l'ordre des choses. (*ibid.* : 287)

L.-J. Calvet oppose d'autre part (1981 & 1987) une élaboration *in vivo* à une élaboration *in vitro* dans l'émergence de langues véhiculaires (*vs.* « langues grégaires » des petites communautés) destinées à répondre au défi de Babel pour répondre aux nécessités de la communication élargie propres aux regroupements de populations hétérogènes particulièrement dans le cas d'urbanisation accélérée. Distinction utile certes, qui rend bien compte de la genèse de nombreux véhiculaires africains (swahili, lingala) ou de la diffusion de langues ethniquement ou territorialement définies (wolof, haoussa).

Reste à savoir ce qui, dans les « planifications linguistiques par défaut » observables dans un certain nombre de situations (Maurice, Madagascar, Afrique noire, Maghreb), relève de la volonté ou de la non-volonté des gouvernants (« in vitro »), de ce qui leur échappe (« in vivo ») et de ce qui résulte d'un conflit entre une politique linguistique volontariste mais non « planifiée » (*cf.* la distinction *polit. ling./ planif. ling./aménagt ling.* in Chaudenson, 1992) et une « planification linguistique par défaut » *in vivo* qui tourne au profit de cette dernière.

Présentons la situation mauricienne et ce qui peut être perçu comme « politique linguistique » en nous interrogeant sur le rôle conscient ou non des « décideurs » (?) dans ce processus de « planification linguistique par défaut ».

Une politique linguistique qui en est une sans le vouloir

L'exemple de l'Ile Maurice nous semble, pour notre thème « politique linguistique », particulièrement pertinent, dans la mesure où ce pays, du point de vue du PNB, du niveau d'éducation et des problèmes que se pose actuellement la société mauricienne, peut être classé à mi-chemin du Nord et du Sud, et dans la mesure où les problèmes de politique linguistique y sont traités de manière fort originale, pouvant donner à réfléchir à bien des sociolinguistes sensibles aux idées tiers-mondistes.

Nous reprendrons ici, pour une grande part, les conclusions que nous formulions déjà dans le dernier chapitre de notre étude (Baggioni/Robillard, 1990). Il nous apparaît maintenant que, compte tenu des difficiles compromis de la classe politique avec un ordre constitutionnel menant fatalement aux calculs clientélaires qui reproduisent la structure ethnique compartimentée suivant laquelle la société mauricienne se représente, il n'y a pas grand-chose à attendre de l'autorité politique en matière de langues. En effet, toute décision dans ce secteur, quelle qu'elle soit, peut être exploitée par la coalition adverse sans grand profit politique à terme (et en

termes électoraux), bien au contraire. Le goût amer laissé à la classe politique par la seule timide et maladroite tentative pour toucher au statut des langues à Maurice (celle du MMM en 1982) explique sans doute en partie le silence étonnant qu'on peut observer depuis ces événements dans le débat politique sur « la question des langues » contrastant avec les multiples interventions et polémiques des années 70.

Nous avions observé (*ibid.*) que, si les Mauriciens étaient à peu près d'accord sur le répertoire linguistique (trilinguisme de fait anglais/français/créole et langues communautaires à usage interne), quelques désaccords subsistaient quant à la hiérarchie à établir à l'intérieur de ce répertoire. Si le consensus se faisait autour des langues qu'il est légitime d'utiliser (pour des besoins emblématiques ou de communication) à Maurice, s'il n'y avait donc pas de velléité de faire disparaître des langues, on pouvait en conclure que la communauté linguistique mauricienne était *une* sinon uniforme, puisque, si on pouvait observer encore un certain nombre de points en discussion, on s'entendait sur ce qui constituait les points de mésentente (et donc les sujets tabous, c'est-à-dire proprement « indiscutables »), à savoir :

a. la fiction et/ou réalité de l'usage des « langues ancestrales » ;

b. l'officialité de l'anglais ;

c. le caractère massif de la créolophonie reconnu **de facto** mais l'inexistence d'un statut quelconque ;

d. le caractère quasi officiel de l'usage public du français sans la moindre reconnaissance statutaire.

C'est pourquoi, en ce qui concerne l'Ile Maurice, on peut parler d'un véritable « aménagement linguistique par défaut », la politique de l'autruche semblant la seule réponse à des questions informulables. On pourrait reprendre à R. Chaudenson (1992) la distinction qu'il fait entre les 3 niveaux de l'aménagement linguistique : (1. Le niveau de la *politique linguistique* ; 2. Le niveau de la *planification linguistique* ; 3. Le niveau de l'*action linguistique*). L'Etat mauricien ne fait rien, mais laisse faire. Si on reprend ce schéma :

1. Au niveau de la « politique linguistique », ne rien faire, c'est laisser la société faire implicitement le choix que l'Etat ne veut (ne peut) pas faire. Ce choix n'est cependant pas fait clairement par la société puisqu'on peut relever de multiples contradictions (fiction de la multiplicité des langues ayant pour fonction de masquer la réalité de la dynamique des langues ; tabous persistants concernant le créole, alors que la généralisation de son usage est une réalité qui est de plus en plus difficile à dissimuler ; officialité de l'anglais qu'il est de plus en plus difficile de faire appliquer, alors que personne ne la remet en cause). Mais il faut voir dans l'existence même de ces contradictions l'expression d'un choix : celui de l'acceptation d'une évolution inéluctable, à condition qu'elle ne soit pas trop rapide, donc freinée.

2. Au niveau de la « planification linguistique », une « programmation sauvage » inconsciente reflète bien ce choix implicite. Par exemple, la MBC (Radio-Télédiffusion nationale) a de plus en plus de mal à recruter des animateurs en lan-

gues orientales et doit donc faire appel à l'étranger, ce qui est une anticipation, dans le fait d'un statut de « langues étrangères » que l'avenir réserve à ces « langues ancestrales ». La formation en France de cadres mauriciens a préparé le ralliement des nouvelles bourgeoisies à la « néofrancophonie ». Il n'empêche que cette « planification linguistique par défaut » débouche sur de nombreux dysfonctionnements qui ne peuvent que s'accuser dans les décennies à venir ;

3. Les « actions linguistiques » ne peuvent venir que d'initiatives non étatiques et s'inscrire dans la dynamique que nous avons essayé de mettre en évidence.

Au fond, la politique linguistique effective de la société mauricienne reflète le choix implicite que tous les groupes socio-ethniques, suivant des modalités diverses, ont fait : celui du ralliement au modèle européen occidental. Néo- ou post-colonialisme ? Est-il vraiment nécessaire de trouver un terme pour définir des choix qui ont au moins le mérite d'assurer à la population concernée un meilleur sort matériel que bien des populations autrefois (?) colonisées et qui n'en finissent pas de voir leurs malheurs s'accumuler.

Essai de généralisation du cas mauricien à d'autres situations dans l'espace francophone

Nous voudrions maintenant proposer l'examen des différents problèmes (politiques, identitaires, éducatifs) posés par certains cas flagrants d'échecs programmés de « politique linguistique explicite » dissimulant une autre « politique linguistique par défaut » dont certains « décideurs » s'accommodent fort bien. Pour ce qui concerne Maurice, il s'agissait plutôt de velléités de politique linguistique, à peine abandonnée sitôt qu'énoncée. Examinant les cas du Mali, de Madagascar et de l'Algérie, il s'agit bien de politique linguistique explicite, mais compte tenu des carences ou des erreurs dans la mise en œuvre de cette politique, celle-ci compte moins que la politique linguistique effective, qui tient lieu de « politique linguistique par défaut » et ses conséquences :

1. La « politique linguistique » officielle est explicitement consacrée à la promotion des langues nationales, mais celle-ci n'a prévu aucune réelle « planification linguistique » et l' « action linguistique » (aménagement du corpus), lorsqu'il y en a une, s'est faite sans réflexion théorique et sociolinguistique. Cette politique débouche sur un échec patent, du moins en ce qui concerne la promotion de la (des) langue(s) nationale(s) en principe visée(s) :

Mali : Une seule langue nationale (le bamanakan) est réellement aménagée, son orthographe opaque (DNAFLA) ne facilite pas sa diffusion. L'usage du bamanakan est confiné dans des fonctions sociales subalternes (*cf. supra* citation de Calvet, 1983) et le français reste la seule langue d'enseignement et de promotion.

Madagascar : La langue nationale manque de légitimité (identifiée à l'ethnie dominante mérina). Malgré les déclarations d'intention, rien n'est fait dans l' « action linguistique » (rôle de l'ILA décoratif) pour aménager le corpus en l'ouvrant à d'autres dialectes. La planification linguistique est absente (imposition brutale en 1975 de la *malgachisation* sans formation des maîtres, sans matériel didactique,

etc.) ; l'école accueille une masse d'enfants sans pouvoir les encadrer et leur transmettre, dans une proportion raisonnable, les premiers apprentissages ; l'école publique, malgachisée, est dévalorisée au profit des écoles privées bilingues ; la diglossie français/malgache est renforcée ; face à cet échec, le gouvernement fait volte-face (1986) en amorçant un « retour au fançais » tout aussi brutal que le tournant de la malgachisation (Bavoux, 1993).

Algérie : L'arabe classique souffre d'un manque de légitimité (diglossie avec l'arabe dialectal, problème avec les populations berbères qui ne se voient reconnaître aucun droit culturel et linguistique, lien avec des valeurs traditionnelles et religieuses senties comme antagonistes avec la modernité...) ; l'aménagement linguistique (modernisation de la langue, place du dialecte dans l'apprentissage, matériel didactique...) est insuffisant, on observe des dysfonctionnements dans la planification (on fait appel à des professeurs étrangers venant du Moyen-Orient qui ne sont pas toujours appréciés) ; l'arabisation qui devait se substituer à l'enseignement francophone est un échec ; l'école francophone a disparu mais l'école arabophone, massifiée, n'a pas pu faire face à la demande d'instruction ; il n'y a ni arabisation, ni bilinguisme mais une génération « analphabétisée » en arabe confinée dans l'usage oral de l'arabe dialectal ou du berbère et coupée des générations précédentes, faiblement alphabétisée en nombre, mais en français ; loin de disparaître, la diglossie français/arabe subsiste au profit d'une minorité de plus en plus restreinte (Grandguillaume, 1983 et 1990).

2. L'échec de ces politiques explicitement vouées à la promotion des langues nationales renforce dans les faits la domination du français, d'une part du point de vue symbolique car la connaissance du français reste un privilège rare (Mali) ou devient de plus en plus rare (Madagascar, Algérie) ; d'autre part, du point de vue de sa valeur d'échange sur le marché de l'emploi et sa fonction de langue de pouvoir (pour les fonctions de haut niveau d'encadrement).

3. Le profit assuré aux « décideurs », bons francophones pour la plupart, qui ont mis en œuvre la prétendue politique de promotion des langues nationales est tellement évident que cette politique elle-même est dévalorisée aux yeux de l'opinion et compromet les éventuelles politiques linguistiques à venir. Au « nationalisme linguistique » a succédé dans les populations un scepticisme généralisé concernant tout projet culturel et, pour certains, l'individualisme dans les comportements langagiers (rôle des séjours en France, des émissions TV « parabolées », écoles privées, etc.) orientés vers l'acquisition du français, voire de l'anglais, par souci de rentabilité sociale.

Le problème est alors de savoir si la « duplicité » des dirigeants (« faites ce que je dis mais pas ce que je fais »), thématisée souvent par les populations, est volontaire ou non, si l'échec des politiques de promotion des langues nationales, dans les cas examinés plus haut, était programmé délibérément (politique *in vitro*) ou s'il est le résultat d'une carence liée à l'incompétence ou l'ignorance des « décideurs » (politique *in vivo*). La première hypothèse a quelque crédibilité en ce qui concerne, sinon tous les « décideurs » malgaches, du moins une partie de la haute-bourgeoisie mérina qui a pu se maintenir aux commandes à travers tous les avatars de la politique suivie par les divers gouvernements (celle de Tsirannana, très néocoloniale puis celle des divers gouvernements « révolutionnaires », Ratsiraka compris). Cette oli-

garchie, en même temps qu'elle clamait très haut son appui à la politique de malgachisation... pour les autres, envoyait ses enfants en France ou dans les meilleures écoles privées et, *mezza voce*, déclarait cyniquement qu'avec la démocratisation de l'enseignement supérieur, la rivalité pour les postes de pouvoir et la promotion sociale devenait insupportable... avant la malgachisation ; et celle-ci, en défrancisant l'enseignement plus qu'elle ne le malgachisait, a pu assurer un avantage décisif aux élèves francophones puisque tout l'enseignement supérieur a continué à être francophone. Peut-on, sans procès d'intention, appliquer la même grille d'analyse aux situations malienne et algérienne ? C'est sans doute en partie vrai en Algérie pour certains cadres du FLN qui ont poussé à l'arabisation alors qu'ils assuraient à leur progéniture un cursus francophone. Chez certains décideurs maliens, la promotion des langues nationales n'a probablement jamais été prise au sérieux et c'est ce qui explique sans doute qu'on y ait consacré si peu de moyens, et surtout qu'on n'ait en rien touché à la domination du français dans tout le cursus de formation des diplômés.

Mais les éventuels saboteurs des politiques linguistiques concernées auraient joué aux apprentis sorciers s'ils avaient réellement programmé l'échec des politiques linguistiques de leurs gouvernements car, avec lui, c'est évident dans le cas de l'Algérie et de Madagascar, l'échec des politiques scolaires et linguistiques est partie prenante dans la déchirure du tissu social et ce serait attribuer aux individus dont il a été question plus haut un pouvoir diabolique bien trop grand pour leur petite personne.

L'opposition politique linguistique *in vivo*/politique linguistique *in vitro* n'est pas vraiment pertinente ici. Les mécanismes sociaux qui expliquent, après coup, la réussite ou l'échec d'une politique linguistique sont trop nombreux, trop complexes et trop imprévisibles pour pouvoir être « managés » en toute connaissance de cause. C'est de **pilotage à vue** qu'on peut alors parler et, dans le cas de formations sociales fragiles, qui ont les plus grandes difficultés à construire un État-nation, les « décideurs », qui le sont si peu, n'ont pas pu vraiment prévoir ce qui allait se passer. Les hommes politiques n'ont pas le désir et le loisir d'étudier les fondements et les problèmes à long terme qui se posent à une politique linguistique digne de ce nom. C'est un peu dans une logique de slogan que certaines décisions sont prises mais sans véritable planification et, lorsque les difficultés se font jour, l'urgence est ailleurs que dans une politique linguistique dont on ne voit les résultats que sur le long terme, ce qui n'intéressse guère les hommes politiques. La planification linguistique par défaut a encore de beaux jours dans les pays de l'espace francophone.

Références

BAGGIONI, D. & D. DE ROBILLARD (1990). *Ile Maurice, une francophonie paradoxale.* Paris : L'Harmattan, 200 p.

BAVOUX, C. & C. (1993). « Le coût social des dernières politiques », *Politique africaine,* 52, déc. 1193, n° spécial « Madagascar », pp. 76-87.

CALVET, L.-J. (1981). *Les langues véhiculaires.* Paris : PUF.

CALVET, L.-J. (1983). « Le bambara : planification linguistique par défaut », *in* Fodor/Hagège, vol. I, pp. 281-288.

CALVET L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques.* Paris, Payot.

CHAUDENSON, R. (1992). *La francophonie · représentations, réalités, perspective.* Paris : Didier- Erudition.

GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Magrheb.* Paris : Maisonneuve et Larose.

GRANDGUILLAUME, G. (1990). « Language and legitimacy in the alphabetization », in *Language policy and political development* (Neustein B. ed.), Norwood, pp. 150-166.

Positions des partenaires de l'école sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger

Daniel BARREYEAU

ORSTOM, Niamey - Niger

avec la collaboration de
Amadou Ali Ibrahima, Hassimiou Boureima et Mahadi Sani

Université Abdou Moumouni, Niamey

Comme il ressort de la bibliographie, les questions d'éducation et de langues sont étroitement liées et éminemment d'actualité. Francophonie et/ou multilinguisme, tel semble être le débat à l'ordre du jour dans nombre de « pays d'Afrique noire d'expression française ».

Au Niger, des propositions de réforme de l'enseignement, fondées sur l'emploi des langues nationales dans les premières années du primaire, ont donné lieu à la création d'écoles dites « expérimentales », à partir de 1973. Par la suite, malgré certaines évaluations, restées très confidentielles, qui auraient établi que ces expériences étaient assez concluantes, aucune généralisation n'a été envisagée. L'extension des écoles expérimentales et surtout le choix d'une langue « unitaire », qui serait le hausa, ont donné lieu à de vifs débats lors de la Conférence nationale (1991) et des États généraux de l'éducation (1992).

Pour tenter de poser la problématique sur des bases objectives, des recherches ont été menées (de 1994 à 1996) sur le système éducatif et le multilinguisme au Niger, par l'Orstom et l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Département de sociologie et Département de linguistique). Les données présentées ici sont les résultats, partiels et provisoires, de ce programme de recherche qui a consisté à réaliser de nombreuses enquêtes, par questionnaires et entretiens, auprès des partenaires de l'école à travers l'ensemble du pays : enseignants, élèves, parents d'élèves, « cadres »[1].

1 Enquêtes extensives auprès de 14.297 élèves de CM2 et de 4 912 enseignants du primaire , enquêtes sociolinguistiques intensives auprès de 479 élèves (CM2, 3e, terminale) et de 453 enseignants , enquêtes sur les stratégies familiales face aux questions de langues et d'éducation . 250 questionnaires administrés à 416 personnes, dont 250 hommes et 166 femmes, à Niamey, Kollo et Say ; enquêtes sur les politiques linguistiques et éducatives auprès des cadres . 284 enquêtes à travers tout le pays.

On essaiera ici de comparer les pratiques linguistiques (L1/L2) des élèves et des enseignants ; d'évaluer leurs degrés de compétence déclarés et de situer leurs capacités en lecture et en écriture dans les différentes langues ; de cerner comment est ressentie l'importance des questions linguistiques face à la crise de l'éducation, dans quelle mesure les partenaires de l'école seraient favorables ou hostiles à une extension de l'enseignement des langues nationales et comment la langue française est perçue actuellement au Niger.

Selon le *Recensement général de la population* de 1988, la répartition des « langues principales » (langues premières correspondant aux groupes ethniques) du Niger est la suivante[1] :

Tableau 1
Répartition des langues principales d'après le recensement (en %)

hausa	54,9
zarma	22,9
fulfulde	9
tamajaq	7,6
kanuri	4,2

On retrouve à peu près la même répartition des langues premières à travers l'enquête extensive menée auprès des élèves de CM2, les quelques différences pouvant s'expliquer par une légère sur-représentation ou par une plus forte attirance pour la scolarisation de certains groupes ethniques (zarma). Dans le tableau suivant, on pourra comparer les langues premières (L1) et les langues secondes (L2) et, ainsi, apprécier les degrés d'attractivité des différentes langues.

1 Nous avons calculé nous-mêmes les pourcentages. Les autres groupes sont très minoritaires : tubu 0,4%, arabe 0,3%, gulmancema 0,3%.

Tableau 2
Langues premières et langues secondes parlées par les élèves (en %)

	L 1	L 2	Total
français	0,08	99,9	100
hausa	52,7	12,4	65,1
zarma	35,1	8,7	43,8
arabe	0,4	6,4	6,8
tamajaq	4,5	0	4,3
fulfulde	3,6	0	3,6
kanuri	2,5	0,1	2,6
autres	0,5	0	0,4
tubu	0,3	0,1	0,4
gulmancema	0,3	0	0,3
anglais	0	0,02	0,02
total	100	127,6	227,3

En dehors des langues apprises à l'école (français, arabe), on remarque essentiellement une progression du hausa (8,7 %) et du zarma (6,4 %). On notera que le hausa serait parlé (comme L1 et/ou L2) par 65,1 % de la population et le zarma par 43,8 %[1], ce qui en fait incontestablement les deux langues principales du pays. Cela ne signifie nullement que tous les Nigériens parlent, comme première ou seconde langue, soit le hausa, soit le zarma, et qu'ils accepteraient que ces deux langues bénéficient d'un statut spécial.

A partir de l'enquête extensive qui a touché 4 912 enseignants du primaire, on peut comparer la pratique des langues premières (L1) et des langues secondes (L2) des enseignants ainsi que leurs degrés de connaisance déclarés (« bien » ou « un peu ») de ces langues.

1. Par comparaison avec les données du recensement, il semble que le nombre de locuteurs natifs du hausa est probablement sous-évalué tandis que le chiffre des locuteurs zarma serait trop élevé. Pour corriger ces estimations, on pourrait considérer les données du recensement comme indicateurs de L1, ce qui donnerait 67,3 % de locuteurs de hausa (54,9 % comme L1 et 12,4 % comme L2) et 31,6 % de locuteurs de zarma (22,9 % comme L1 et 8,7 % comme L2)

Tableau 3
Pratique et connaissance des langues par les enseignants du primaire (en %)

	L 1	L 2	bien	un peu	total
français	0	100	97,3	2,7	100
hausa	64,2	27,4	78,1	13,5	91,6
zarma	21,8	33,2	34,5	20,5	55
kanuri	5	10,8	8,9	6,9	15,8
fulfulde	2,8	8,4	4	7,2	11,2
arabe	0,2	7,6	2,7	5,1	7,8
tamajaq	3,7	2,4	3,9	2,2	6,1
tubu	0,6	1,2	0,8	1	1,8
gulmancema	0,2	0,3	0,2	0,3	0,5
autres	1	0	0,4	0,6	1
non précisé	0,4	0	0	0	0
total	100	190,3	230,8	60	290,8

Les répartitions des langues premières parlées par les élèves et par les enseignants sont assez comparables. Toutefois, il y a une certaine discordance, entre les tableaux 2 et 3, concernant le hausa (52,7 % contre 64,2 %) et le zarma (35,1 % contre 21,8 %), l'enquête auprès des enseignants comportant des lacunes dans la zone occidentale (zone zarma) tandis que l'enquête auprès des élèves aurait légèrement privilégié cette même zone. Dans les degrés de connaissance déclarés des langues, on constate que certains enseignants déclarent parler « bien » des langues qu'ils ont apprises comme langues secondes, les chiffres de la colonne « bien » dépassant ceux de la colonne « L1 ». Les enseignants se sont tous déplacés pour des raisons de formation ou de profession, ont tous séjourné en ville, sont passés par les écoles normales et, en conséquence, sont plus polyglottes que les élèves de CM2 et que les « Nigériens moyens ». Ils parlent en moyenne 2,9 langues alors que les élèves de CM2 parlent 2,3 langues (y compris le français).

Tableau 4
Capacités en lecture et en écriture des élèves et des enseignants (en %)

	ÉLÈVES		ENSEIGNANTS	
	lecture	écriture	lecture	écriture
français	100	100	100	100
hausa	5,1	4,4	69,8	58,2
zarma	2,4	1,9	29,7	23,3
arabe	26,4	12,7	10,6	9,7
kanuri	0,5	0,5	3,5	2,2
tamajaq	0,02	0,01	2,4	2
fulfulde	0,3	0,2	1,9	1,3
tubu	0	0	0,3	0,2
gulmancema	0	0	0,2	0,1

On notera tout d'abord que les capacités en écriture sont toujours inférieures aux capacités en lecture. Seuls les élèves des écoles expérimentales (sur-représentés dans cet échantillonnage puisqu'ils ne constituent, en fait, que 1 % des élèves du primaire) déclarent savoir lire et écrire dans les langues nationales. En revanche, les enseignants, qui ont bénéficié de quelques cours de transcription linguistique (du hausa et du zarma) dans les écoles normales, déclarent savoir lire et écrire dans ces langues. Les deux questions suivantes leur étaient posées (tableaux 5 et 6).

Tableau 5
Seriez-vous favorables à une extension des écoles expérimentales ? (en %)

oui je serais très favorable	49
oui j'accepterais	36
non je ne serais pas d'accord	14
non précisé	1

On retiendra que la moitié des enseignants (49 %) serait très favorable à une extension des écoles expérimentales. Certains émettent des réserves (36 %) tandis qu'une minorité y serait hostile (14 %). Un processus d'extension des écoles expérimentales devrait tenir compte de ces réserves et de ces réticences.

Tableau 6
Si oui, quelles langues souhaiteriez-vous enseigner ? (en %)

hausa	58
zarma	18
arabe	3
kanuri	3
fulfulde	2
tamajaq	2
gulmancema	0,2
tubu	0,2

Tableau 7
Comparaison entre les langues parlées, les capacités en écriture et le désir d'enseigner les langues (en %)

	ÉLÈVES	ENSEIGNANTS			
	L 1	souhait	écriture	L 1	bien
hausa	52,7	58	58,2	64,2	78,1
zarma	35,1	18	23,3	21,8	34,5
tamajaq	4,5	2	2	3,7	3,9
fulfulde	3,6	2	1,3	2,8	4
kanuri	2,5	3	2,2	5	8,9
arabe	0,4	3	9,7	0,2	2,7

Dans le tableau ci-dessus, à l'exception de l'arabe, langue acquise dans les écoles coraniques ou dans les écoles franco-arabes, on constate que les chiffres vont généralement en croissant pour les enseignants : les langues qu'ils souhaiteraient enseigner constituent une partie des langues qu'ils savent écrire, qu'ils ont apprises comme langues premières et qu'ils connaissent bien. Ainsi que nous l'avons déjà signalé, les légers décalages constatés entre les enseignants et les élèves, surtout pour le

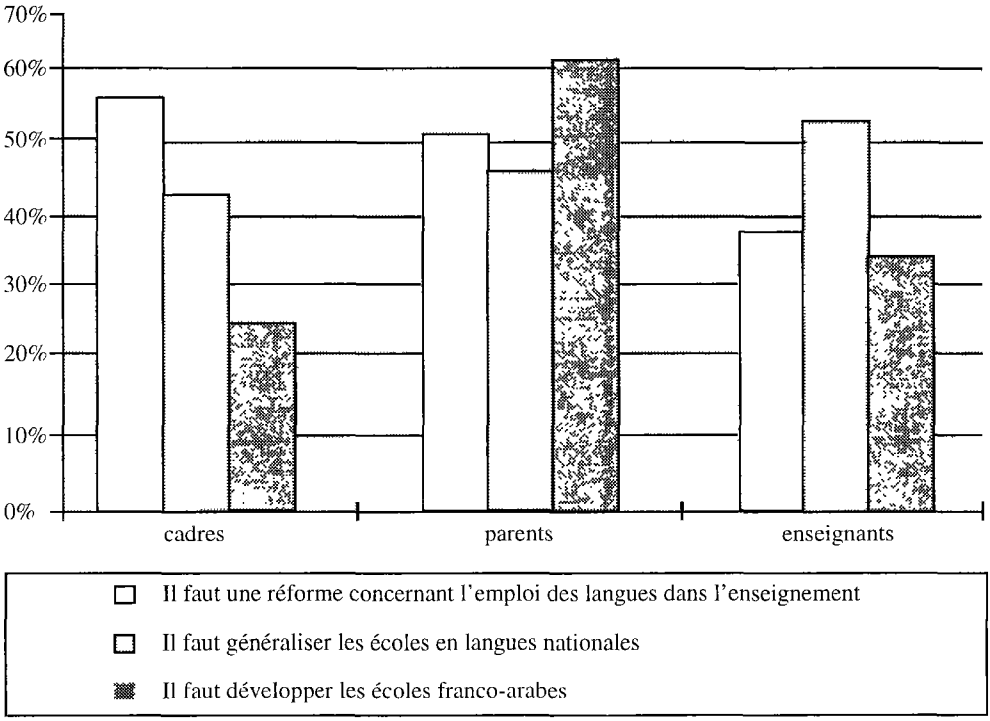
hausa et le zarma, sont à attribuer aux aléas de notre enquête (particulièrement en zone zarma). En bref, on constate qu'il y aurait une volonté et des compétences pour enseigner les langues nationales, du côté des enseignants, et que celles-ci sembleraient correspondre assez bien à la situation linguistique des élèves. Mais, pour étendre l'expérience, encore faudrait-il améliorer et multiplier les manuels scolaires et parascolaires, compléter la formation des maîtres et étudier, dans chaque région, la faisabilité du projet.

Dans une enquête menée auprès de 284 « cadres », on a posé la question suivante : « Quelle serait, selon vous, la meilleure politique concernant les langues ? » Des choix multiples pouvaient être faits. L'examen des résultats montre que les cadres interrogés seraient plutôt en faveur de « réformes dans certains secteurs » (2.134 réponses) ou du « maintien des orientations actuelles » (1.386 réponses). Les solutions de type extrême n'ont guère la faveur des personnes interrogées, comme par exemple « il faut généraliser l'enseignement dans les langues nationales pendant les deux premières années du primaire », « il faut tout faire pour développer le français, enseigner uniquement en français », « il faut enseigner uniquement en arabe ».

Afin de comparer ces idées (relativement vagues) à des intentions (plus concrètes), la question suivante a été également posée aux cadres : « Si vous en aviez eu la possibilité, auriez-vous placé vos enfants dans une école expérimentale de manière à ce qu'ils apprennent une langue nationale avant de commencer à apprendre le français ? » La majorité des cadres y serait probablement prête : 42 % estiment que « cela aurait été utile » ; certains émettent des réserves : 37 % pensent « qu'il faudrait généraliser le système sur l'ensemble du pays » ; 29 % estiment que les langues nationales devraient être considérées comme matière d'enseignement et non comme langue d'enseignement.

Pour résorber la crise du système éducatif, les solutions de type linguistique ne viennent pas très spontanément à l'esprit. Cela correspond assez bien à l'attitude des divers gouvernements qui ont toujours eu tendance à parer au plus pressé, à repousser « la réforme de l'enseignement » aux calendes grecques, par prudence ou par réalisme. La Conférence nationale et les États généraux de l'éducation ont recommandé une réforme du système éducatif - réforme radicale considérée comme utopique, fondée essentiellement sur une nouvelle politique linguistique - mais les pouvoirs en place hésitent à prendre les mesures nécessaires.

Figure 1
Solutions linguistiques pour pallier la crise du système éducatif selon les cadres, les parents, les enseignants



Chacun semble avoir son point de vue : les cadres opteraient plutôt pour une réforme concernant l'emploi des langues dans l'enseignement, les parents pour un développement des écoles franco-arabes et les enseignants pour une généralisation des écoles expérimentales.

Les réponses qui reviennent le plus souvent sont :

« La langue française permet de s'ouvrir au monde extérieur »
« Les langues nationales permettent de rester proche de son milieu »
« Il faudrait éduquer les masses dans les langues nationales »
« La langue française est une langue étrangère »
« Apprendre la langue française permet d'avoir plus de possibilités pour trouver un travail »

A partir de cette mosaïque de réponses, en guise de conclusion, on peut faire les observations suivantes où les implications politiques découlent immédiatement des constats.

Comme il est naturel et tout à fait compréhensible, les Nigériens sont très attachés à leurs langues nationales. Ils trouvent que l'État n'en fait pas assez dans le domaine de

la formation des adultes, de la communication (surtout à la télévision) et de l'éducation. Ils attendent tout du politique mais celui-ci paraît hésitant. C'est la position de nombreux enseignants, de cadres, d'une certaine élite intellectuelle éprise de renouveau. En revanche, le peuple ne comprend pas vraiment l'utilité d'un enseignement dans les langues nationales qui n'ouvre aucune perspective d'avenir.

Quoi que l'on puisse penser de l'expansion de l'islam, du rôle et du statut de l'arabe au Niger, force est de constater que les Nigériens se tournent de plus en plus vers l'islam et se plaisent à réciter quelques formules en arabe, la crise économique et sociale aidant. Cela est particulièrement vrai pour les « parents » dans certaines régions (Maradi, Zinder, Say, etc.). Ils sembleraient assez favorables à un développement des écoles coraniques et des écoles franco-arabes, qu'ils jugent plus adaptées à leurs traditions. Toutefois, il est clair que les Nigériens ne souhaiteraient pas une arabisation totale de l'enseignement.

Globalement, il n'y a pas de rejet de la langue française, bien qu'elle soit considérée comme une langue « étrangère ». Elle paraît indispensable pour s'ouvrir au monde extérieur, pour trouver du travail, pour unifier et développer le pays.

Le dilemme est que la croissance démographique et la crise économique ont fortement déstabilisé le système éducatif. L'enseignement (notamment par le biais de la langue française) ne conduit plus à la formation d'une élite assurée du plein emploi. La scolarisation ne progresse pas et les taux d'échecs scolaires sont de plus en plus alarmants. Pour les élites, formées à travers ce moule, il est difficile de concevoir un système éducatif autre, original, qui puisse concilier toutes ces demandes contradictoires.

Le Niger est multilingue et multiple. Comment donc instaurer un système éducatif qui tienne compte des acquis mais aussi du patrimoine culturel, qui ne soit pas fermé sur lui-même, qui ouvre des perspectives de progrès économique et social ? Ne faudrait-il pas en revenir aux propositions de Jean Dard, instituteur français sur les côtes de l'A.O.F., plus précisément à Saint-Louis du Sénégal, voilà plus de 170 ans ? En 1821 déjà, il recommandait l'introduction des langues maternelles dans les écoles africaines. Il reconnaissait que l'avenir de l'Afrique était dans le choix d'un « bilinguisme fonctionnel équilibré ». Bien que cela soit très peu connu, les instructions officielles du ministère français de la Coopération, non abrogées, vont dans le même sens :

> « [...] En ce qui concerne les pays du Sahel et quelques autres, [...] il n'existe pas de bain linguistique et culturel de langue française et l'enfant qui parle dans sa famille une autre langue que le français n'a de notre langue aucune imprégnation sérieuse : on conçoit que, dans ce cas, le recours à la langue française, qui n'est pas parlée, comme langue d'enseignement dès le début du primaire, ne puisse aboutir qu'à un échec [...]. Le ministère de la Coopération [...] en est venu à la conclusion que, pour que le français soit réellement connu et utilisé dans ces pays, il faut, d'une part, que sa relation avec les langues nationales ne soit pas perçue comme conflictuelle mais bien comme complémentaire et, d'autre part, que le processus pédagogique de son apprentissage parte des réalités linguistiques et culturelles. La jeunesse des pays qui appartiennent à l'aire francophone a tout à gagner, tant sur le plan de sa personnalité que sur celui de la maîtrise du français, langue de communication, à ce que les difficultés de

> l'enseignement soient échelonnées dans le temps : acquisition des connaissances de base dans la langue maternelle, apprentissage du français oral puis écrit, passage progressif de la langue maternelle au français comme langue d'enseignement [...]. (Circulaire 47129 du 18 décembre 1979 du ministère français de la Coopération, citée par Dalbéra et Dumont, p. 45).

Si les Nigériens et les Africains le souhaitaient vraiment, les solutions d'avenir résideraient peut-être dans « une culture multilingue de l'éducation », pour reprendre le titre d'un ouvrage récent dirigé par Adama Ouane. Pour cela, il n'est peut-être pas besoin d'attendre le grand soir d'une révolution culturelle improbable. Toute la question est d'opérer des choix de politique linguistique judicieux pour le pays (en s'orientant plutôt vers un multilinguisme « raisonnable » que vers le choix d'une langue nationale « unitaire », ce qui soulève tellement d'oppositions), de développer une littérature scolaire et parascolaire en langues africaines, d'aménager le passage progressif des langues maternelles au français et, enfin, de former correctement les enseignants. Est-ce que les « pays d'Afrique noire d'expression française », avec l'aide de pays amis (qui devraient se manifester clairement), auront un jour la volonté et la possibilté de mener à bien une telle politique ?

Références

BARRETEAU, Daniel, DAOUDA, Ali (éd.). (sous presse). *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger, 1. Résultats scolaires, Double flux*, Paris-Niamey : Orstom - Université Abdou Moumouni de Niamey, 178 p.

DALBÉRA, Claude, DUMONT, Bernard avec coll., MADOUGOU, Amadou et ATTAHER, Darkoye. (1995). *Étude d'orientation et de définition d'actions prioritaires pour une relance de l'éducation au Niger (Financement F.E.D.).* Proman - République du Niger : Ministère des Finances et du Plan - Délégation de la Communauté européenne en République du Niger, 113 + 63 p.

INNÉ, Marcel, IBRAHIM, Halilou, HAMIDOU, Sekou. (1995). *Étude pour l'analyse, la formulation et la proposition d'une programmation d'activités pour une relance des écoles expérimentales et centres d'éducation de base non formelle.* Niamey : SNV-Niger (Organisation néerlandaise de coopération), 46 + 24 p.

LANGE, Marie-France, MARTIN, Jean-Yves (éd.). (1995). *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne.* Cahiers des Sciences Humaines 31(3), Orstom, 200 p

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, 1992, *États généraux de l'éducation (Niamey, du 2 au 13 novembre 1992) . Rapport final*, 88 p.

OUANE, Adama (dir.). (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation.* Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation (Études de l'IUE), 472 p.

Problématique d'une politique linguistique : le cas du Burkina Faso

André BATIANA

Université de Ouagadougou - Burkina Faso

Le Burkina Faso, après plus de trente-cinq ans d'indépendance politique, n'a pas encore défini une politique linguistique associant les langues autochtones. Notre contribution consiste à essayer de comprendre la léthargie ou la méfiance des décideurs et/ou des intellectuels qui a abouti à ce qu'il convient d'appeler un blocage.

Nous entendons par politique linguistique toute action des décideurs politiques et administratifs en vue de la réglementation de l'utilisation des langues en présence sur le territoire national. Bien que le concept de politique linguistique ne réfère pas seulement à l'éducation, force est de reconnaître que c'est à ce niveau que le phénomène est le plus sensible. C'est pourquoi notre réflexion embrassera largement cet aspect.

Le Burkina Faso est un pays où coexistent une soixantaine de langues. Depuis son indépendance, il a connu quatre républiques constitutionnelles entrecoupées de nombreux régimes d'exception. Peu importe, la question des langues en général et des langues nationales en particulier a été posée, aussi bien dans des écrits que dans des discours, toujours dans les mêmes termes. En effet, dans toutes les constitutions, depuis la première république en 1960 (après l'indépendance) jusqu'à la dernière en juin 1991, la loi est restée inchangée. « *La langue officielle est le français. Une loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales.* » (article 36, titre II de la constitution).

Si l'on sait que de tout temps la politique linguistique ne s'est pas faite sans heurts et sans peine, le cas du Burkina Faso est assez complexe. En abordant cette étude, notre réflexion part d'une seule question : pourquoi le Burkina Faso a une attitude timorée en matière de politique linguistique ? La multiplicité des langues expliquerait le piétinement des dirigeants burkinabè ou faudrait-il rechercher les causes ailleurs ? Si pour la commodité de notre démarche nous analysons les causes les unes

après les autres, nous ne doutons pas qu'elles sont tour à tour cause et effet, se superposent et s'imbriquent les unes dans les autres.

Bilan des actes en matière de langues

Après son indépendance en 1960, la Haute-Volta, qui allait devenir le Burkina Faso en 1984, devait prendre sa destinée en main en pourvoyant à tout. Si dans les différents domaines (politique et économique), le pays jouissait d'une relative autonomie par une organisation constitutionnelle propre, il n'en a pas été de même au plan linguistique.

En effet, dans la constitution de la première république, il est dit que la langue française est la langue officielle du pays. Déjà, il n'y avait pas d'évocation des langues locales. C'est dire que les dirigeants de l'époque avaient conscience de la difficulté de définir une politique linguistique incluant les langues des populations. Les arguments développés en faveur du français étaient/sont les mêmes que ceux qu'on trouvait/trouve dans les autres pays anciennement colonisés par la France. Ces raisons sont entre autres le caractère international du français, sa capacité à véhiculer le savoir scientifique et le modernisme et surtout son rôle de ciment de l'unité nationale.

Alors la politique en matière de langues allait se résumer à la multiplication des écoles où on n'enseigne que le français. L'objectif visé était de former le plus rapidement possible des cadres pour l'Administration, condition essentielle pour le développement du pays.

Très vite, cette politique d'exclusivité du français dans le système scolaire allait montrer ses limites. Le séminaire inter-Etats tenu à Ouagadougou en juin 1970 en est une illustration. On y a retenu que l'utilisation de la langue étrangère était un facteur important dans l'échec scolaire. Décrivant la situation du Burkina Faso, Traore K. (1986) cité par Naba J. C. (1994 : 11) écrit : « Des 12,9 % d'enfants qui ont la "chance" de passer une journée de leur vie dans une salle de classe, 54,74 % redoublent entre la première année et la sixième année scolaire (...), 11,33 % sont admis à l'entrée en sixième des collèges et lycées (...), 88,33 % sont "remis à leurs parents" selon la formule consacrée. »

Dans le même temps, les experts préconisaient dans leurs conclusions l'utilisation des langues nationales maternelles dans les systèmes éducatifs. Selon les rapports d'évaluation des expériences de réforme éducative introduisant les langues nationales comme instruments d'enseignement, les écoliers apprennent plus vite dans leur langue maternelle les contenus des lectures et des autres matières scolaires. Ajoutée à cela, la conférence des ministres de la Culture à Téhéran en 1965 a pris des résolutions dont celle qui porte sur l'alphabétisation. Dans le rapport de cette conférence on lit : *« Des expériences à l'échelle mondiale ont montré que pour un pays avec plus de 40 % d'analphabètes, il est quasiment impossible d'atteindre le développement qu'il s'est fixé comme but. »*

Le Burkina Faso, avec près de 90 % d'analphabètes, pouvait faire une croix sur son projet de développement ou alors réagir vigoureusement en reconsidérant l'ensemble de son système éducatif. Une série d'actions allaient être entreprises soit pour

instituer une éducation non formelle (généralement en langues nationales maternelles) à côté de l'éducation formelle (école classique), soit pour les fusionner sans qu'on puisse dire que cela correspond à une politique linguistique à proprement parler, vu qu'aucun texte officiel ne définissait le statut des différentes langues utilisées pour cette réforme.

Ainsi en 1969, une décision du gouvernement créait la Commission nationale des langues qui avait pour mission de faire des propositions en vue d'une planification linguistique. Elle n'a jamais fonctionné faute de moyens.

- Les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA)

Créés en 1974 par le gouvernement, les CFJA devaient absorber les jeunes ruraux qui, pour des raisons diverses, avaient dépassé l'âge de la scolarisation. Les CFJA, à la différence des centres d'éducation rurale (CER) qu'ils ont remplacés, ne faisaient plus l'alphabétisation en français mais en langues nationales maternelles, convaincues qu'étaient les autorités administratives et politiques que le manque d'intérêt manifesté par les populations pour ces centres tenait de la langue utilisée pour l'enseignement.

- Projet de réforme de l'éducation (1979 - 1984)

Proposée par la Direction de la planification de l'enseignement, cette réforme visait à fondre les deux systèmes éducatifs (formel et non formel), jusqu'alors en « concurrence ». Cela devrait permettre d'avoir des meilleurs résultats scolaires puisque l'enseignement, dans les premières années, se faisait dans les langues nationales. Cette réforme a été interrompue en 1984, sans évaluation certes, mais on retiendra qu'elle n'a pas suscité l'enthousiasme des populations qui refusaient d'envoyer leurs enfants dans ces écoles.

- Les programmes d'alphabétisation

Sous le régime révolutionnaire (1983-1987), il y aura au total deux campagnes d'alphabétisation dans une quizaine de langues burkinabè. La première baptisée Alpha Commando a été lancée en 1986 ; son objectif : alphabétiser dans un temps record de quatre-vingt-dix jours les populations rurales dans leurs langues maternelles. Elle concernait les adultes des deux sexes. La seconde, du nom d'alphabétisation Bantaare, a été lancée en 1987. Elle était destinée aux femmes seulement avec la même méthode pour le même objectif.

On remarquera toutefois que pendant qu'on mobilisait une foule de personnes et de grands moyens on n'a pris aucune décision concernant le statut des langues utilisées pour ces opérations. Ainsi les populations se faisaient alphabétiser sans qu'elles puissent savoir quels avantages étaient liés à leur nouveau statut d'alphabétisées. Une question telle que *« bénéficieraient-elles des mêmes avantages sociaux, politiques et économiques que ceux liés à la scolarisation en français ? »* est restée sans réponse. Cela a eu pour conséquence la baisse de l'enthousiasme des apprenants, l'abandon des centres et leur fermeture.

De ce qui précède il ressort un « désordre » en ce qui concerne la gestion des langues au niveau national. Tout se passe comme s'il y avait des « freins » à la mise en place d'une politique linguistique au Burkina Faso.

Les « freins » à la politique linguistique au Burkina Faso

Il y a différents types de « freins ». Il y a tout d'abord le multilinguisme. Au Burkina Faso, on compte une soixantaine de langues locales à démographie variable. Le problème qui se pose à ce niveau est celui du choix des langues à promouvoir, étant entendu qu'il n'est pas objectivement possible ni même raisonnable de les promouvoir toutes. Il y a certes des langues majoritaires (moore, jula, fulfulde), mais aucune d'elles ne couvre l'ensemble du territoire national pour les besoins de communication intercommunautaire. Peut-on accorder un statut officiel par exemple à ces langues, sans susciter un sentiment d'irrédentisme chez les minorités ?

La multiplicité des langues est diversement exploitée. Pour l'homme politique, l'épouvantail du multilinguisme répond à un besoin purement électoraliste. Le président de la République, par exemple, peut craindre de perdre une partie importante de son électorat s'il signait un décret qui ne favorisait que quelques langues ; sans compter le risque des troubles sociaux.

La crainte des politiciens se touve confortée par les déclarations de certains intellectuels comme F. Guirma, cité par N. Nikièma (1993 : 133) qui parle de « danger de balkanisation culturelle ». Pour lui, toute attention portée aux langues nationales constitue une menace pour l'unité de la nation. Quant à B. Guissou, tout choix de langue dans ce contexte multilingue serait par nature antidémocratique et impérialiste.

Il y a des positions tout aussi politiques même si leurs préoccupations sont loin du multilinguisme. C'est le cas par exemple de F. Sanou (1989) qui situe le problème des langues dans la lutte de classes. Il dénonce l'hypocrisie des intellectuels africains qui préconisent la valorisation des langues nationales par leur introduction dans le système éducatif. Pour lui, tout acte en direction de la promotion des langues nationales s'inscrit dans la logique de la lutte des classes. La mise en place d'une politique linguistique associant les langues nationales à la vie politique et économique serait une manœuvre pour maintenir *« les masses dans leurs ghettos »* linguistiques. De cette façon, le français resterait l'apanage des élites. Il milite alors pour l'adoption du français comme langue nationale et préconise une politique linguistique qui exclurait les langues locales au profit d'une vulgarisation d'un français national par *« la mise en forme d'un lexique fonctionnel garantissant la capacité de la langue à prendre en compte tous les aspects de la culture locale et ceux de la vie moderne (exigences du développement) »*.

Au nombre des freins on peut citer ce qu'il convient d'appeler « le complexe des langues nationales ». Ce complexe se manifeste de diverses manières.

Il y a tout d'abord ce préjugé qui veut que les langues africaines soient incapables de véhiculer le progrès et donc de susciter le développement d'une façon générale. On a pu lire dans la revue Lutte communiste, année 1, n° 2, 1er août 1985, cité par Nikièma (1993 : 135) : « Au Burkina, quelle est la langue qui permet l'accès des

masses à la connaissance scientifique, technique et aussi historique ? De toute évidence, c'est le français. Même si le moore (...) est une langue qui s'écrit et qui a une certaine littérature, il ne permet pas l'accès à la connaissance universelle. » C'est à juste titre alors que les intellectuels ne voient pas l'intérêt d'une politique linguistique qui accorderait un statut similaire à celui du français.

Il n'y a pas que les intellectuels qui ont un complexe à cause des préjugés défavorables attachés aux langues nationales (même s'il y a là de quoi s'étonner), il y a toutes les populations analphabètes qui ne croient pas en la capacité de leurs langues à les aider à décoller de leur sous-développement. En effet, une des causes de l'échec de la réforme de l'éducation de 1979 tient à l'introduction des langues nationales comme moyens d'enseignement dans les écoles pilotes. Les parents ne voulaient pas d'une école où on enseigne en langues nationales. Pour certains, seule la scolarisation en français permet la réussite sociale. Pour d'autres, le simple fait de parler français suffit à avoir des connaissances scientifiques. Il y a enfin ceux qui pensent que cette réforme n'est ni plus ni moins qu'un piège tendu par les dirigeants pour empêcher leur progéniture de réussir dans la vie.

Il y a cependant une partie de la population analphabète qui croit en l'alphabétisation en langues nationales et qui fréquente les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Ces gens sont certes contents de savoir lire et écrire dans leurs langues mais ils manifestent une certaine insatisfaction, voire même de la frustration par rapport au français. En effet, si l'alphabétisation en langues nationales a des avantages pratiques pour la vie au sein de la communauté, elle n'est pas (encore) suffisante pour les besoins de communication intercommunautaire. Le néo-alphabète a beau écrire sa lettre lui-même en moore, elle ne franchira pas l'étape de la boîte aux lettres en supposant que son correspondant sache lire en moore.

Pour cette dernière catégorie de personnes, tant qu'on ne mettra pas en place une politique linguistique valorisant les langues nationales, leurs revendications resteront légitimes. C'est pourquoi la recherche en matière d'alphabétisation s'est orientée vers l'enseignement du français à partir des acquis en langues nationales.

Il y a un dernier fait qui constitue à sa manière un frein à la mise en place d'une politique linguistique impliquant les langues nationales. Il s'agit de l'oralité. Les Africains au sud du Sahara sont des peuples à tradition orale. Or, quand on parle de politique linguistique, on voit généralement le fait d'apprendre à lire et à écrire à une population dans une langue donnée. En effet, savoir lire en Afrique ne signifie pas toujours qu'on lit. C'est d'ailleurs le reproche classique que les enseignants font aux étudiants qui ne lisent pas assez ou pas du tout les livres au programme.

La réalité est que les Africains préfèrent la chaleur de la parole proférée au froid de l'écrit. C'est dire donc qu'une politique linguistique ici ne consiste pas seulement à apprendre à écrire et à lire au plus grand nombre, mais aussi et surtout à donner à tout le monde la possibilité d'apprendre la langue qui lui permet d'avoir la communication la plus large possible.

Conclusion

Le Burkina Faso n'a pas encore trouvé la solution d'une politique linguistique qui promouvrait les langues burkinabè qui sont pourtant les langues que connaît et parle la majorité de la population. Dans la situation du Burkina Faso telle que nous l'avons analysée plus haut, le combat des linguistes se heurte à une opposition systématique fondée sur des préjugés et des intérêts de classe. En réalité, aucun des arguments développés contre une politique linguistique accordant aux langues burkinabè un rôle important ne résiste à l'analyse.

A l'argument du français comme langue d'unité nationale, Nikièma répond que si l'unité nationale existe et a été maintenue, cela ne peut être attribué à l'utilisation du français comme langue officielle. Selon lui, le fort taux de bilinguisme et l'émergence des langues véhiculaires burkinabè sont la preuve d'une interaction suffisamment importante pour permettre l'apprentissage de la langue de l'autre et la preuve d'une certaine tolérance des uns envers les autres.

Quant au rejet des langues burkinabè comme langues d'éducation, il tient au fait que cette population veut accéder aux mêmes avantages sociaux, politiques ou économiques que la classe dirigeante et c'est le français qui donne de tels avantages aujourd'hui au Burkina Faso.

Enfin, on peut noter que si la politique linguistique est timorée ici, c'est parce que les tenants des différentes positions ont vu le problème sous l'angle d'une opposition entre langues burkinabè et français. Ce qui, pour nous, est une aberration car le français, avec ses particularités locales, est aussi burkinabè que le moore ou le jula par exemple. Il est évident, plusieurs études l'ont montré, que le français n'étant pas connu et accessible à la majorité de la population, une bonne partie de celle-ci est écartée des projets de développement du pays.

De même, toute politique linguistique tendant à substituer les langues nationales au français va plonger le pays dans un chaos dont il se remettra très difficilement. D'ailleurs cette politique n'a aucune chance de démarrer, car la population va s'y opposer. Pour éviter cela et pour susciter la pleine participation de tout le peuple aux projets de développement du pays, la politique linguistique qu'il faut au Burkina Faso est celle qui définira des conditions favorables pour l'apprentissage du français au plus grand nombre de Burkinabè et qui, dans le même temps, accorderait des fonctions valorisantes aux langues nationales à fort taux de locuteurs. Ainsi on motiverait les masses populaires pour l'alphabétisation dans leurs langues, car comme l'a écrit H. Sebgo du journal *L'Indépendant* : « S'il est vrai que le développement d'un pays ne saurait être l'œuvre d'une poignée d'individus, prétendus élites ; s'il est vrai que le véritable élan du développement est une dynamique du plus grand nombre, l'enseignement des langues nationales demeure un impératif. »

Références

NABA, J. C. (1994). *Le gulmancema, essai de systématisation Phonologie - Tonologie - Morphophonologie nominale - Système verbal* Rudiger Köppe Verlag, Köln, 398 p

NIKIEMA, N. (1993). « Les langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso » *in* Actes du colloque : *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso · état des lieux et perspectives.* Ouagadougou (1993), pp 131-144.

SANOU, F. (1989). « Qui a peur des langues nationales comme véhicules d'enseignement ? » *in* UNESCO - UNICEF (ed) 1989 : Propos africains sur l'Education pour tous. Dakar (1989), pp 85-111.

SEBGO, H. (1995). « L'école » dans *L'Indépendant*, n° 113, du 3 octobre, p. 5.

A propos du caractère interventionniste des politiques linguistiques malgaches

Claudine Bavoux

Université de la Réunion
URA 1041 du CNRS

D'emblée, reconnaissons que Madagascar n'a pas, jusqu'à ce jour, manqué de politiques linguistiques. Les trois dernières, qui se sont succédé avec une périodicité de quinze ans, de bilinguisme officiel, de malgachisation et enfin de retour officiel au français, présentent des caractères communs dans lesquels on reconnaît les traces des politiques antérieures.

On se souvient de l'histoire devenue légendaire de Radama Ier qui, au début du XIXe s., convoque à sa cour Anglais et Français, prenant aux uns et aux autres ce qui, de leur graphie, lui permettra d'écrire ce qu'il institue comme étant le malgache officiel. On sait aussi avec quelle énergie, soixante-dix ans plus tard, Gallieni et Augagneur imposent le français comme langue de la colonie, expulsant des écoles le malgache et l'anglais. La même vigueur se retrouvera dans les politiques successives de l'Etat indépendant.

Ces politiques présentent un deuxième caractère commun : n'ayant pas les moyens de leurs ambitions, elles doivent finalement restreindre leur champ d'action au domaine public, de façon d'ailleurs partielle, abandonnant le secteur privé à la logique libérale. L'Etat, qui se vit comme un Etat-nation moderne, ce que, de toute évidence, il n'est pas, décide de politiques linguistiques unifiantes et égalitaristes qu'il ne parvient que très difficilement à imposer à une société civile jalouse de ses libertés. Les spectaculaires changements de cap ne suffisent pas à venir à bout de contraintes permanentes telles que l'immensité du territoire national, le très mauvais état des voies de communication, le coût élevé des nécessaires aménagements linguistiques et de la formation des enseignants, sans compter la dépendance vis-à-vis de l'extérieur. Les politiques passent, les contraintes structurelles demeurent.

Moins connu, un troisième caractère sera signalé à la fin de cet article : il s'agit de la distorsion, qui semble aller croissant avec le temps, entre politique linguistique (les grandes options qui engagent le pays), planification (la traduction des options en

termes opérationnels) et aménagement (les mesures concrètes d'enseignement, d'édition, de traduction, etc.) : depuis l'indépendance, il semble que tous les choix politiques ont été inspirés par l'objectif de mettre fin à la situation de diglossie franco-malgache, alors que, dans la pratique, les actions de planification tendent au contraire à favoriser alternativement le français et le malgache, ce mouvement de balancier n'ayant pour effet que d'affaiblir l'une et l'autre langue.

La recherche d'une politique souveraine

Malgré quelques changements symboliques tels que la proclamation du statut officiel du malgache à côté du français, l'indépendance, obtenue en 1960, n'est pas l'occasion d'un changement de politique. Au contraire, le souci des responsables de la Première République malgache est de développer l'école et l'administration héritées de la colonie, pour mettre à la portée du plus grand nombre les avantages jusqu'alors réservés aux plus favorisés. On rencontre à Madagascar le même scénario que dans d'autres anciennes colonies françaises. Le français y consolide ses positions. Dans les écoles dont on multiplie le nombre, le français est plus enseigné que jamais, ce qui n'est paradoxal qu'en apparence. Pour les cadres malgaches, le français est plus qu'un outil de travail, c'est le signe de leur statut social.

Mais on s'aperçoit vite que l'école de la République malgache, copie de l'école coloniale, est inapte à scolariser et à socialiser massivement les élèves et les étudiants d'origine rurale et petite-bourgeoise. La classe d'âge qui succède à celle des lettrés de l'indépendance se soulève en 1972, dans un mouvement de revendication à caractère nationaliste. Elle demande la malgachisation du contenu des enseignements et le rejet de la langue du colonisateur. Un fait symbolique se produit alors, qui restera dans toutes les mémoires : pendant que les jeunes grévistes manifestent à Antananarivo derrière le slogan « français langue d'esclaves », les Tamataviens défilent en chantant la Marseillaise derrière le slogan « malgachisation = mérinisation ». Pendant que les premiers dénoncent la domination exercée par le français, les deuxièmes expriment leur crainte de voir le *malgache officiel* (à leurs yeux le dialecte *merina*) étouffer les autres dialectes.

Le *malgache officiel* devient pourtant la langue d'enseignement dans le cycle primaire, en attendant l'avènement du *malgache commun*, qui doit être, si l'on en croit les déclarations officielles, l'aboutissement d'un processus d'emprunts à tous les régiolectes. Cette situation, qui réactualise l'ancienne diglossie malgacho-malgache, est mal vécue dans les provinces. La classe, en particulier, devient le lieu de conflits qui opposent enseignants mérinophones et élèves cherchant à imposer leurs dialectes au moins à l'oral.

Les mesures prises en faveur de la malgachisation de l'enseignement, dans un contexte de massification plutôt que de démocratisation, jouent en défaveur des élèves issus des milieux non francophones, c'est-à-dire de la grosse majorité des élèves du système public. Les résultats obtenus sont exactement à l'opposé des buts visés, l'enseignement que l'on avait voulu généraliser et démocratiser est en pleine crise, l'école n'a fait que creuser les inégalités. Les trois principes révolutionnaires de la trilogie « malgachisation/démocratisation/décentralisation » se sont finalement révélés contradictoires et leurs effets se sont partiellement annulés : en particulier, la décentra-

lisation a joué contre l'unification linguistique du pays autour du *malgache officiel.*

Dans les *fokontany* (comités de quartier) remis à l'honneur par le pouvoir révolutionnaire, le problème se pose aussi, la population provinciale recevant des messages écrits diffusés par le pouvoir dans une langue qu'elle ne comprend pas ou dit ne pas comprendre.

L'échec de la malgachisation est proclamé par ceux-là mêmes qui en avaient été les initiateurs. Le président D. Ratsiraka déclare caduque une politique qu'il dit avoir été « mal comprise » et menée sans conviction par les instances compétentes. Il renoue de façon spectaculaire avec l'Occident, la France et la francophonie. Mais le français, qui a été « désappris » pendant quinze ans, n'est plus parlé ni par les élèves, ni par ceux à qui incombe la tâche de l'enseigner.

La petite et moyenne bourgeoisie, qui a appris à ses dépens que le français opère comme un outil de sélection sociale, souhaite retrouver son capital linguistique[1] mis à mal pendant la période ratsirakienne. Dans le contexte de crise socio-économique que traverse le pays, se refranciser est pour elle le moyen d'échapper à la prolétarisation qui la menace à travers ses enfants. Elle demande la réhabilitation du français comme langue enseignée et comme langue d'enseignement. Le système public s'est tellement dégradé que tous ceux qui le peuvent inscrivent leurs enfants dans des établissements privés. Les « lycées français » enregistrent un nombre croissant d'enfants malgaches et l'ambassade de France doit répondre à une demande d'ouverture d'autres établissements, destinés, aux yeux de la bourgeoisie locale, à pallier, avec l'aide des établissements privés catholiques, les insuffisances du système scolaire national.

De son côté, le gouvernement s'engage, tout en redoutant un nouvel échec, à réinstaller le français à une place et avec un statut qui étaient les siens avant la période marxiste tout en restaurant un système éducatif discrédité. Les résultats sont loin de répondre à l'ampleur des efforts. Le contexte dans lequel se déroule cette opération de sauvetage conduite avec une aide française et multilatérale importante, est un contexte de crise économique et politique. Plus largement, c'est la société malgache, en panne de modèles, qui traverse une crise très grave. Incapables d'imaginer des modèles de développement originaux, les responsables posent et reposent inlassablement la question, somme toute secondaire au dire des experts consultés, du choix du médium d'enseignement. Le phénomène de la déscolarisation et celui de la perte des acquis scolaires chez l'adulte sont là pour prouver l'inadéquation des modèles et l'urgence d'un changement en profondeur.

Politique, planification et aménagement linguistiques

On a souvent remarqué (par exemple, M. Rambelo, 1991 et C. Bavoux, 1994) qu'à Madagascar les problèmes de langue, comme « l'arbre qui cache la forêt », avaient tendance à occulter les autres problèmes de société. On a moins insisté sur les dysfonctionnements de l'ensemble où s'articulent les trois niveaux de la politique, de

1 On peut estimer à 20 ou 30.000 les francophones réels, à côté de 2 millions de francophones théoriques et 8 à 9 millions de malgachophones unilingues.

la planification et de l'aménagement linguistiques (*cf.* R. Chaudenson, L.-J. Calvet et D. de Robillard). On a trop vite mis sur le compte des politiques successives, de malgachisation, de « relance du français » (ou de « retour au français », expressions que les acteurs politiques se sont bien gardés d'employer), des défauts inhérents à la planification et à l'aménagement linguistiques. Notons par exemple le fait important que pendant la période dite de malgachisation, les directives ministérielles ont toujours laissé aux enseignants la possibilité de recourir au dialecte de leur choix ou au français. On remarquera de la même façon le contraste qui existe entre la grande prudence du *B.O.* 95 quand il évoque « la coexistence harmonieuse de plusieurs langues » et la vigueur de certaines actions pédagogiques en faveur du « tout français ».

Les grandes options linguistiques prises par les politiques ainsi que les recommandations exprimées par les partenaires internationaux sont « mal comprises », selon l'expression consacrée, mal interprétées, caricaturées et gauchies, au point que les résultats sont à l'opposé des objectifs visés.

Il faut voir une première cause de dysfonctionnement dans le fait que les acteurs de l'aménagement linguistique, directeurs d'établissements scolaires, formateurs, ne partagent pas toujours les convictions des hommes politiques. Ils sont, par ailleurs, en relation avec des partenaires nationaux et étrangers qui sont parfois, eux aussi, dans leurs motivations, en contradiction avec les principes officiels : trop souvent les entreprises et les services publics français privilégient les projets pédagogiques, éditoriaux, culturels, permettant de vendre du français (le plus possible et le plus vite possible) de préférence à des projets de partenariat pouvant développer le bilinguisme franco-malgache souhaité au plus haut niveau par les deux parties.

Conclusion : quelle marge d'autonomie ?

Dans le contexte de dépendance économique et culturelle que nous venons d'évoquer, de quelle autonomie réelle disposent l'Etat malgache et les hommes politiques partagés entre leur souci de sortir la société d'une situation diglossique héritée de la colonie et leurs réflexes de cadres formés à la française ? Est-il vrai qu'ils se laissent dicter leur conduite en tout point par leurs partenaires politiques et économiques ? La réponse à cette question est bien évidemment négative. Aucune puissance étrangère n'a dicté aux Malgaches la décision d'abandonner le français pendant la période de la « malgachisation ». Dans la période qui a suivi, la France n'a pas davantage exigé qu'en se rapprochant du monde libéral, Madagascar remplace le malgache par le français dès l'école primaire, même si c'était là le souhait du nostalgique ministre de l'Education nationale Fulgence Fanony ?

Mais dans leur majorité, dans la sphère qui est la leur, les aménageurs de langues exagèrent la dépendance politique et économique dans laquelle se trouve le pays ainsi que les conséquences linguistiques de cette dépendance. Démoralisés par les échecs successifs et insuffisamment confiants dans leurs propres forces, ils se laissent aller à la tentation de remettre le problème de la gestion d'une situation linguistique peu satisfaisante entre les mains des partenaires étrangers, ou de reprendre inlassablement les modèles occidentaux pourtant largement discrédités. Prenant l'école publique en otage, ils traduisent les recommandations venant des instances internationales en impératifs brutaux, quitte à susciter de la part de ces dernières (Banque mondiale,

O.N.U.) des réactions qui prennent parfois la forme de remontrances et d'appels à la modération.

Dans le tableau que nous venons de dresser des relations de Madagascar avec l'extérieur, il reste la zone trouble que nous avons évoquée, qui concerne la France, dont la politique officielle d'une part, les actions linguistiques d'autre part, semblent parfois relever d'idéologies contradictoires. Alors qu'un effort d'imagination est attendu de la part des responsables malgaches dans la difficile recherche de normes endogènes, les partenaires français que les aménageurs malgaches rencontrent sur le terrain les poussent trop souvent à agir dans le sens d'un maintien du *statu quo*, quand ce n'est pas dans celui d'un retour à un passé mythique (« le temps des Français », ou les années 60). Rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce que, découragés par une succession d'échecs cuisants, peu confiants dans l'avenir, les responsables malgaches pratiquent concurremment ou alternativement un laisser-faire désabusé et un interventionnisme spectaculaire destiné à créer l'illusion d'une action volontariste.

Références

BAVOUX, Claudine et Claude (1993). « Le coût social des dernières politiques linguistiques », in *Politique africaine* n° 52 spécial Madagascar, déc. 1993 : pp. 76-88.

BULLETIN OFFICIEL de la République malgache n° 3 avril 1995, *Politique générale de l'éducation nationale*, pp 101-116.

CALVET, Louis-Jean (1993c). « Francophonie et géopolitique », in *Le français dans l'espace francophone*. T. I., D. de Robillard et M. Beniamino éditeurs, Champion, 1993 : pp. 483-495.

CHAUDENSON, Robert (1984). « Diglossie créole, diglossie coloniale », in *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. « Langues et cultures ».

RAMBELO, Michel (1991). « Madagascar : la politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique », in Jouannet F. et alii. *Langues, économie et développement* (t. 2) Didier-Erudition 1991 : pp. 75-121.

RAISON-JOURDE, Françoise (1977). « L'échange inégal de la langue. La pénétration des techniques linguistiques dans une civilisation de l'oral (Imerina, début du XIXe siècle) », in *Annales E S.C.* 32-4, 1977 : pp. 639-669.

RATRIMOARIVONY-RAKOTOARINOSY Monique (1986). *Histoire et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*. Paris 1986 : 441 p. + XLVIII p.

Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie

Mohamed BENRABAH

Université d'Oran -Université Grenoble III

L'arabisation en Algérie a eu pour but d'éradiquer la langue française. Trente années plus tard, c'est l'échec : non seulement le prestige du français se renforce mais l'arabe classique, censé le remplacer, est disqualifié. Comment en est-on arrivé là ?

L'histoire du français en Algérie débute avec la colonisation en juillet 1830. Les Français jugent la propagation de leur langue « comme le moyen le plus efficace de faire des progrès à [leur] domination dans ce pays » (Turin, 1983 : 40). Cependant, les Algériens n'apprécient guère l'enseignement proposé, lui préférant leur système qui produit, jusqu'en 1830, entre 40 et 50 % d'alphabétisés (Gordon, 1978 : 151). Redoutant une opération d'évangélisation, ils pensent que cet enseignement, étroitement lié à la religion, ne peut, comme le proposent les colonisateurs, être séparé de celle-ci (Heggoy, 1984 : 98). Les établissements d'enseignement sont tous rattachés à des mosquées ou des sièges de confréries religieuses et financés par des collectivités ou des individus mais jamais par l'État (Lacheraf, 1978 : 315). Lorsque les Français proposent un financement par l'État, les Algériens trouvent l'offre suspecte. Leur suspicion est d'autant plus justifiée que l'armée coloniale, pour se constituer un domaine public, exproprie les terres du domaine religieux dont les revenus servent, entre autres, à subventionner l'instruction. Résultat : beaucoup d'écoles disparaissent. Les familles qui considèrent cet acte comme un refus du droit à l'éducation et une atteinte à leur religion, refusent d'envoyer leurs enfants à l'école coloniale et l'instruction décline.

En 1910 une loi impose aux Algériens le service militaire. 173 000 Algériens vont le faire à la fin de la Grande Guerre. 25 000 d'entre eux seront tués. De plus, 119 000 autres émigrent en France comme ouvriers. Soldats et ouvriers découvrent alors les bienfaits de l'enseignement moderne : la compétence en langue française ouvre la porte à des postes bien rémunérés. Au contact avec les ouvriers français, ils apprennent à revendiquer leurs droits dans les usines - véritables lieux de naissance de la conscience nationale qui débouchera en 1954 sur le déclenchement de la guerre de libération. Dès leur retour au pays, ces Algériens revendiquent un enseignement moderne pour leurs enfants qui seront, en 1920, 60 000 (sur 400 000) à fréquenter l'école

française (Heggoy, 1984 : 103-104). Néanmoins, alors que seulement la moitié de la population ne savait ni lire ni écrire en 1830, le taux d'analphabétisme atteint 90 % à l'indépendance en 1962. Entre-temps, l'arabe classique a été décrété, par une loi de 1938, comme langue étrangère et certains Algériens, ayant acquis une compétence en français, s'engagent dans la créativité tout en ayant un rapport conflictuel avec le français. Étant donné que l'arabe classique véhicule le Coran et que les colons l'ont brimé, la plupart, sinon la totalité des Algériens deviennent ses partisans inconditionnels. Kateb Yacine, par exemple, décrit comment un jour son père a décidé de le « fourrer sans plus tarder "dans la gueule du loup", c'est-à-dire à l'école française » (Kateb, 1962 : 771-773). Ces frustrations existent également chez les hommes politiques : Ben Bella, premier président de l'Algérie, affirme : « Nous pensons comme des Arabes mais nous parlons français » (Heggoy, 1984 : 115) et déclare par trois fois, à la veille de l'indépendance, « Nous sommes arabes ! » pour annoncer que l'Algérie sera arabe, musulmane avec l'arabe classique comme langue nationale. C'est d'ailleurs l'essentiel du marché conclu entre lui et le colonel Boumediene, chef des armées, pour arracher en 1962 le pouvoir par la force. Dès lors, les autorités algériennes, illégitimes, cherchent à se légitimer dans les domaines religieux et linguistique. L'islam étant légitimant dans les sociétés musulmanes, la langue sacrée du Coran devient alors légitimante (Grandguillaume, 1995 : 11).

L'idéologie des Oulémas, conservateurs religieux qui revendiquent une Algérie arabo-islamique, se met au service des dirigeants. A sa naissance en 1931, ce courant d'essence bourgeoise, n'a d'autre but que le partage, avec les colons européens en Algérie, du droit à l'exploitation de leurs frères algériens (Rachid, 1977 : 51). A cette époque, Ben Badis, président des Oulémas, accepte la domination de la France car l'Algérien est, selon lui, « arriéré, faible et insuffisamment évolué » et a besoin de la protection « d'une nation forte et civilisée » (Yefsah, 1990 : 26). Lors du déclenchement de la guerre de libération en 1954, les Oulémas s'opposent à l'idée d'indépendance. Pourtant, dès le coup d'État de 1965 le nouveau président Boumediene s'entoure de trois hommes issus des Oulémas, tous décidés à éradiquer le français pour le remplacer par l'arabe classique, délaïciser et islamiser la société algérienne. L'un d'eux devient ministre de l'Éducation, systématise l'arabisation à l'école et impose l'idiome que Ben Badis a ainsi défini : « Le langage utilisé par les "langues" au marché, sur les chemins et tous autres lieux populaires fréquentés par la masse ne peut pas être confondu avec le langage des plumes et du papier, des cahiers et des études, bref d'une élite » (Petit, 1971 : 262). Ces propos révèlent un conflit entre la langue de la « masse » et celle de l' « élite », vision basée sur une structure sociale féodale dans laquelle l'élite, par manque de confiance en soi, exprime son mépris envers le peuple en utilisant des termes tels « masses » pour s'en « démarquer [...] s'en assurer la rupture et la supériorité, c'est-à-dire pour nier l'homme, le déformer, le mutiler, le déshumaniser et faire oublier ses souffrances » (Ghalioun, 1991 : 117-118). Mépris d'autant plus intolérable que, pour maintenir le « huis clos des élites » (Myers-Scotton, 1993), les dirigeants algériens imposent aux enfants du peuple un enseignement en arabe classique mais continuent d'instruire leur progéniture en français.

Le peuple comprend alors que ses dirigeants veulent le déposséder du droit à la modernité. Si la volonté d'en finir avec le colonialisme a été très forte au sein de la majorité des Algériens, il n'en reste pas moins que la modernité, véhiculée par le français, a séduit (Granguillaume, 1990 : 152). « Dans son cœur, affirme E. Gellner, le Maghrébin sait non seulement que Dieu parle arabe, mais que la modernité parle aussi

français » (cité dans Gordon, 1978 : 174). Les aménageurs algériens visent deux objectifs que Grandguillaume (1983 : 31 ; 1990 : 156) appelle « arabisation-traduction » et « arabisation-conversion ». La dernière formule serait l'expression d'une identité essentiellement islamique et arabe, complètement différente de la société française. Un tel projet satisfait la classe politique algérienne viscéralement anti-française et favorable à une (ré)islamisation de la société algérienne. Son enfant naturel : le Front islamique du salut (FIS). L' « arabisation-traduction » exprimerait les données linguistiques et culturelles acquises au contact de la culture française. On parlerait donc français en arabe classique et, en l'appelant « arabe moderne » on se donnerait l'illusion d'exprimer la modernité. Au lieu de voir la modernité à travers un « réel brut », on l'observe à travers le prisme déformant d'une autre langue. En réalité, on admet que cet idiome ne peut aspirer à la modernité qu'en se parant du costume de la langue française. L'arabe classique devient « moins légitime à dire la modernité, c'est-à-dire comme une dépossession de la modernité [...], comme une régression par la population, comme un maintien forcé de la Nation hors des sphères de la modernité » (Chevit, 1994 : 149-150). D'ailleurs, le FIS, produit de l'arabisation forcée, revendique l'anglais à la place du français pour éliminer toute aspiration moderniste. Mais « s'il est facile de refuser une langue seconde/étrangère, il est difficile, sinon impossible, de réprimer une langue que l'on sait déjà » (Djite, 1992 : 88).

Cette volonté à vouloir éradiquer le français repose sur un concept cher aux intellectuels algériens : l'aliénation que le ministre de l'Éducation de Boumediene décrit comme les « *séquelles impalpables* de la colonisation ». Il s'explique : « En empruntant la langue du colonisateur, nous empruntons aussi, et de façon inconsciente, sa démarche intellectuelle, voire son échelle de valeurs. Et seul un retour à la culture nationale peut faire disparaître ces séquelles » (Taleb Ibrahimi, 1981 : 16). Ce retour à la « culture nationale » implique le rétablissement du système éducatif d'avant 1830 pour le délaïciser et (ré)islamiser la société. Point d'arabisation linguistique mais plutôt une arabisation des âmes (Benrabah, à paraître). Le pouvoir tente alors d'inculquer le « complexe de culpabilité » à ses adversaires. Ses idéologues considèrent que les « francophones sont des alliés objectifs du colonialisme ». Ce complexe de culpabilité, devenu par la suite un « complexe de trahison », reste le thème récurrent dans le discours officiel. Comme dans toute idéologie, les tenants de l'arabo-islamisme mettent au point une terminologie pour désigner leurs « ennemis ». Le plus révélateur : *hizb França* (« le parti de la France »), la secte des empêcheurs d'arabiser les âmes en rond.

Parmi les membres de ce « parti », nous retrouvons les écrivains Mouloud Mammeri, Mohamed Dib, Kateb Yacine et Rachid Mimouni. Mouloud Mammeri, par exemple, a continué à écrire en français et publier des ouvrages sur le berbère, parfois même en berbère. Kateb Yacine a fait du théâtre en arabe algérien tout en arguant que le français est « un butin de guerre ». Mohamed Dib affirme, sans complexe, qu'il lui « est naturel d'écrire en français [et que] la langue française est à eux [les Français], elle leur appartient. Qu'importe, nous en avons chipé notre part et ils ne pourront plus nous l'enlever » (Dib, 1993 : 30). Enfin, Rachid Mimouni pense qu'écrire en arabe classique est aussi un exil (Vauthier, 1993 : 727). De plus, pour avoir défendu l'arabe algérien qu'il définit comme la « langue de la vie » (Gafaïti, 1986 : 53) contre l'arabe classique, la « langue des pédants et des bigots » (Grandguillaume, 1983 : 131), Kateb Yacine est qualifié de traître. Ce « complexe de trahison » n'épargne malheureusement pas Rachid Boudjedra connu pour ses écrits en français mais qui, en 1982, décide de n'écrire qu'en arabe classique qu'il ne maîtrise pourtant pas (Arkoun, 1994 : 43).

Le refus du bilinguisme en Algérie a engendré la dichotomie « médiocrité-trahison ». Si les écrivains algériens d'expression française non culpabilisés continuent de briller par leur profonde connaissance du français, la plupart des auteurs arabisants rayonnent par leur médiocrité due à une formation au rabais et la faible maîtrise d'une langue fort complexe. Ne pouvant s'investir dans les rouages de l'économie moderne, les arabisants s'investissent alors dans l'administration et le parti unique pour imposer l'arabisation totale pour un égal partage de la pauvreté culturelle et un éventuel nivellement social (Gallissot, 1987 : 210). Ces « paumés » de l'arabisation trouvent dans l'islamisme leur revanche sur les francophones. L'écrivain arabisant Tahar Ouettar est celui qui exprime le mieux sa haine en se distinguant après l'assassinat en mai 1993 du premier intellectuel algérien, Tahar Djaout, écrivain/journaliste qui a combattu l'islamisme jusqu'à sa mort. « *Le hizb França*, écrit Tahar Djaout, existe bel et bien, même si sa définition n'est pas évidente et même si on ne le trouve pas forcément là où l'on croit qu'il est. Seulement, on oublie trop allègrement les *hizb Ryad, hizb Bagdad, hizb Téhéran et hizb Kaboul* » (cité dans *Le Monde* du 19 mai 1994). En 1994 la BBC lui rend hommage dans un reportage où il est demandé à l'arabisant Tahar Ouettar si la mort de l'écrivain était une perte pour son pays. Réponse : « La mort de Tahar Djaout n'est pas une perte pour l'Algérie, mais une perte pour sa femme, ses enfants et la France. »

Beaucoup d'enfants algériens de milieu social défavorisé ont profité d'une instruction de valeur en langue française. Même certains monolingues arabisants qui, conscients de l'enjeu, ont appris le français pour mieux appréhender l'universel et réussir socialement. Il faut néanmoins reconnaître que les forces de contestation, islamistes en particulier, ont mis les autorités algériennes « en face de leurs contradictions qui consistent à avoir conduit depuis une trentaine d'années la politique d'arabisation tout en élevant leurs enfants à l'école française » (Chevit, 1994 : 160). En fin de compte, le conflit entre pouvoir et islamistes vise l'islamisation de la société, objectif recherché par l'arabisation. Les assassinats d'intellectuels ces dernières années sont l'expression d'une « guerre civile culturelle » (*Le Monde* du 19 mai 1994) dans laquelle les forces qui prônent, à travers un discours sécularisé, le progrès social, paient un lourd tribut. La violence islamiste s'inspire du discours de l'élite issue de l'arabisation « désintéressée des problèmes sociaux du développement [et qui] laisse croire aux masses populaires qu'il est possible d'organiser démocratiquement la Cité sur la base de la crainte de Dieu » (Addi, 1995 : 133 et 135). C'est ce que symbolise le français comme progrès socio-politiques (État-nation, développement économique, démocratie, etc.) qui gêne les islamistes. L'on en veut pour preuve l'interdiction d'enseigner le français dans les écoles et les assassinats d'enseignantes (de français) par les bandes intégristes. Le bilinguisme aurait pu faire éviter cette « guerre civile culturelle ».

Le plus invraisemblable est qu'il existe de nos jours, en proportion, plus d'Algériens qui maîtrisent le français qu'à l'indépendance. Un taux de croissance démographique parmi les plus élevés de la planète et la généralisation de l'instruction ont fait que l'Algérie reste quantitativement le deuxième pays francophone dans le monde. Tous niveaux confondus, la population francophone, estimée à 49 % en 1993, passera à 67 % en l'an 2003 (Rossillon, 1995 : 91). Autres raisons de la persistance du français en Algérie : les relations nourries entre les 800 000 émigrés algériens vivant en France et leurs familles restées au pays ; la réception par satellite des télévisions françaises avec 9 à 12 millions de téléspectateurs pour la seule année 1992 (Es-

prit,1995 : 159). La presse écrite illustre le mieux la réalité de la pratique du français en Algérie. L'épreuve de vérité du marché a toujours été éprouvante pour la presse arabisante, surtout depuis la naissance en 1989 de journaux indépendants. En 1992, on dénombre 6 quotidiens gouvernementaux et 2 privés en arabe (300 000 copies/jour) contre 2 quotidiens gouvernementaux et 11 privés en français (880 000 copies/jour) (Brahimi, 1993).

Pour conclure nous dirons qu'en Algérie la politique linguistique a échoué pour avoir refusé (1) le consensus en imposant une langue non naturelle symbole de l'autoritarisme et du conservatisme, et (2) le plurilinguisme, marque de l'Algérie millénaire. En confisquant la parole au peuple, les autorités l'ont poussé à s'engager dans une sorte de désobéissance civile linguistique qui, dans le quotidien, se manifeste par la diversité. En témoigne le cas des jeunes chanteurs de raï (phénomène de contestation) qui, bien que tous formés en arabe classique, chantent paradoxalement dans une langue où alternent arabe algérien et français. La résistance à l'hégémonisme linguistique a abouti à un repli sur les langues maternelles et des gains importants pour le français. Pour le mot de la fin, nous laisserons l'humoriste Mohamed Fellag décrire la place du français dans la réalité algérienne : « Un ami kabyle m'a raconté une discussion sur la langue qu'il a eue avec sa mère ; il lui disait : "tu sais, en kabyle, il y a beaucoup de mots arabe et français ; par exemple, *jami*, c'est du français", et sa mère qui lui dit : "*jami de la vie, jami, c'est du kabyle, je l'ai toujours dit*" ; elle l'avait intégré » (Caubet, 1995).

Références

ADDI, L. (1995). Les intellectuels qu'on assassine *Esprit* 208 : 130-138

ARKOUN, M. (1994). La grande rupture avec la modernité *Manière de voir, Le Monde Diplomatique . Le Maghreb face à la contestation islamiste*. 24 40-43.

BENRABAH, M. (à paraître). L'arabisation des âmes *Bilan et perspectives*. Université de Rouen.

BRAHIMI, B. (1993). Le champ médiatique algérien - II. Les acquis d'octobre 1988. *El Watan* (3 mai 1993), pp.6-7

CAUBET, D. (à paraître). Entretien avec Mohamed Fellag - Créer dans l'urgence pour devancer la morale. *Bilan et perspectives*. Université de Rouen.

CHEVIT, B. (1994). Politique linguistique : un processus de dépossession *Les Cahiers de l'Orient*. 35 : 133-161.

DIB, M. (1993). Ecrivains · écrits vains. *Ruptures*. 6 : 30.

DJITE, P.G. (1992). Francophonie . gain d'humanité ou perte d'identité ? *Afrique 2000* 11 : 87-95.

ESPRIT (1995). La politique française de coopération vis-à-vis de l'Algérie · un quiproquo tragique. *Esprit* 208 : 153-161

GAFAÏTI, H. (1986). *Kateb Yacine : un homme, une œuvre, un pays*. Alger, Voix Multiples-Laphomic.

GALLISSOT, R. (1987). *Maghreb - Algérie classe et nation Tome II.* Paris, Arcantère Editions.

GHALIOUN, B. (1991). *Le Malaise arabe · Etat contre nation.* Alger, ENAG/Edition.

GORDON, D.C. (1978). *The French language and national identity (1930-1975).* The Hague, The Netherlands Mouton Publishers

GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb* Paris, G.P. Maisonneuve et Larose.

GRANDGUILLAUME, G. (1990). Language and legitimacy in the Maghreb In . Weinstein, B. ed. *Language policy and political development.* Norwood, New Jersey : Ablex, pp 150-166.

GRANDGUILLAUME, G. (1995). L'Islam en Algérie. *Esprit.* 208 . 9-11.

HEGGOY, A.A. (1984). Colonial education in Algeria : assimilation and reaction. In Altbach, P.G and Kelly, G. eds. *Education and the colonial experience.* New Brunswick, N J : Transaction Books, pp. 97-116.

KATEB, Y. (1962). Jardin parmi les flammes. *Esprit* 11 . 770-774.

LACHERAF, M. (1978). *L'Algérie, nation et société* Alger, S N E.D

MYERS-SCOTTON, C. (1993). Elite closure as a powerful language strategy : the African case. *International Journal of the Sociology of Language.* 103 : 149-163.

PETIT, O. (1971). Langue, culture et participation du monde arabe contemporain. *IBLA* 128 259-293.

RACHID, F. (1977). Langues et politique linguistique en Algérie. *Bulletin d'Études Berbères*, 12 : 47-62.

ROSSILLON, P. (sous dir.). (1995). *Atlas de la langue française* Paris, Bordas.

TALEB IBRAHIMI, A. (1981). *De la décolonisation à la révolution culturelle* (1962-1972). Alger, SNED.

TURIN, Y. (1983). *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale écoles, médecines, religion, 1830-1880.* Alger, ENAL.

VAUTHIER, E. (1993). Littérature arabe - Du XIXe siècle à nos jours : affrontement et engagement. *Encyclopoedia Universalis*, 2 · 726-730.

YEFSAH, A. (1990). *La Question du pouvoir en Algérie.* Alger, ENAP Édition.

Poésie musicale urbaine : langues et identités entrelacées

Jacqueline BILLIEZ

Centre de Didactique des Langues
Université Grenoble III

« Jouez la différenciation
Que les langues se délient
Et que toutes elles colorient
Comme l'arc-en-ciel la ville Babel
Babylone sur Garonne »
Fabulous Trobadors (« Era pas de faire »)

Cette invitation lancée par le groupe musical, les Fabulous Trobadors, illustre remarquablement certaines stratégies langagières et identitaires à l'œuvre dans les villes depuis une dizaine d'années. Au sein du mouvement culturel hip-hop, qui commence à être mieux connu et reconnu, se sont développés des modes d'expression musicale (rap), graphique (« tags » et « grafs ») et corporelle (smurf et break dance), qui sont fortement implantés, et pas seulement en France, chez les jeunes nés dans l'immigration (Lapassade, 1991 ; Lapassade, Rousselot, 1990 ; Bazin, 1995). Venu des Etats-Unis, ce mouvement a pris ses racines dans les banlieues des grandes villes françaises et s'étend actuellement aux villes moyennes et à toutes les couches sociales (Fize, 1993). Son organisation en réseaux favorise la rencontre et la circulation de ses membres qui se déplacent dans les villes pour taguer, danser, assister à des concerts, fréquenter des boutiques spécialisées, se rencontrer dans des cadres associatifs, défendre des projets par des regroupements constructifs autour d'un état d'esprit commun incluant mode de vie, langage, manières de se vêtir, etc., proposant ainsi une alternative à la « galère » et au ghetto. Tous les observateurs de ce mouvement soulignent avec insistance la contribution majeure des jeunes issus de l'immigration au sein de ces groupes qui se mobilisent et s'associent pour mettre en commun des fragments d'histoires, de cultures et de langues aux origines différentes et parfois fort éloignées les unes des autres. Ces formes de mobilisation révèlent une recherche de solidarités dépassant les clivages liés aux origines pour créer des identités linguistiques et culturelles plurielles et les affirmer dans l'espace public. Confinées jusque-là à ses

marges ou mieux dans des espaces privés, au sein des réseaux sociaux de quartiers, les stratégies langagières et identitaires que nous avions observées lors de précédentes recherches s'expriment plus visiblement, plus librement et plus énergiquement dans la culture hip-hop en posant le problème de l'intégration sociale.

Dans le cadre de cet article, ce mouvement de recomposition identitaire sera appréhendé à partir de l'analyse d'un corpus limité et sélectif de textes de musique rap qui donnent à lire et à entendre la diversité des parlers, des cultures et des appartenances revendiqués, en faisant référence plus particulièrement à la jeunesse issue de l'immigration, pour continuer à en améliorer la connaissance.

Nouvelle poésie urbaine et identités linguistiques et culturelles plurielles

Dans le mouvement hip-hop, l'expression musicale est très hétérogène mais une de ses caractéristiques communes et principales réside dans les influences pluriculturelles planétaires dont elle s'imprègne et la manière dont elle les conjugue dans les textes de rap étudiés s'affirme particulièrement inventive et novatrice.

Véritable art de jongler avec les mots, avec les langues, avec les cultures, qui, avec une fluidité extraordinaire, sortent de leurs compartimentages, le rap instaure des repères culturels et éthiques tout en revitalisant la mémoire collective. La parole étant au centre de la problématique identitaire, le rap en constitue le vecteur privilégié.

Défini comme une forme de bavardage (« tchatcher »), de joutes verbales rimées, plus ou moins improvisées, sur fond de rythme saccadé, le rap est produit par des groupes composés de jeunes aux origines diverses, « blacks », « beurs » et surtout mixtes, entre lesquels se noue cette solidarité inter- ou trans-ethnique où ce qui prime c'est l'accent porté à la création d'un nouvel espace identitaire urbain en revendiquant pour chacun le droit de s'y insérer égalitairement sans reniement de ses différences.

Les jeunes issus de l'immigration, souvent présentés comme tiraillés entre deux cultures, celle des parents et celle du pays « d'accueil », expriment et trouvent dans le rap « un mode spécifique de construction identitaire » que, lors de nos précédentes recherches, nous avions observé déjà à l'œuvre au sein de groupes de jeunes dans les quartiers (Centre de didactique des langues, 1988). Ces jeunes manifestaient une adhésion à une culture mondiale à l'intérieur de laquelle les allégeances à la culture française et d'origine se trouvaient englouties et choisissaient, dans le même temps, de s'ancrer dans leur « petite patrie », le quartier ou la ville où ils avaient vécu et grandi. Leur rôle dans ces lieux était alors moteur car ils tentaient d'initier les jeunes de leur entourage aux musiques afro-cubaines, reggae, raï et, dans le domaine langagier, ils impulsaient des pratiques spécifiques en rupture avec les normes du français scolaire et des vernaculaires familiaux, mêlant l'arabe, le « gitan » à l'argot et au verlan selon des alternances intentionnelles subtiles (Billiez, 1992 ; Dabène, 1990). Ce parler multilingue en usage sur la base de relations égalitaires entre jeunes de toutes origines se retrouve encore plus enrichi, plus travaillé et explicitement revendiqué dans les textes de rap où la force des mots semble jaillir du rythme qui les porte et les structure.

S'ajoutent en effet non seulement les emprunts lexicaux à l'anglais relevés par Louis-Jean Calvet (1994), mais encore sont apparus des groupes de rap comme les

« Fabulous Trobadors » et « Massilia Sound System » qui, comme leurs noms l'indiquent, recourent aux côtés de l'anglais, plus massivement à la langue occitane, accentuant ainsi les recompositions identitaires et culturelles à l'œuvre dans cette forme de poésie urbaine.

On assiste ainsi, surtout dans les textes de ces deux groupes, à une véritable entreprise de revalorisation déclarée du pluralisme linguistique et à une créativité verbale peu commune qui caractérise de nombreux textes de rap.

Le pluralisme linguistique dans et par les textes

Les textes appellent généralement à la non-violence, manifestent un désir d'égalitarisme et indiquent l'universalité des destinées. Ainsi « Massilia Sound System » dans le morceau « Violent » (album « Parla patois ») énonce ce message en opérant le passage du français à l'occitan : « Poupa Jali dans la danse le dit tranquillement/Je tchatche pour les Français, je tchatche pour les Occitans/Les Africains, les Antillais et ceux du Moyen-Orient/Je ne suis pas chrétien, je ne suis pas athée, je ne suis pas musulman (...)/Poupa Jali dans la danse change de comportement/Quora veni charrar un tròc de liric en occitan »/[Quand je viens faire un bout de lyric en occitan].

Cet universalisme des valeurs et de la culture passe par la revalorisation des groupes minoritaires et de leurs langues. Ce même groupe dédicace l'album « Parla patois » (« Parle patois ») à tous ceux qui parlent ou étudient des langues que les « centralisateurs » disent patois et chantent dans « Lo Òai » (néologisme pour designer « le bordel ») : « Les mots justes placés justement sur la rythmique/En patois, en français, ça frappe la dialectique. »

On assiste ainsi à une stratégie identitaire (Taboada-Leonetti, 1990) qui oppose un refus à l'imposition d'une identité unique et affirme une volonté d'unification égalitaire. Elle se manifeste, entre autres, par le procédé qui consiste à renverser le stigmate. Cette inversion de signes se trouvait déjà dans les noms de groupes de rocks « Carte de Séjour », « Rock'in Babouche » (Streiff-Fenart, 1986). Ce phénomène s'amplifie dans le rap, par exemple, le nom du groupe « Suprême NTM » (Nique Ta Mère) reprend une insulte rituelle ; « Lionel D » intitule un morceau « Pour toi le Beur » désignant explicitement les destinataires du message : « Toi le Black, l'Arabe, Français/Ecoute ça » (album « Y'a pas de problèmes ») ; dans un passage de « On danse le parpanhas » (« Massilia Sound System », album « Parla patois »), sont affirmés d'une part la continuité entre les porteurs de stigmates (les paysans) et les stigmatiseurs (les « conos »), et d'autre part, le fait que le savoir puisse venir de la « province » : « Ceci est une bonne petite claque aux conos/Qui pensent que le savoir ne peut venir que d'en haut/Raggamuffin est bouseux, Raggamuffin est pecno !/N'oublie jamais que tes ancêtres portaient des sabots ! »

Ce retournement de valeurs s'effectue donc aussi sur le patois et toutes les langues minorées dans un mouvement plus ample de révolte contre racisme, centralisme et autoritarisme.

Même le mélange linguistique, tellement dévalorisé, est présenté par ce même groupe comme une richesse (dans « Canon es canon ») : « Ai de mòts de pertot, bodi

que pastagà !/Arabi, provençau, frances e bambarà/J'ai des mots de partout, putain quel mélange !/Arabe, provençal, français et bambara. »

Et pour mieux encourager les apprentissages linguistiques, un morceau consiste en une première leçon d'occitan (« Occitan leiçon N° 1 » dans l'album « Commando Fada » : « Tu, c'est toi, et moi, c'est ieu. E coma va ? comment ça va ? (...) Fais comme moi, réapprends ton patois ! »). Et pour informer sur l'existence de langues minorées, on trouve dans un autre texte, en occitan, une présentation du francique et du tamazigh. D'ailleurs, les langues des immigrés sont très souvent mentionnées et placées au même rang que les autres langues. Ainsi, les « Fabulous Trobadors » dans « Ne faites pas de concession » (album « Era pas de faire ») insistent sur le fait qu'ils ne les oublient pas, en poursuivant la strophe qui suit celle qui est mise en exergue de cet article par celle-ci : « Donne-nous quelques précisions/Le français et l'anglais/ L'occitan, le catalan/Sans oublier je les connais/Les langues des immigrés... »

Ces citations des langues minorées et leur utilisation fonctionnent comme autant de marques de reconnaissances identitaires qui démontrent en outre de la part des auteurs tout un travail de recherche sur les langues pour déboucher sur une profusion d'innovations linguistiques.

L'inventivité verbale

S'accompagnant d'une jouissance manifeste de la parole, cette créativité emprunte toutes les voies, celles des diverses langues mariées sous tous les régimes possibles pour des effets ludiques et identitaires entremêlés :

- par emprunts et alternances codiques, comme on peut le constater, sans qu'il soit nécessaire de désigner les langues en présence, dans la dédicace (dont l'importance traduit le respect dû aux personnes estimées) du CD « Era pas de faire » des « Fabulous Trobadors ».

« Well-listen to me-these modestas cançons are especialamente dedicadas à Flore, Maidou, Sarah e Christine/Als nostres parents e tutte le due famiglie/Massilia Sound System (nos collègues de la now famouso Linha Imaginòt, qui nous a ajudé que c'est pas possible avec leur posse) »

- par utilisation de régionalismes comme : « pébron » (imbécile), « bouléguer » (bouger), « tchuquer » (sucer, boire, téter), « mouligasse » (molasson), « estrasse » (pièce à frotter et au figuré, une injure), pour n'en citer que quelques-uns employés par les groupes précités.

Le verlan est aussi très fortement mis à contribution, surtout à Paris, et le réseau du « Mouvement Authentique » né dans sa banlieue Sud posséderait un code spécifique, dérivé du verlan, le « veul » (Bazin, 1995). Le groupe IAM « Imperial Asiatic Men » a créé son propre dictionnaire de néologismes qui accompagne les textes de ses albums.

Les mots-valises abondent dans de nombreux textes : dans « Come on every Baudis » (« Era pas de faire ») les « Fabulous Trobadors » n'en créent pas moins de

quatorze, « Baudiscuter », « Baudisloqué », « Baudislexique », « Baudistérique »..., formés à partir du nom du maire de Toulouse, Dominique Baudis.

De même que l'on relève de nombreux « palimpsestes verbo-culturels » que Robert Galisson (1995) définit comme des énoncés complets ou fragmentés qui forment, par rapport aux énoncés ordinaires, une sorte de « surépaisseur » implicite produite par le « chevauchement » inattendu entre « un sous-énoncé lexicalisé et un sur-énoncé résultant de la déconstruction (délexicalisation) du sous-énoncé de base ». Cette déconstruction/ reconstruction s'opère par exemple, dans les textes étudiés, sur des locutions « On l'enverra se faire/Rond de cuire un œuf » (« Come on, every Baudis ! »), des poésies « Oh que tu es joli/Que tu nous sembles bon sur les photographies/ Lorsque tu es au balcon/Et si à ton plumage/Correspond un ramage/Tu seras le Phénix des hôtes de ce wood » (même chanson), des proverbes « Qui sème le vent récolte le tempo » (Titre d'un album de M.C. Solaar), « Pas de fumée sans feu/.../Pas de Burgos sans tantine/.../Pas de pic sans y monter/Pas de Monthy sans Pithon/Pas de ton sans accorder » (« Pas de çi », « Era pas de faire ») qui, comme dans ce dernier exemple, peuvent se transformer en comptines.

Enfin, cette inventivité verbale va jusqu'à explorer la voie de la destructuration syntaxique qui est alors relayée par la construction rythmique et le débit de parole (qui restent à étudier avec précision) comme dans « Je ne brandis pas ma guitare » (Album « Ma ville est le plus beau park »), où l'on notera au passage l'intrusion de l'anglais : « Retrouve-je me gland commun/Solaar dit me : Mes pompes brillent like a sou neuf/4 et 3 trous mes dans chaussettes/Moins de j'ai braise et plus de blues ».

Tous ces procédés, dont le repérage et le décodage reposent sur la mobilisation de références culturelles partagées, accentuent les fonctions ludiques et transgressives des messages, renforcent la connivence et la solidarité, et ouvrent cet espace identitaire pluriel dont les acteurs principaux et les plus concernés appartiennent aux minorités.

Ainsi les textes se nourrissent de la diversité des langues, des cultures et des appartenances tout en les dissolvant et les réaménageant afin de produire de « nouveaux symboles linguistiques capables de servir de points de ralliement à des groupes possédant des intérêts communs » (Gumperz, 1989). Ce mouvement s'accomplit en repartant de la base et met en synergie l'apport populaire et l'apport savant grâce à une participation engagée des élites à la vie des quartiers et des villes, en nouant un dialogue entre les générations par une alliance entre les formes les plus modernes d'expression et celles de la tradition rurale languedocienne, jamaïcaine, brésilienne et africaine, et réalisant du même coup une double prise de distance à l'égard des pressions assimilationnistes uniformisantes et des replis identitaires communautaires. Bref tout un programme qui est même théorisé par le chef de file du groupe les « Fabulous Trobadors », Claude Sicre, dans son premier ouvrage « Vive l'Américke » (Sicre, 1988) qui retrace sa quête et explique ses prises de position et dont le titre annoncé du deuxième « Chronique dels happy jours in Tolosia Francia » symbolise par la réalisation d'alternances des trois langues, français, occitan et anglais, cet entrelacs des identités, des langues et des cultures.

Il conviendrait de compléter ce travail par une étude du public s'identifiant à cette musique et ses appels afin d'en apprécier l'impact sur le maintien ou la re-

vitalisation des pratiques des langues et des cultures minorées, et de s'interroger aussi de manière plus approfondie sur ces formes de politiques linguistiques « par le bas » (Bayart, 1985), élaborées et défendues par les acteurs qui produisent, se réapproprient et inventent de nouveaux modèles culturels et identitaires hybrides, qui s'opposent aux modèles dominants.

Références

BAYART, J. F. (1985). « L'énonciation du politique », in *Revue Française de Sciences Politiques*, vol 35, n° 3, pp. 343-373.

BAZIN, H. (1995). *La culture hip-hop*, Paris, Desclée de Brouwer.

BILLIEZ, J. (1992). « Le "parler véhiculaire interethnique" de groupes d'adolescents en milieu urbain », in *Des langues et des villes*, Paris, Didier Erudition, pp. 117-126.

CALVET, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris, Payot.

CENTRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne : aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*. Rapport ronéoté. Grenoble, p. 126.

DABÈNE, O. (1990). « "Les beurs", les "potes" : Identités culturelles et conduites politiques », in Revue *Politix*, n° 12.

FIZE, M. (1993). *Les bandes. L'entre-soi adolescent*. Paris, Desclée de Brouwer.

LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*, Paris, Méridiens Klincksieck.

GALISSON, R. (1995). « Les palimpsestes verbaux : des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 97, Lexiculture et enseignement, pp 104-128, p. 105.

GUMPERZ, J. J. (1989). *Engager la conversation*. Paris, Minuit, p 13.

LAPASSADE, G. et ROUSSELOT, P. (1990). *Le rap ou la fureur de dire*, Loris Talmart

SICRE, C. (1988). *Vive l'Amériqke*, Publisud/Adda 82 et *Chronique dels happy jours in Tolosia Francia*, (à paraître, chez Grasset).

STREIFF-FENART, J. (1986). « Fils et filles d'immigrés dans la France des années 80 : vers l'autogestion des identités ? », in Percheron A (présenté par) *Les jeunes et les autres*, Tome 1, CRIV, Actes du Colloque des 9-10/12/1985, pp 85-98

TABOADA-LEONETTI, I. (1990). « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », in Camilleri C., *Stratégies identitaires*. Paris, PUF, pp. 43-83.

Le perfectionnement en français dans une université française en milieu minoritaire

Annette BOUDREAU

Université de Moncton, Canada

L'acadie

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient de présenter brièvement l'Acadie, puisque la présente communication porte sur le perfectionnement en français dans une université française en Acadie, région caractérisée, entre autres, par ses problèmes linguistiques, problèmes qu'elle partage avec d'autres régions dont le français est la langue minoritaire. Mais comment parler d'un pays qui n'existe pas juridiquement, qui n'a pas de territoire officiel, mais qui existe bel et bien dans l'esprit des Acadiens eux-mêmes et dans celui des gens qui les entourent. Même dans le *petit Robert II*, édition 1977, on désigne l'Acadie comme «un **Pays du Canada** qui correspond aujourd'hui aux provinces maritimes de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick». En fait, l'Acadie constitue la plus ancienne colonie de langue française en Amérique du Nord et ses 300 000 habitants *(grosso modo)* sont concentrés principalement dans les provinces maritimes du Canada avec une majorité d'entre eux vivant au Nouveau-Brunswick (84,6 %) les autres se répartissant entre l'Île-du-Prince-Édouard (2,1 %) et la Nouvelle-Écosse (13,3 %)[1]. Le Nouveau-Brunswick constitue la seule province officiellement bilingue du Canada et les francophones y habitent principalement le Nord, le Nord-Ouest, le Nord-Est et le Sud-Est ; cette relative concentration d'Acadiens dans des régions assez bien délimitées les protège un peu de l'assimilation[2]. C'est la ville de Moncton dans le Sud-Est du Nouveau-Brunswick qui sert de

1 Voir article de Roy M. : « Démographie et démolinguistique en Acadie, 1871-1991 » in *L'Acadie des maritimes*, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton 1993, p. 157. Nous excluons de nos propos les francophones de Terre-Neuve évalués à 2005 personnes selon le recensement de 1986 Nous ne tenons pas compte non plus de l'Acadie de la diaspora qui comprend les Acadiens de la Louisiane, les Acadiens vivant au Québec, en Nouvelle-Angleterre, ou en France.

2 L'assimilation fait cependant des ravages principalement dans les provinces de la Nouvelle-Écosse (40,9 %), et à l'Ile-du-Prince-Edouard (49 %) (recensement de 1991 , voir Roy M p 182) Dans la même période, les Acadiens du Nouveau-Brunswick se sont assimilés dans une proportion de 8,7 %

« milieu urbain » de référence pour les Acadiens étant donné qu'on y retrouve près de 35 % de francophones et que s'y sont installés plusieurs organismes francophones importants comme Radio-Canada et, plus récemment, en 1963, l'Université de Moncton, la plus grande université entièrement de langue française à l'extérieur du Québec qui dessert une population de 8 000 étudiants et qui constitue le quatrième employeur du grand Moncton (ville d'à peu près 82 000 habitants selon le recensement de 1991).

Cependant, pour un étranger qui arrive à Moncton, la présence française n'est guère évidente ; les rues portent des noms anglais, l'affichage est le plus souvent anglais, bilingue dans le meilleur des cas, et la ville affiche un visage résolument anglais. Ses habitants francophones, mais fonctionnellement bilingues, oscillent d'une langue à l'autre selon les situations et les interférences entre les deux langues ainsi que les mélanges de codes sont fréquents et nombreux[1]. Les locuteurs vivent une situation diglossique et des recherches antérieures ont permis de démontrer la nature diglossique de leurs représentations linguistiques qui sont marquées par l'ambivalence et l'ambiguïté. La langue anglaise est à la fois valorisée dans son aspect pratique, pour les « affaires », et suspecte parce que parlée par le peuple dominant qui ne reconnaît pas dans les faits les droits des minorités ; la « langue française », elle, est auréolée de qualités morales et mythiques tandis que la langue parlée des Acadiens est souvent qualifiée de sous-langue[2].

L'Université de Moncton : cours de perfectionnement en français

C'est donc dans cet environnement linguistique que se situe l'Université de Moncton qui compte parmi ses étudiants des locuteurs dont la pratique linguistique du français est très diversifiée. Celle-ci varie selon l'origine sociale ou régionale, selon la nature et l'intensité des contacts avec l'anglais ; certains étudiants proviennent d'un milieu plus ou moins anglicisé (comme la Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard ou encore le sud du N.-B.), alors que d'autres proviennent d'un milieu très majoritairement français comme le Nord-Est ou le Nord-Ouest du Nouveau-Brunswick.

L'Université de Moncton s'était donné comme mission, au moment de sa création, d'offrir une formation universitaire en français à un maximum d'Acadiens et d'Acadiennes en démocratisant l'accès à l'enseignement ; elle voulait ainsi permettre à une population, historiquement moins scolarisée que la moyenne canadienne, d'accéder à la connaissance et d'en retirer les avantages qui en découlent. Il convient de rappeler que, jusqu'en 1970, « 80 % des Acadiens [avaient] un statut social inférieur ou moyen, et [disposaient] d'un revenu et d'un niveau d'instruction parmi les plus bas »[3].

1. Voir la thèse de Perrot M.-È · « Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick) » Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1995. Madame Perrot a analysé les traits morpho-syntaxiques saillants d'entretiens très anglicisés tirés d'un corpus « chiac », nom communément donné au vernaculaire de la région de Moncton.
2. Pour plus de détails, voir Boudreau A. : « Les rapports que de jeunes Acadiens et Acadiennes entretiennent avec leur langue et avec la langue ». *Egalité*, automne 1991 ; et du même auteur, le rapport complexe aux langues en milieu minoritaire. À paraître.
3 Doucet, P. « La politique et les Acadiens » in *L'Acadie des Maritimes*, Chaire d'études acadiennes, Moncton, N.-B., 1993, p. 325.

Cette situation s'explique par le fait qu'après la déportation[1], aux prises avec des problèmes de survivance physique, les Acadiens n'avaient ni le temps, ni les moyens de s'occuper de l'éducation des leurs. Quelques Acadiens ont eu accès à l'école primaire à la fin du dix-neuvième siècle, mais les manuels scolaires étaient anglais, sauf les manuels de lecture française, ce qui favorisa l'abandon scolaire ; en effet, en 1920, à peine 7 % des élèves des comtés francophones atteignaient la 6e année et seulement 3 % la 9e année[2]. À partir de 1960, grâce au programme politique de « Chances égales pour tous », implanté par le Premier ministre acadien, Louis Robichaud, les choses ont changé et rapidement. Sans faire l'historique de cette dernière période, nous pouvons affirmer que des progrès considérables ont eu lieu dans tous les domaines. Dans la sphère de l'éducation supérieure, en 30 ans, de 1963, date de la fondation de l'Université de Moncton, à 1993, quelque 25 000 étudiants francophones ont reçu un diplôme de cette même université, alors que de 1864 à 1963, en un siècle, seuls quelque 3 000 diplômes d'études post-secondaires avaient été conférés par des maisons d'enseignement acadiennes.

Mais cette démocratisation n'est pas sans entraîner des difficultés ; un nombre important d'étudiants et d'étudiantes arrivent à l'Université avec des difficultés en français tant à l'oral qu'à l'écrit, situation qui force l'administration de l'Université à offrir des cours de perfectionnement linguistique à une majorité d'étudiants ; si cette situation n'est pas réservée à l'Université de Moncton (on sait que l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, entre autres, offrent des cours de perfectionnement en français), elle est exacerbée en Acadie du fait que l'institution se trouve en milieu minoritaire et que les problèmes reliés à la langue sont quintuplés. Or, la question suivante se pose : pouvons-nous enseigner le français dans un milieu minoritaire de la même façon que dans un milieu majoritaire ? Dans l'implantation des méthodes d'enseignement du français, n'y aurait-t-il pas lieu de considérer la situation sociolinguistique qui caractérise le milieu, pour voir si les moyens utilisés pour l'enseignement du français tiennent compte des réalités linguistiques dans lesquelles ils s'inscrivent. Un refus de prendre en ligne de compte la situation sociolinguistique particulière d'une communauté ne risque-t-il pas de creuser l'écart qui existe déjà entre une élite qui détient le capital linguistique pour utiliser les termes de Bourdieu, et la communauté universitaire étudiante dans son ensemble qui se sent déjà habitée par un sentiment d'infériorité par rapport à la langue qu'elle parle et qu'elle écrit[3]. S'il est vrai que l'écart entre la norme que parlent les gens qui contribuent à la définir et les autres membres de la communauté sera toujours présent et que cet écart peut même être considéré souhaitable en ce sens que les professeurs servent de modèles aux étudiants, il n'en demeure pas moins qu'il faut trouver un moyen d'élargir le répertoire linguistique des étudiants pour qu'ils puissent atteindre une compétence en français leur permettant de communiquer de façon adéquate avec l'ensemble de la Francophonie.

---

1. Dans une des péripéties de la guerre coloniale entre la France et l'Angleterre, les Acadiens furent déportés entre 1755 et 1763 vers les colonies américaines et même vers l'Europe. Nombre d'entre eux réussirent à s'échapper et à s'installer principalement au Nouveau-Brunswick, ce qui explique qu'on y retrouve une majorité d'entre eux.

2. Lafrenière, A. : *La commission de planification académique de l'Université de Moncton*, vol 1, 1971, p 16. Il faut dire que les jeunes Néo-Brunswickois, anglophones et francophones confondus, étaient sous-scolarisés, mais les francophones l'étaient trois fois plus que leurs homologues provinciaux

3. Nous vous renvoyons ici au texte de Boudreau A et de Dubois L intitulé « J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil, j'ai ma own p'tite langue » in *L'Insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de linguistique de Louvain, vol 1, 1993, pp. 147-168. Dans ce texte, nous avons tenté de démontrer le sentiment d'insécurité linguistique dont souffrent de nombreux Acadiennes et Acadiens.

C'est pourquoi il nous a semblé intéressant d'étudier les attitudes qui sont véhiculées à l'égard du français normatif et à l'égard de la langue parlée dans une communauté avant de proposer un modèle d'enseignement de cours de perfectionnement en français, attitudes partagées avec de nombreuses communautés qui vivent en périphérie et qui sont caractéristiques des peuples de l'exiguïté, pour paraphraser le très beau titre de François Paré[1]. Ces attitudes ne sont pas sans influencer l'apprentissage linguistique des étudiants.

Attitudes langagières des étudiants

De 1989 à 1993, nous avons réalisé des enquêtes auprès de jeunes finissants et finissantes[2] de toutes les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick, dans le but d'obtenir un portrait fidèle de leurs représentations culturelles et linguistiques. Une majorité des étudiants qui fréquentent l'Université de Moncton provient de ces écoles. Les résultats de cette recherche peuvent donc fournir un éclairage significatif sur les attitudes que les universitaires entretiennent à l'égard des langues (la leur, celles du milieu). Les jeunes témoins estimaient dans l'ensemble :

1. que le français est une belle langue, une langue romantique qui rappelle la France ;
2. qu'ils devaient lutter pour conserver le français étant donné que « les ancêtres se sont battus avant [nous] pour le maintenir » ;
3. que le français est une langue difficile à apprendre, plus difficile que l'anglais - la perception de difficulté augmente dans les régions fortement diglossiques[3] ;
4. (découle du point 3) que les modèles linguistiques sont ailleurs[4] - la conscience de l'existence d'une norme à imiter est très élevée mais elle leur paraît souvent inaccessible ;
5. qu'ils parlent « mal » ; une proportion importante des jeunes dénigrent leur parler - plus le milieu est minoritaire, plus les jeunes sont sévères à l'égard de la langue qu'ils parlent ;
6. que l'anglais est une langue facile, utile et nécessaire.

Une pédagogie adaptée à la situation

La première constatation qui s'impose, c'est que les Acadiens tiennent à la langue française et y sont attachés ; au-delà des commentaires exprimés, nous en trouvons une preuve tangible dans le fait qu'ils s'inscrivent en majorité à une université fran-

1 Paré, F. . *Les littératures de l'exiguïté*, Hearst (Ontario), Éditions Le Nordir, 1992.
2. On parle ici d'étudiants de 17 à 18 ans qui arrivent au terme d'un premier diplôme, c'est-à-dire qui en sont à leur douzième année d'études dans le système scolaire. Les enquêtes ont été réalisées entre 1989 et 1993 par Lise Dubois et moi-même Plus de 800 jeunes ont répondu à un questionnaire écrit et 10 % de ce nombre ont été interviewés oralement
3 On souscrit à la définition de la diglossie telle qu'énoncée par les sociolinguistes catalans et occitans qui sous-entend une répartition fonctionnelle mais inégale de deux langues caractérisées par la nature conflictuelle du rapport qui sous-tend les deux usages.
4. Nos recherches démontrent que les modèles linguistiques sont ailleurs sauf dans la péninsule acadienne, région majoritairement francophone qui jouit d'une réputation séculaire en ce qui à trait à la qualité de sa langue (nous ignorons les origines de ces représentations) et ses habitants en ont intériorisé les appréciations positives.

çaise alors qu'ils sont bilingues et qu'ils pourraient donc s'inscrire à l'une des cinq universités anglaises dans les provinces maritimes, dont deux au Nouveau-Brunswick, et non les moindres, une de celles-ci ayant été classée première au Canada pour son excellence académique dans la catégorie petites universités[1]. Ils choisissent de s'instruire en français même s'ils considèrent la langue française très difficile à apprendre ; c'est donc dire qu'ils sont prêts à fournir les efforts nécessaires pour se réapproprier la langue française dans ses multiples registres. Et c'est ici que la pédagogie de la langue doit tenir compte du quotidien langagier des étudiants, d'abord dans l'approche choisie.

On l'a vu, les étudiants considèrent dans une large proportion qu'ils parlent « mal » ; certains ont même intériorisé un sentiment d'*auto-odi* typique des individus vivant en milieu diglossique[2]. On peut donc se demander s'il est raisonnable de corriger comme fautives dans les rédactions des étudiants des expressions très courantes du milieu telles : « aimer *de* + infinitif », « il est *après* faire quelque chose », « une personne *mature* », « une personne *responsable* » ou encore « deux ans *passés,* un mois *passé* ». Est-il nécessaire de pénaliser les étudiants pour ces tournures archaïques ou pour ces emprunts récents à l'anglais alors qu'il y a des aspects du texte beaucoup plus fondamentaux à corriger ? Entre une attitude complètement laxiste et une attitude très normative, il y a sans doute un juste milieu d'intervention qui permettrait de donner confiance à l'étudiant en ses intuitions de locuteur natif. Dans un milieu minoritaire, une correction excessive finit par amener l'étudiant à douter de tout ; il part avec l'impression qu'il a tort et trébuche sur des expressions courantes, tout à fait correctes, mais, parce qu'elles sont couramment utilisées dans le milieu, il doute de leur bien-fondé. Ainsi en est-il de mots d'acception récente tels que « trafic », « ils ont réalisé que », ou des expressions de la langue régionale comme « c'est trichant » (au lieu de c'est trompeur), « suffit que » (au lieu de puisque), « espérer » (pour attendre). Seule une attitude de saine tolérance incitera l'étudiant du milieu minoritaire à améliorer son écriture ; avec une connaissance des différents registres de langues, il sera à même de faire des choix plus éclairés quant à l'utilisation de telle ou telle expression. Il pourra ainsi élargir son répertoire linguistique en partant de ses propres expressions, sans les bannir *a priori*. En tant qu'universitaire, il cherchera sans doute à s'approprier un français qui lui permettra de communiquer avec la Francophonie, mais il ne sentira pas son legs linguistique comme un fardeau à porter.

Il paraît donc impérieux de redonner à une langue régionale la place qui lui revient en expliquant, au moyen de cours d'histoire de la langue française, la variation temporelle et géo-linguistique, ce qui redonne une légitimité, ou à tout le moins une reconnaissance, aux régionalismes du milieu. Ensuite l'explication du fonctionnement des idéologies diglossiques est essentielle pour en assurer une compréhension et en arriver à démasquer les effets négatifs. Seule une motivation basée sur une compréhension des mécanismes des jeux de pouvoir qu'exercent les langues en contact, aussi bien les langues différentes que les variétés d'une même langue, peut stimuler l'étudiant à se perfectionner en français. Il en arrivera ainsi à comprendre pourquoi il trouve le français si difficile et l'anglais si facile. En s'adaptant à la réalité linguistique d'une majorité d'étudiants qui fréquentent une université française en milieu minoritaire, les

1. Cette information est tirée de la revue « Maclean's », édition du 14 novembre 1994
2. Voir Maurais, J. « L'aménagement linguistique au Québec et dans les pays de l'ancien empire soviétique » in *Langues et sociétés en contact*, p. 88

professeurs pourront peut-être contribuer à enrayer le sentiment d'insécurité linguistique caractéristique qui y prévaut. Les étudiants qui dénigrent leur français et qui, en même temps, voudraient l'améliorer mais qui pensent que la norme exigée est soit inaccessible, soit pour « les autres », seront encouragés à se perfectionner si au départ leur bagage linguistique n'est pas mis entre parenthèses. S'ils voient les cours de perfectionnement linguistique comme un élargissement de leur connaissance et non comme un rejet de leur langue quotidienne, ils seront plus disposés à vouloir travailler à son amélioration ; s'ils comprennent les rapports de pouvoir qui existent entre les langues et entre les différentes variétés de langue, ils auront moins à rougir de leur vernaculaire, tout en étant conscients que la connaissance d'une norme « standard » passe-partout est essentielle à leur réussite académique et sociale.

Conclusion

Une connaissance approfondie des jugements qu'une communauté linguistique porte sur sa langue et sur la langue qu'elle perçoit comme idéale, que ce soit la sienne ou celle d'un autre, constitue un préalable à la détermination des stratégies à adopter pour l'établissement d'une pédagogie qui tienne compte des facteurs inhérents à une population cible. L'attitude que l'apprenant entretient à l'égard de sa langue sociomaternelle (qui ici ne peut être dissociée de l'attitude qu'il entretient à l'égard de la langue française idéale et de la langue anglaise) joue un rôle déterminant dans le maintien et le développement de celle-ci (voir les recherches de Hamers, Blanc. 1983, Landry, Allard. 1994). Les informations qui découlent de ce type d'étude sont essentielles non seulement pour comprendre les attitudes qui conditionnent le comportement linguistique d'une population, mais aussi dans le cas qui nous concerne, pour tenter de freiner les tendances à l'anglicisation et à l'assimilation quoique les étudiants qui fréquentent l'Université ne soient pas les plus à risque dans ce domaine.

Références

BOUDREAU, A. (1991). « Les rapports que de jeunes Acadiens et Acadiennes entretiennent avec leur langue et avec la langue », *Égalité*, automne 1991, n° 30, Moncton , pp. 17-37.

BOUDREAU, A. et DUBOIS, L.(1993). « J'parle pas comme les Français de France. ben c'est du français pareil, j'ai ma own p'tite langue » dans *L'insécurité linguistique dans les communautés périphériques*, Cahiers de linguistique de Louvain, vol 1, pp. 147-168.

HAMERS et BLANC (1987). *Bilingualité et bilinguisme*, Editions Pierre Mardaga, Bruxelles. *L'Acadie des maritimes*, (1993). Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton

LANDRY, R. et ALLARD, R. (1994). *Profil sociolangagier des francophones du Nouveau-Brunswick*, CRDE, Université de Moncton, Moncton.

MAURAIS, J. (1994). « L'aménagement linguistique au Québec et dans les pays de l'ancien empire soviétique » dans *Langues et sociétés en contact*, Canadiana Romanica, vol. 8, Niemeyer, pp.81-93.

PERROT, M.-È.(1995). *Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick)*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III

La politique linguistique au Maroc : enjeux et ambivalences

Ahmed Boukous

Université Mohammed V, Rabat

Le problème

La politique linguistique (désormais PL) est généralement définie comme l'ensemble des choix *conscients* qui régissent les rapports langue(s)/structure sociale ; menée surtout par l'État, elle a pour effet de créer les conditions de la promotion et de l'expansion de certaines langues et corrélativement les conditions d'exclusion et de régression d'autres langues (v. Calvet, 1993). L'objet de ce papier est la discussion de cette définition générale sur la base de l'examen de la PL prévalant au Maroc.

La proposition soutenue ici est que dans les formations sociales où n'existe pas une culture du consensus, les choix de la PL sont faits sur la base d'une *conscience* de classe ou ethnique et visent à structurer la vie sociale en agissant sur les langues en présence selon les intérêts des groupes dominants. En somme, dans les deux définitions les deux termes problématiques sont, respectivement, *conscients* et *conscience*.

L'étaiement de cette proposition se déroulera en quatre sections dévolues successivement à : (i) l'exposition des données du marché linguistique, (ii) la mise en lumière des fondements et des orientations de la PL, (iii) la description des modalités pratiques d'exécution de la PL, et (iv) l'explicitation des enjeux sous-jacents à cette politique. La conclusion sera employée à dégager deux implications de la présente étude, l'une empirique et l'autre théorique. Sur le plan méthodologique, l'examen mené en (i)-(iii) se fonde sur une approche documentaire, l'analyse suggérée en (iv) est basée sur des études empiriques dans l'évaluation qualitative de la PL menée au Maroc.

Le marché linguistique

Avant d'examiner à proprement parler la PL marocaine, il est nécessaire de décrire l'état du marché linguistique (v. Bourdieu, 1982) afin de voir quelles sont les langues

en présence, quel est leur statut et quelles sont leurs fonctions sociolinguistiques (pour une analyse plus approfondie, v. Boukous, 1995).

Les langues en présence

Il existe au Maroc deux langues nationales, l'arabe et le berbère. L'arabe se subdivise en deux variétés, l'arabe standard (AS) et l'arabe dialectal (AD), lequel comprend à son tour au moins quatre parlers, l'arabe citadin, l'arabe bédouin des plaines, l'arabe bédouin des régions sahariennes *(hassaniya)* et l'arabe montagnard. Quant au berbère (B), il se compose *grosso modo* de trois géolectes : le tarifite parlé dans le nord-est, le tamazighte employé dans le Maroc central et dans le sud-est, et le tachelhite usité dans le sud-ouest et dans la partie méridionale du Grand-Atlas. A l'arabe et au berbère s'ajoutent deux langues étrangères, le français (F) et l'espagnol (E).

Propriétés sociolinguistiques des langues

Les langues en présence se distinguent des points de vue de l'histoire, de leurs structures, de leur degré d'usage et de leurs fonctions sociolinguistiques :

(i) Le berbère constitue la langue autochtone, l'arabe est introduit progressivement entre le VIIIe siècle et le XVe siècle, le français et l'espagnol sont implantés en terre marocaine depuis la période du Protectorat (1912-1956).

(ii) Ces langues appartiennent à des familles linguistiques distinctes : l'arabe est une langue sémitique, le berbère une langue hamitique, le français et l'espagnol des langues romanes.

(iii) Le degré d'usage des langues n'est pas le même : l'arabe dialectal est parlé par 70 à 80 % de la population, le berbère par 45 à 55 %, l'arabe standard par 10 à 20 %, le français par 10 à 15 % et l'espagnol par moins de 5 % de la population. Précisons que ces chiffres sont indicatifs (cf. Laghouat, 1995).

(iv) Ces langues ont également des fonctions distinctes : l'arabe dialectal et le berbère sont des langues maternelles vernaculaires, l'arabe standard constitue la langue officielle ; le français et l'espagnol sont des langues étrangères, le français représente la langue de travail dans l'enseignement technique et scientifique, l'espagnol n'est plus qu'une matière scolaire dans l'enseignement public. En outre, dans les pratiques langagières des locuteurs, ces langues sont en rapport de *diglossies emboîtées* (Chaudenson, 1984) *ou enchâssées* (Calvet, 1987), i.e. B-AD, B-AS, B- F, B-E ; AD-AS, AD-F, AD-E ; AS-F, AS-E, ou de polyglossie B-AD-AS-F/E ; AD-AS-F/E. La diglossie la plus évidente est la diglossie arabe dans laquelle l'arabe standard constitue la *variété haute*, elle bénéficie du prestige que lui confère son statut de code liturgique et de langue officielle des institutions étatiques. L'arabe dialectal est une langue vernaculaire car non standardisé, mais il assure *de facto* une fonction véhiculaire dans la mesure où il représente l'idiome le plus largement employé par les Marocains dans les situations de communication orale marquées par l'informalité ou la semi-formalité. Le berbère est un vernaculaire régional, employé surtout dans les régions rurales et accessoirement dans les villes, il représente la variété surdominée sur le marché linguistique. Le français

constitue la première langue étrangère ; il occupe toujours des positions importantes, notamment dans l'enseignement supérieur technique et scientifique où il fonctionne comme langue de travail exclusive. Quant à l'espagnol, il a considérablement perdu de son importance depuis l'indépendance, suite à l'unification des structures éducatives du pays, c'est-à-dire son remplacement par le français en tant que première langue étrangère y compris dans les régions anciennement sous domination espagnole.

Le statut conféré à ces différentes langues, les usages sociaux qui en sont faits ainsi que leurs fonctions sociolinguistiques concourent à leur assigner des valeurs sociales et symboliques inégales. Si telle est la réalité sociolinguistique, dans quelle mesure est-elle conçue et gérée par la PL marocaine ?

Fondements de la politique linguistique

La PL marocaine est le résultat du compromis entre les séquelles de l'ère coloniale et les poncifs de l'idéologie nationaliste ; elle est ainsi marquée par les ambivalences et les incohérences d'une période historique dominée par le conflit entre le discours idéologique des élites arabistes en faveur de l'arabe standard, les résistances locales en faveur du berbère et la dépendance économique, culturelle et stratégique à l'égard de la France qui conforte le français.

Orientations de la politique linguistique

Depuis la première constitution (1962), l'Etat marocain a opté pour l'arabe en tant que langue officielle du pays ; conformément à cette promulgation l'arabe standard acquiert un statut *de jure* ayant la vertu de l'imposer d'emblée dans les institutions comme l'unique langue légitime par le moyen des appareils idéologiques d'État. Aussi l'*arabisation* des institutions constitue-t-elle l'axe majeur sur lequel s'articule la PL officielle, elle a pour objectif déclaré de faire de l'arabe standard l'unique langue de travail dans les différentes institutions, notamment dans le système éducatif, l'administration et les médias. L'une des ambivalences de cette PL réside dans la notion même d'*arabisation* : s'agit-il d'arabiser les Berbères en éliminant leur langue ou de procéder à la substitution de l'arabe standard au français dans l'enseignement, l'administration et les médias ? Sur la base d'une analyse objective de l'état des rapports entre les langues sur le marché linguistique, l'observateur vigilant constatera que les deux objectifs sont menés concomitamment sans aboutir à éradiquer ni le berbère ni le français. En effet trois constats peuvent être faits :

(i) L'arabisation n'est appliquée que partiellement dans l'administration, l'enseignement et les médias.

(ii) Le français s'emploie *de facto* comme langue de travail aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans les secteurs techniques de l'administration publique ainsi que dans les différents rouages du secteur privé, notamment dans les services.

(iii) La PL officielle a jusqu'ici occulté l'autre langue nationale, le berbère. Il revient au mouvement culturel berbère de mener une action linguistique *in vivo* en faveur du berbère, notamment dans le cadre de la recherche linguistique, de la pro-

duction littéraire et artistique et dans les activités des associations culturelles ; l'objectif visé est de standardiser le berbère par la normalisation phonétique, la création terminologique et le passage de l'oralité à la scripturalité. Cependant, les moyens humains et matériels, et l'appui institutionnel faisant défaut, les résultats sont en deçà des besoins et des attentes. L'allocution du Souverain en faveur de l'enseignement du berbère (20.8.1994), la création d'un journal télévisé qui a suivi et le projet de création d'un institut d'études berbères constituent une amorce d'intégration de cette langue dans la PL officielle.

A défaut d'une PL consciente qui sature les niveaux constitutionnel, institutionnel et opérationnel (cf. Roduit, 1991), l'analyste se trouve ainsi en présence de choix ponctuels dictés par des considérations idéologiques et des conflits conjoncturels entre les partisans de l'arabisation représentés par la tendance arabiste, les revendications des Berbères qui aspirent à l'institutionnalisation de leur langue (v. Charte d'Agadir, 1991) et les promoteurs de la francophonie se reconnaissant dans la *doctrine Benhima* (du nom du ministre de l'Éducation nationale des années 1965-67). L'arabisation constitue cependant une constante de cette politique, avec des temps forts marqués par le flux de la tendance arabiste représentée principalement par la présence du Parti de l'Istiqlal au gouvernement. Une observation importante : ce flux est régulièrement pondéré par l'intervention directe du Souverain dans les moments de crise aiguë de l'enseignement en préconisant le *bilinguisme arabe-français équilibré et le rejet d'une arabisation systématique et aveugle* (v. les discours royaux, notamment ceux du 16.3.1970, du 27.2.1978 et du 20.8.1995 et récemment la conférence de presse accordée à *T.V. 5 Europe*, diffusée le 17.9.1995).

La PL officielle se résume ainsi dans la politique d'arabisation ; ce choix repose sur une idéologie linguistique dont nous allons examiner succinctement le dispositif argumentatif en vue de mettre en lumière les enjeux qu'elle implique.

Idéologie linguistique

L'idéologie linguistique nationaliste est essentiellement une idéologie de la légitimation, du style *défense et illustration* ; la finalité du discours de l'arabisation est en effet de légitimer la langue arabe en tant que langue non seulement du *patrimoine arabo-musulman* mais aussi, au moins potentiellement, celle de la *modernité*. On le voit, la fonction de ce discours est *militante* dans le sens où l'on pare cette langue de tous les attributs mélioratifs dans le but de la soutenir dans sa lutte contre le français considéré comme responsable de *l'aliénation* et de *l'acculturation* des bilingues (*cf.* Souali et Merrouni, 1981 ; Moâtassime, 1992). Cet effort de légitimation repose sur des arguments divers dont les principaux sont :

(i) Un argument d'ordre religieux : l'arabe est la langue du Coran, il est de ce fait *sacré ;* c'est aussi la langue qui unit la communauté islamique.

(ii) Un argument d'ordre historique : l'arabe est la langue de l'État marocain depuis la pénétration de l'Islam au Maroc sans discontinuer ; rappelons qu'au Moyen-Orient sous les Ottomans, l'arabe a cédé la place au turc en tant que langue institutionnelle, le Maroc étant le seul pays d'Afrique du Nord à avoir échappé à la mainmise turque.

(iii) Un argument d'ordre culturel : l'arabe a une fonction de creuset linguistique et culturel. Il est le véhicule du patrimoine arabo-musulman, ce patrimoine représente le produit de l'accumulation du savoir à travers l'histoire des Arabo-musulmans ; y ont participé des élites islamiques différentes par leurs origines, leurs langues et leurs cultures (Persans, Turcs, Afghans, Berbères, etc.) mais unies par l'usage de la langue arabe.

(iv) Enfin, un argument d'ordre idéologique : l'arabe est le ciment qui solidifie les liens entre les différentes régions de la *Nation arabe,* qui peuvent différer par la religion, les coutumes, etc. mais qui sont unifiées par la langue arabe. Cette thèse est avancée surtout par les nationalistes arabes (baâthistes), dont le credo est : *la Nation arabe est une du Golfe à l'Océan, avec une langue unique et un destin éternel.*

Il appert ainsi que l'idéologie linguistique nationaliste fait de l'arabisation *la face culturelle de l'indépendance* (*cf.* Grandguillaume, 1983), i.e. la langue de l'État marocain souverain ne peut être la langue de l'ancien colonisateur, elle ne peut être que l'arabe, langue du patrimoine arabo-musulman. Face à ce discours, les promoteurs de la francophonie préconisent un *bilinguisme arabe-français.* Dans les faits, ce bilinguisme prend la forme d'une diglossie dans laquelle l'arabe standard est le code de transmission de la *tradition* linguistique et culturelle arabe et islamique, et le français celui de l'accès à la *modernité* par l'enseignement des sciences et des techniques. Cette diglossie est cependant instable et conflictuelle car le processus d'arabisation vise justement à assigner à l'arabe standard les fonctions qui sont les siennes *de jure* mais que le français assure *de facto.* En définitive, elle est plus idéologique et *symbolique* que pratique et efficiente (*cf.* Calvet, 1993).

Arabisation et aménagement linguistique

Une PL rationnelle et efficiente doit se doter de moyens d'action sur les langues en présence en vue de réaliser ses objectifs, notamment par l'imposition de la langue légitime dans les structures éducatives et administratives et par la création d'un cadre institutionnel prenant en charge les tâches de normalisation de la langue et de réforme de la graphie. Quels sont alors les moyens logistiques mis en œuvre pour concrétiser les options de la PL marocaine ?

Langue légitime et pratique institutionnelle

Pour résumer une situation quelque peu incohérente, disons que la PL pour laquelle l'État a opté dès l'accession à l'indépendance a conduit progressivement à l'arabisation de l'enseignement fondamental et secondaire, et à celle des sciences humaines et sociales dans l'enseignement supérieur, le français n'y étant enseigné qu'à titre de matière ou de spécialité. En revanche, dans l'enseignement supérieur, les sciences et les techniques sont encore enseignées en français. Dans l'administration, les départements techniques (finances, équipement, industrie et mines, travaux publics, etc.) fonctionnent en langue française alors que les départements juridiques, sociaux, culturels et éducatifs emploient l'arabe standard comme langue de travail.

Toutefois, l'imposition de la langue arabe ne peut être efficiente que si elle est

accompagnée d'un train de mesures pratiques visant à en faire une langue moderne. C'est précisément à cette tâche qu'est dévolue la politique d'arabisation.

Méthodologie de l'arabisation

La création en 1960 de l'*Institut d'Études et de Recherches pour l'Arabisation (I.E.R.A.)* répond à la nécessité de se doter d'une institution d'aménagement linguistique. Cet institut a pour fonctions de concevoir et de gérer la promotion et la réalisation de la politique d'arabisation dans l'enseignement et dans l'administration. Dans la conception des promoteurs de l'I.E.R.A., le processus d'arabisation vise un double objectif en faveur de l'arabe standard : (i) lui faire retrouver le statut et les fonctions qui étaient les siens avant l'ordre colonial et (ii) en faire le véhicule du savoir technique et scientifique moderne. Cela présuppose le dépassement des handicaps actuels qui empêchent l'arabe d'être une langue compétitive sur le marché linguistique mondial, à savoir le caractère non fonctionnel de sa graphie, l'insuffisance des terminologies scientifiques et techniques, l'inadéquation de l'enseignement de la langue arabe et le manque de coordination entre chercheurs et décideurs en matière d'aménagement linguistique.

L'effort de conception de l'arabisation le plus cohérent réside dans ce que Lakhdar-Ghazal (1976) appelle l'*arabisation de niveau,* i.e. une doctrine dont la stratégie est de faire de la langue arabe une langue de la science et de la technologie. Pour réaliser cet objectif, il a été élaboré une méthodologie à trois dimensions : (i) une *méthodologie scientifique* ayant pour objet le développement de l'arabe standard, notamment sur le plan de la terminologie scientifique et technique, et de la réforme de la graphie, (ii) une *méthodologie technologique* appliquant la technologie informatique à la langue arabe et (iii) une *méthodologie organisationnelle* permettant de planifier et de coordonner *l'arabisation de niveau* à l'échelon local et arabe.

Pendant longtemps, les résultats de l'aménagement linguistique sont restés dérisoires pour des raisons d'incompétence du personnel et de limitation des moyens financiers et techniques, mais depuis les années quatre-vingt, les efforts déployés ont connu certains succès (v. Richert, 1987). La contribution de l'I.E.R.A. à l'aménagement linguistique est bidirectionnelle, i.e. une contribution concernant la création d'une base de données du lexique arabe (LEXAR) et une autre se rapportant à la réforme de la graphie. Concernant la terminologie scientifique et technique, les principaux domaines du savoir dans lesquels un effort de création terminologique a été fait sont les sciences techniques et appliquées, les sciences exactes et naturelles et les sciences sociales et humaines ; le lexique créé a pour sources principales le français, l'anglais et le latin scientifique. Quant à la procédure générale suivie dans le traitement lexicographique et terminologique, elle comprend les étapes suivantes :

(i) Mise au point d'un projet de lexique : au cours de cette étape, les utilisateurs définissent leurs besoins, choisissent les notions à traiter sur la base d'une liste de termes français.

(ii) Collecte des équivalents arabes : constitution d'un fichier français-arabe à partir des traductions arabes existantes avec leurs références.

(iii) Traitement terminologique : création d'un fichier inversé arabe-français à partir de la nomenclature français-arabe ; les entrées arabes, classées alphabétiquement, sont traitées par des équipes comprenant des terminologues, des spécialistes et des utilisateurs.

(iv) « Pilotage » du lexique : le lexique traité et retenu fait l'objet d'une première présentation normalisée et d'une diffusion pilote auprès de spécialistes.

(v) Mise au point définitive : après le « pilotage » du lexique élaboré, les terminologues collationnent les observations recueillies, revoient leur produit en lui apportant leurs ultimes retouches avant sa diffusion définitive.

La normalisation de la graphie constitue le second volet où s'est illustré l'I.E.R.A. Le problème que pose la graphie arabe traditionnelle réside dans sa complexité puisque, d'une part, elle n'est pas voyellée et que, d'autre part, plusieurs graphèmes reçoivent des configurations différentes selon leur position dans le mot ; il devient alors urgent pour le développement de la langue arabe de disposer d'un système graphique fonctionnel. Dans cette perspective, le Système Arabe Standard Voyellé-Code Arabe (ASV-CODAR), élaboré à l'I.E.R.A., représente un essai de réforme de la graphie arabe dont le résultat escompté est l'élaboration d'une graphie appropriée à l'imprimerie, à la dactylographie, à l'informatique et aux télécommunications.

Il apparaît donc que la PL de l'État, qui vise *a priori* à réguler les rapports mutuels des variétés linguistiques, intervient directement sur le marché des langues par le moyen d'institutions de l'aménagement linguistique confortant ainsi le processus d'arabisation. Cependant, une politique linguistique élaborée *in vitro* rencontre souvent des difficultés à *passer la rampe,* car elle implique des enjeux socioculturels d'importance. C'est pourquoi dans le cas qui nous occupe il est nécessaire de confronter l'idéologie linguistique dominante avec la réalité en examinant dans la pratique sociale le comportement langagier des locuteurs, leurs attitudes à l'égard de la PL menée et les représentations qu'ils en ont.

Enjeux de la politique linguistique

L'approche sociolinguistique de la réception de la politique d'arabisation par les usagers est particulièrement pertinente pour saisir les enjeux d'une opération qui a une fonction sociale structurante. Examinons rapidement l'attitude des sujets à l'égard de l'arabisation à partir des enquêtes effectuées notamment par Elbiad (1985) et par Elgherbi (1993).

L'objectif du premier travail est d'examiner dans quelle mesure les sujets acceptent le processus d'arabisation ou au contraire préfèrent maintenir le bilinguisme arabe-français. Les résultats de cette enquête révèlent que la catégorie des *cadres* pratique préférentiellement le bilinguisme arabe standard-français, les deux langues sont utilisées dans un grand nombre de domaines de la pratique sociale aussi bien sur le plan de l'écrit que sur celui de l'oral, ce qui semble indiquer que l'arabisation ne s'accompagne pas nécessairement de la régression de l'usage du français, on assiste plutôt à l'affirmation d'une tendance au maintien du bilinguisme. Les sujets adhèrent en effet au projet de l'arabisation tout en considérant le bilinguisme arabe-français

comme un bon choix en matière de PL ; plus clairement encore, il apparaît que près des deux tiers des sujets sont contre l'abolition du français. On peut donc dire qu'une conception exclusive de l'arabisation qui viserait l'éradication du français est rejetée par la majorité des sujets.

La même tendance se retrouve dans les résultats de l'enquête réalisée par Elgherbi *(idem)* sur la représentation que les locuteurs ont de la langue française, son statut, ses emplois, ses fonctions, sa place dans le système éducatif, son impact sur la réussite ou l'échec scolaire et l'avenir du bilinguisme arabe-français. A des questions directes sur l'attitude des sujets scolaires à l'égard du processus d'arabisation, ces derniers ont fourni des réponses tranchées : 72 % sont contre l'arabisation de l'enseignement scientifique.

Ces deux enquêtes démontrent ainsi l'existence d'un mouvement tendanciel qui intériorise les incohérences et les ambivalences de l'arabisation comme un *préjudice linguistique* en raison de la dévalorisation de l'enseignement public arabisé. Cet état de fait a conduit les classes supérieures et les classes moyennes à contourner la politique d'arabisation en confiant l'éducation de leurs enfants aux institutions étrangères, notamment francophones, anglophones et hispanophones. La désaffection pour l'enseignement arabisé se mesure à quelques indicateurs dont :

(i) le nombre sans cesse croissant des établissements marocains d'enseignement privé fonctionnant en langues étrangères.

(ii) Le nombre des institutions étrangères : en 1994, il existait au Maroc 29 établissements d'enseignement français avec 60 % d'élèves marocains, 3 écoles américaines avec 30 % d'élèves marocains et plusieurs établissements espagnols avec 80 % d'élèves marocains dans le primaire et 60 % dans le secondaire.

L'engouement pour ces institutions est grand en dépit du montant élevé des droits d'inscription (1 DH = 1,70 FF) : 2 500 DH/an et 4 000 DH/trimestre dans l'enseignement français ; entre 25 000 DH et 63 000 DH/an dans l'enseignement américain ; et 4 000 DH/an dans les institutions hispaniques. Les frais annuels à l'Université Al-Akhawayn (la première université anglophone au Maroc) sont de 70 000 DH/an.

Sachant que le SMIC est de l'ordre de 1 500 DH par mois, on peut raisonnablement déduire de ce qui précède que seules les classes aisées sont en mesure d'inscrire leurs enfants dans les institutions étrangères ; corrélativement, l'enseignement public jusqu'ici gratuit constitue l'unique voie possible pour la scolarisation des enfants issus des classes populaires et de la petite bourgeoisie.

Quelle est la pertinence des données précédentes en matière d'évaluation de la PL ? Elle est évidente : la politique d'arabisation est conçue et aménagée par les élites pour les masses, ce qui n'est pas la moindre des ambivalences d'une PL dont les enjeux sont à la fois matériels et symboliques. En effet, les sondages effectués auprès des entreprises (v. *La Vie Économique* du 15.12.1989 : 12-13) révèlent que les sujets dotés d'une formation en langues étrangères, notamment en français, ont plus de chances que les lauréats de l'enseignement arabisé de s'approprier le capital matériel donnant droit à des profits financiers. Les enjeux concernent aussi l'ordre du sym-

bolique dans la mesure où la formation en langues étrangères octroie des privilèges symboliques afférents à la position sociale du sujet, les représentations que l'on a des langues étant les indicateurs d'investissements profonds en rapport avec les stratégies de distinction sociale. C'est pourquoi d'aucuns considèrent que l'arabisation est avant tout une stratégie idéologique conçue par certaines élites pour verrouiller l'accès à la formation qui produit les décideurs de demain. Ceci explique sans doute l'émergence de deux mouvements tendanciels contradictoires, l'un adoptant une attitude mitigée sinon hostile à l'égard de l'arabisation et l'autre réclamant l'arabisation de l'enseignement supérieur technique et scientifique.

Conclusions

A la lumière de la situation concrète étudiée dans cette contribution, je voudrais faire deux propositions en guise de conclusions, la première concerne la nature de la PL marocaine, la seconde se rapporte à la définition de la notion de PL :

(i) La PL marocaine, marquée par des incohérences et des ambivalences notamment dans l'enseignement, est le lieu d'enjeux matériels et symboliques cruciaux. En effet, en contribuant à créer deux structures éducatives parallèles et conflictuelles, la langue de travail étant l'arabe dans l'une et les langues étrangères dans l'autre, cette politique crée les conditions de l'inégalité des chances entre les usagers, i.e. l'enseignement arabisé produit les *élites plébéiennes* et dans le meilleur des cas des cadres subalternes, alors que l'enseignement assuré en langues étrangères forme les élites modernes et les cadres supérieurs, logiquement les décideurs de demain. Aussi l'inégalité entre les langues en présence sur le marché linguistique est-elle la conséquence directe de la PL menée par l'Etat.

(ii) Sur la base de ce qui précède, il conviendrait d'affiner la notion de PL comme suit : *idéalement, la PL est une doctrine globale (engageant les niveaux constitutionnel, institutionnel et opérationnel), fondée sur des options cohérentes et rationnelles relatives à la gestion des langues en présence, jouissant d'un large consensus des groupes qui animent la société civile et fondée sur des études scientifiques de la situation sociolinguistique prévalant dans la communauté linguistique.*

* Le présent travail est réalisé dans le cadre d'un projet de recherche soutenu par l'UREF. Je voudrais remercier F. Agnaou qui a lu et commenté les versions préliminaires du texte de cette conférence ainsi que les collègues qui l'ont discutée.

Références

BOUKOUS, A. (1995). *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques.* Publications de la Faculté des Lettres.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire.* Paris : Fayard.

CALVET, L.-J. (1993). *Sociolinguistique.* Paris . PUF.

ELBIAD, M. A. (1985). *Sociolinguistic Study of the Arabisation Process and its Conditioning Factors in Morocco.* Thèse de Doctorat non publiée. Université de l'État de New York à Buffalo.

ELGHERBI, E.M. (1993). *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc.* Meknès : Imprimerie La Voix de Meknès.

GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb.* Paris : Maisonneuve et Larose.

LAGHOUAT, M. (1995). L'espace dialectal marocain, sa structure actuelle et son évolution récente. In *Dialectologie et sciences humaines au Maroc.* Publications de la Faculté des Lettres, Rabat.

LAKHDAR-GHAZAL, A. (1976). *Méthodologie générale de l'arabisation de niveau.* Rabat : Presses de l'Institut d'Etudes et de Recherches pour l'Arabisation.

MOÂTASSIME, A. (1992) *Arabisation et langue française au Maghreb.* Paris : PUF.

RICHERT, N. (1987). *Arabisation et technologie.* Rabat : Imprimerie de l'Institut d'Etudes et de Recherches pour l'Arabisation.

RODUIT, F. (1991). Le rôle d'une politique des langues dans le développement. *Terminologies Nouvelles*, pp. 91-95, RINT.

SOUALI, M. et MERROUNI, M. (1981). Question de l'enseignement au Maroc. *Bulletin Economique et Social du Maroc ;* 143-146.

La dynamique du français au Burkina Faso : représentations de la langue et pratiques linguistiques

Claude CAITUCOLI

URA CNRS 1164 SUDLA
Université de Rouen

Introduction

Le Burkina Faso, ancienne colonie française, est un pays multilingue « francophone », c'est-à-dire un pays où le français, bien que parlé par une minorité de la population, se trouve au sommet d'une hiérarchie complexe de type diglossique.

Si le statut officiel des langues en présence et leurs fonctions respectives correspondent assez bien à ce que Calvet (dans Robillard et Béniamino, 1993 : 451-456) définit comme une situation de diglossie véhiculaire, diverses enquêtes ont montré que, dans les centres urbains au moins, la complémentarité fonctionnelle entre le français et les véhiculaires locaux était partiellement remise en cause.

Il me semble que cette dynamique est perceptible à travers les représentations qu'ont les locuteurs de la langue française et à travers leur comportement linguistique. La référence à une norme de prestige non hexagonale, l'émergence de variétés populaires et/ou argotiques, l'affirmation des spécificités nationales, la prise de conscience de la variation interne (sociale, stylistique) et de la nécessité d'adapter son discours à la situation de communication, tout cela fait penser à la naissance d'un français burkinabè.

Diglossie véhiculaire

L'organisation diglossique du Burkina Faso est pratiquement inscrite dans les textes, puisque le français, « langue officielle étrangère », y est opposé à l'ensemble des « langues nationales ». Le choix des termes n'est évidemment pas le fait du hasard : il s'agit, tout en reconnaissant le statut dominant du français (langue officielle), de met-

tre en évidence son extériorité (langue étrangère), c'est-à-dire de faire, avec franchise et lucidité, un constat d'aliénation pour s'inscrire dans un processus de promotion de l'ensemble des langues locales. Ces langues sont opposées en bloc au français en étant pourvues de l'étiquette *langues nationales.* Au Burkina Faso, *national* ne s'oppose donc pas à *régional,* cet adjectif étant exclu de la typologie, mais à *étranger.* On voit bien que l'Etat burkinabè, craignant de mettre en danger une unité nationale fragile, n'a pas voulu choisir entre les langues locales et s'est contenté d'une promotion symbolique généralisée, la seule promotion que ses faibles moyens lui permettaient de mettre en œuvre.

Au-delà de cette égalité officielle entre les langues nationales, les spécialistes reconnaissent (prudemment) l'existence d'une hiérarchie de fait. Deux langues au moins sont considérées comme des véhiculaires régionaux : le mooré (langue majoritaire à Ouagadougou) et le jula (langue majoritaire à Bobo Dioulasso). La présentation qui est faite de cette situation par les linguistes burkinabè est généralement très égalitariste. Dans ce domaine, les campagnes de « conscientisation » de la population ont été systématiques et les linguistes burkinabè y ont participé de façon efficace. Tous les idiomes étant équivalents sur le plan de la dignité, les appellations telles que *dialecte, patois* ou même *parler* sont devenues pratiquement taboues. Lorsqu'on établit des distinctions entre les langues, c'est pour insister sur leur complémentarité harmonieuse : complémentarité fonctionnelle entre les vernaculaires ethniques et les véhiculaires interethniques, complémentarité régionale entre les véhiculaires régionaux, complémentarité fonctionnelle entre le français et les véhiculaires régionaux.

Cependant, si on examine les phénomènes de plus près, on voit (*cf.* Batiana et Caitucoli, 1993 : 21-34) que les rôles ne sont pas distribués de façon aussi tranchée et définitive. Dans l'ensemble, la dynamique semble favorable au français. Mais Ouagadougou est plus francophone que Bobo Dioulasso et le jula est plus implanté à Ouagadougou que le mooré à Bobo Dioulasso.

Ce qui est en question ici, c'est l'image des deux langues nationales à fonction véhiculaire. A Bobo Dioulasso, bien qu'il y ait une forte minorité mossie, le jula s'impose pratiquement comme le seul véhiculaire bas, parce qu'il n'a pas de « handicap ethnique ». Dans ces conditions, l'espace laissé au mooré étant réduit, la répartition fonctionnelle véhiculaire haut/véhiculaire bas est relativement claire. A Ouagadougou, la majorité des locuteurs a le mooré pour langue maternelle, ce qui est à la fois, pour l'image véhiculaire de la langue, une force et une faiblesse. Il existe en effet une minorité de locuteurs non mossé, en particulier issus du Sud et de l'Ouest du pays, souvent julaphones, pour qui le mooré demeure une langue à connotation ethnique. Ces locuteurs voient souvent dans le français, lorsqu'ils le connaissent, un moyen d'éviter de parler le mooré sans se poser comme julaphones (neutralisation du conflit) tout en affirmant leur appartenance au groupe des francophones légitimes (fonction grégaire, de distinction), groupe comprenant également des locuteurs mooréphones.

Le comportement des locuteurs à l'intérieur des concessions (*cf.* Caitucoli, 1993 : 35-51) permet d'affiner l'image des langues en présence à Ouagadougou. Il apparaît que le mooré est à la fois, dans la plupart des concessions, un vernaculaire et le véhiculaire parfait, le trait d'union entre tous les membres du groupe. Les langues minoritaires ont une fonction grégaire évidente. Mais le français et à un degré moindre le jula ne sont, dans le cadre de la concession, ni des véhiculaires, comme le mooré, ni

des vernaculaires comme l'ensemble des langues ethniques, y compris le mooré. L'examen détaillé d'une concession (*op. cit. :* 45-50) montre que les deux langues ont en commun une fonction grégaire qui transcende les clivages ethniques : ensemble des hommes cultivés et actifs pour le français, ensemble des femmes non scolarisées et sans profession ou travaillant dans le secteur informel pour le jula. Le jula apparaît, dans cette concession, comme une langue socialement dominée et le français comme une langue socialement dominante. Cette image est confirmée par les observations de Napon (1992) sur le grand marché de Ouagadougou, où les vendeurs déclarent choisir la langue d'appel en fonction de l'apparence extérieure des clients : le mooré, la plupart du temps, pour les clients « ordinaires », le français pour les hommes habillés « à l'européenne », le jula pour les femmes habillées « à l'africaine ».

En fait, si les images traditionnelles des trois langues se maintiennent ou évoluent peu, les occasions de remettre en cause la répartition fonctionnelle des codes sont de plus en plus nombreuses, ce qui correspond à une banalisation du français et à un affaiblissement des oppositions diglossiques véhiculaire haut/véhiculaires bas. Le mooré et à un degré moindre le jula investissent des domaines traditionnellement réservés au français, l'administration par exemple, tandis que le français commence à apparaître dans les situations où les fonctions des langues ne sont pas fixées de façon stricte (sport, loisirs et même commerce), profitant, semble-t-il, des conflits entre les langues nationales, en particulier à Ouagadougou.

Lettrés et non-lettrés

La dynamique francophone tend donc à modifier la polyhiérarchie qui existe entre les langues à fonction véhiculaire. De plus, le français peut, dans certains cas, avoir une fonction grégaire. On pose habituellement l'existence de deux populations « francophones » : les lettrés et les non-lettrés. Cette distinction n'est pas faite seulement pour la commodité de l'exposé. La distinction lettrés/non-lettrés, pour schématique qu'elle soit, rend bien compte de deux modes d'accès au français (apprentissage scolaire *vs* apprentissage « sur le tas »), correspondant à des pratiques langagières et à des représentations distinctes dans des groupes sociaux différents. J'examinerai successivement les pratiques et les représentations de chaque population.

Les observateurs considèrent généralement que le français des non-lettrés n'est pas un système hérité et fossilisé, mais plutôt un système intermédiaire, redécouvert à chaque génération et toujours en mutation. Napon (1992) le présente comme un code « de survie », tout le contraire d'un système à fonction identitaire, tout en mettant en avant l'existence d'une langue cible endogène. Il interprète le français des non-lettrés comme un pseudo-sabir. Il est vrai que cette fonction de communication verticale et unilatérale est fondamentale et que revient souvent, dans le discours épilinguistique des locuteurs non lettrés, la référence au « bon français » de « ceux qui ont fréquenté » (l'école). Il ne faut pas pour autant exagérer l'importance de la pression normative liée à la perception d'un standard burkinabè.

C'est que le statut du français des non-lettrés est ambigu. Les locuteurs basilectaux sont tout à fait conscients de parler un système approximatif et d'être en situation d'apprentissage, mais ils ne croient pas à la possibilité d'apprendre le « bon français » en dehors de l'école. Ils sont à la fois conscients de la supériorité (ma-

térielle et symbolique) que leur procure leur statut de francophones, même approximatifs, et de la distance infranchissable qui les sépare des locuteurs légitimes.

Il faut tenir compte également du pôle d'attraction que constitue la Côte d'Ivoire, où existe un véritable français populaire. De nombreux locuteurs affirment avoir appris le français en Côte d'Ivoire ou par l'intermédiaire de Burkinabè revenant de Côte d'Ivoire et parlant le français populaire d'Abidjan. D'autres locuteurs non lettrés stigmatisent le F.P.A. Cette référence systématique au français populaire d'Abidjan, que ce soit comme modèle ou comme repoussoir, fait penser à un début de vernacularisation du français des non-lettrés, vernacularisation quelquefois récupérée par l'élite.

Pour cette élite, il va de soi que la norme scolaire est fondamentale. D'ailleurs, à la question « qui parle bien le français ? », tous les Burkinabè répondent les enseignants et ceux qui parlent comme eux, c'est-à-dire ceux qui sont allés à l'école. Mais cette norme est-elle immuable ? L'opinion générale au Burkina Faso est que le niveau des élèves en français a considérablement baissé, ce qui tendrait, en apparence, à infirmer mon hypothèse d'une dynamique francophone. Il faut remarquer cependant que cette prétendue faiblesse est identifiée comme une méconnaissance de la morphologie, de la syntaxe et de l'expression écrite. Personne n'évoque la pauvreté du lexique ou des lacunes sur le plan énonciatif.

En fait, ce qui a changé, c'est la situation du français à l'extérieur de l'école et, par conséquent, le rapport que les élèves ont à cette langue. Le comportement des locuteurs jeunes apparaît alors comme iconoclaste aux puristes.

Ce qui est en jeu, c'est le statut du français et ses fonctions. Le prototype du puriste défenseur du « bon français » est un locuteur légitime à l'aise dans la situation actuelle de diglossie véhiculaire. Pour lui, le français sert à la communication avec d'autres pays francophones, d'où la nécessité de limiter les processus d'individuation nationale, et, à l'intérieur du pays, à la communication savante ou officielle, de laquelle il est évidemment partie prenante. Pour le reste, il considère que les langues nationales sont suffisantes et que leur nécessaire promotion passe par le renforcement de leur fonction identitaire. Cette position revient à entériner le statut officiel du français (langue étrangère officielle et langue de l'enseignement) et à gérer au mieux la diglossie français-langues nationales. Lorsque se développe un français spontané qui remet en cause la distribution complémentaire et hiérarchique des codes, ce locuteur voit sa légitimité francophone, son identité diglotte et éventuellement son identité ethnique menacées.

Un français burkinabè ?

Les deux univers que je viens d'opposer de façon très schématique ne sont pas étanches. A Ouagadougou et Bobo Dioulasso, julaphones, mooréphones, francophones, francophonoïdes et franco-aphones sont appelés à cohabiter. Cela se manifeste notamment à travers les mélanges de langues. Au total, on peut se demander quel est le modèle effectivement présenté aux locuteurs basilectaux, cet hypothétique standard burkinabè.

Le comportement linguistique du locuteur lettré peut être compris à partir de deux tendances très générales : il lui faut asseoir sa légitimité de francophone tout en

se faisant comprendre. Il doit à la fois gérer le choix du code dans son répertoire et, lorsque c'est le français qui a été choisi, le choix de la variété à l'intérieur du code.

Dans certains cas limites, l'essentiel est de montrer sa compétence en français et de justifier ainsi sa prise de parole. Dans d'autres cas limites, le locuteur lettré doit s'adapter à son interlocuteur s'il veut être compris. Chaque stratégie de communication particulière correspond à un compromis entre les deux pôles flous que constituent un français acrolectal plus ou moins bien reproduit et un français basilectal sans stabilité. A Bobo Dioulasso et à Ouagadougou, les locuteurs sont appelés à entendre l'ensemble des réalisations possibles et à mettre en jeu des stratégies de communication de plus en plus variées. Il apparaît ainsi peu à peu une façon de parler le français dans des situations ordinaires, qui n'est pas vraiment un mésolecte, mais une nébuleuse de variétés correspondant à des pratiques diversifiées. Il ne s'agit plus d'apprentissages approximatifs, mais d'un ensemble, flou et mouvant, de normes régissant des interactions en français, en dehors de l'école, dans des situations où une langue nationale, véhiculaire ou même vernaculaire, serait acceptable.

Il va de soi que la compétence des locuteurs en français burkinabè est très variable, de même que leur perception des normes. Cependant certaines normes existent puisque ceux qui ne les respectent pas s'exposent éventuellement à la réprobation sociale. Batiana (1992) montre, par exemple, qu'il convient d'éviter le *chogobit* et les *gros mots.*

Chogobiter, c'est parler comme un Blanc, en particulier réaliser le phonème /R/ comme une vibrante uvulaire ou adopter un schème intonatif plat. Ces variables fonctionnent manifestement comme des marqueurs sociolinguistiques et le comportement du *chogobitant* est unanimement stigmatisé par ses pairs. Sans doute le rapport des locuteurs au *chogobit* est-il plus ambivalent qu'il ne paraît en surface. Quoi qu'il en soit, il s'agit clairement d'un problème d'identité lié à l'existence de normes locales, burkinabè ou africaines, en tout cas non françaises.

Une autre pratique stigmatisée est l'utilisation de *gros mots.* Il ne s'agit pas de mots obscènes, mais de mots que leur complexité rend inadaptés à la situation de communication et aux interlocuteurs. Batiana (*op. cit. :* 17) montre que la signification du *gros mot* ne peut être comprise que dans le cadre d'une relation interpersonnelle hiérarchique. Le mécanicien à qui son client dit « votre réparation n'est pas esthétique » reçoit le *gros mot* comme le signe que « son client veut marquer la distance sociale qui les sépare en recherchant délibérément des mots compliqués pour lui » *(ibid.),* tandis que le professeur qui relève les *gros mots* dans une copie d'élève sanctionne la volonté « de faire étalage de sa compétence en français ou de (...) défier le lecteur » *(ibid.).* Dans le premier cas, le client remet en cause la fragile légitimité francophone du mécanicien, dans le deuxième cas, l'étudiant revendique une légitimité incertaine. Au-delà des manifestations de l'insécurité linguistique, ces comportements montrent que les locuteurs cultivés sont sensibles à la variation interne et aux registres de langue.

L'appropriation du français se manifeste aussi à travers ce que les Burkinabè appellent l'argot. Plus qu'une fonction cryptique, cette variété a une fonction identitaire de distinction : le prototype du locuteur argotier est un jeune citadin instruit. Mais les contacts entre les groupes argotisants et le reste de la population favorisent la ré-

cupération des termes argotiques. Certains conservent leur valeur de distinction, d'autres s'usent et se banalisent, d'autres enfin peuvent être utilisés « naïvement ». Une conséquence de l'insécurité linguistique liée à un corpus restreint est la facilité avec laquelle les locuteurs non lettrés ou peu cultivés adoptent des vocables qu'ils n'ont jamais entendus auparavant, surtout lorsque le groupe social qui les a produits est valorisé.

Conclusion

Il ne faudrait pas déduire de mon exposé que le Burkina Faso est devenu un pays francophone « sans guillemets ». Les phénomènes que j'ai mis en évidence sont directement liés à la ville et ne concernent donc que 10 % de la population. De plus, le français conserve, notamment chez les locuteurs les plus francophones, son image négative de langue de la colonisation, qu'on apprend parce que c'est la clé de la réussite sociale.

Tout en prenant la mesure exacte du processus, il paraît raisonnable de dire que la dynamique des langues est favorable au français : le français devient peu à peu, pour certains locuteurs burkinabè, « une langue parmi d'autres », un élément de leur répertoire linguistique auquel ils font appel dans des circonstances de plus en plus variées et avec de plus en plus de finesse.

Il est difficile de distinguer les causes de ce phénomène de ses manifestations. On a vu cependant que le développement du français est favorisé par le multilinguisme burkinabè. Le français a toujours été une langue qui, de par son extériorité, permet de neutraliser les conflits entre les langues autochtones : conflit entre les deux grands véhiculaires régionaux que sont le jula et le mooré, conflit entre ces véhiculaires et les vernaculaires ethniques. De plus, la politique très active de promotion de l'ensemble des langues nationales qui a été menée dans le pays a profité au français : en tendant à réduire l'opposition diglossique français/langues nationales, en permettant au jula et au mooré de concurrencer le français dans ses domaines réservés, elle a en quelque sorte permis au français de sortir du ghetto où il était confiné. A cela il faut ajouter un environnement de plus en plus francophone, radio, télévision, cinéma, affiches, journaux burkinabè et étrangers. Cette évolution se traduit par des comportements linguistiques nouveaux, sans qu'il soit possible de prévoir comment la situation évoluera à long terme.

Références

BATIANA, André. (1992a). « Chogobit et/ou gros mot : quelques remarques sur la norme et le lexique du français au Burkina Faso », dans *Annales de l'université de Ouagadougou,* vol. V, série A, Sciences humaines et sociales, pp. 1-16.

CAITUCOLI, Claude (éd.). (1993). *Le français au Burkina Faso,* « Cahiers de linguistique sociale », Université de Rouen.

NAPON, Abou (1992). *Etude du français des non-lettrés au Burkina Faso,* thèse de doctorat, Université de Rouen.

ROBILLARD, Didier de, BENIAMINO, Michel (1993). *Le français dans l'espace francophoné,* tome 1, Paris, Champion.

La France a-t-elle une politique linguistique ?

Louis-Jean CALVET

Université René Descartes, Paris

La France a-t-elle une politique linguistique ? Cette question ne suggère pas qu'elle n'en ait aucune mais plutôt qu'elle pourrait en avoir plusieurs, selon les circonstances et les situations, et le problème serait alors de savoir s'il y a ou non cohérence entre ces éventuelles politiques : la politique face aux langues de l'hexagone (langues locales et langues de migrants), la politique linguistique européenne de la France, sa politique des langues à l'école, la défense du français en France, la francophonie, le français dans le reste du monde... Je vais aborder ces différents points en les répartissant dans deux grands ensembles, l'action sur la langue d'une part (le corpus) et l'action sur les langues d'autre part (le statut).

Mais il faut tout d'abord noter que la France dispose d'un nombre important de lieux de consultation, de décision et d'application de la politique linguistique. Citons par exemple, sans être en aucune façon exhaustif :

A l'Elysée : Le Haut conseil de la francophonie.

A Matignon : Le Conseil supérieur de la langue française et la Délégation générale à la langue française.

Au ministère des Affaires étrangères : La sous-direction de la coopération linguistique et éducative ainsi que le Service des affaires francophones, le secrétariat d'état à la francophonie, le ministère de la Coopération.

A ces organismes franco-français, il faut ajouter un certain nombre d'organismes internationaux liés à la francophonie :

Le Sommet des chefs d'Etat et de Gouvernement ayant en commun l'usage du français.

Le C.P.F. (Conseil permanent de la francophonie).

La conférence ministérielle de la francophonie.

L'ACCT (Agence de coopération culturelle et technique).

L'AUPELF-UREF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française, Université des réseaux de langue française),

La CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation nationale).

Quoique cet inventaire, je l'ai dit, soit loin d'être exhaustif, on voit qu'il y a profusion d'organismes tant pour ce qui concerne la politique française que pour ce qui concerne la politique francophone, et l'on peut se demander à quel niveau se situe la coordination, si elle existe, de leurs actions.

L'action sur la langue (corpus)

Les interventions se manifestent d'abord par des textes législatifs, décrets ou lois.

Les « décrets linguistiques »

Depuis le début des années soixante-dix, il s'est créé dans différents ministères français des « commissions de terminologie » chargées dans leurs domaines respectifs d'élaborer le vocabulaire adéquat. Entre 1973 et 1993 on compte ainsi 48 arrêtés portant sur des domaines aussi variés que les techniques spatiales, le tourisme, l'audiovisuel et la publicité, l'agriculture ou les personnes âgées. En 1994, la Délégation générale à la langue française a regroupé sous la forme d'un *Dictionnaire des termes officiels de la langue française* l'ensemble des termes et expressions « approuvés » (c'est la formulation officielle) par ces décrets.

Les lois linguistiques

Contrairement à des pays comme la Norvège, la France n'a promulgué que très peu de lois linguistiques concernant le français. La première d'entre elles, pour la période qui nous concerne, est la loi du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française, dite « loi Bas-Auriol », désormais remplacée par la « loi Toubon ». Puis vient la loi constitutionnelle du 25 juin 1992 ajoutant à la constitution un titre : « Des communautés européennes et de l'Union européenne ». Cette loi, adoptée par le Congrès (réunion des deux assemblées) et ayant pour but d'aménager la constitution afin de permettre la signature des accords de Maastricht, ajoute, sans que le lien avec son but soit évident, au premier alinéa de l'article 2 de la constitution du 4 octobre 1958 la phrase suivante : « La langue de la république est le français ». Jusqu'à cette date, rien dans la constitution ne précisait le rôle du français en France. Viennent ensuite deux lois d'une tout autre importance.

- La loi « Tasca ». Elaborée en 1993 par le secrétariat d'État à la Francophonie et aux Relations culturelles extérieures, cette loi sera adoptée le 17 mars 1993 par le dernier Conseil des ministres du gouvernement Beregovoy et ne sera jamais présentée au

Parlement : les élections législatives qui suivent entraînent un changement de majorité et de gouvernement. Elle est cependant évoquée ici car elle constitue le modèle de la loi présentée ci-dessous.

- La loi du 4 août 1994, dite « loi Toubon ». Adoptée le 23 février 1994 par le Conseil des ministres, elle suscite une vaste polémique dans l'opinion publique et dans la presse internationale (qui, de façon générale, se gausse de la France). Le 27 juillet 1994, après un recours déposé par le groupe socialiste de l'Assemblée nationale, le Conseil constitutionnel annule plusieurs articles et dispositions de la loi, qu'il juge contraires à l'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Son but était à l'origine de réglementer l'usage de la langue française pour tous les citoyens, il a été limité après l'intervention du Conseil constitutionnel aux seuls fonctionnaires dans l'exercice de leurs fonctions.

L'orthographe

Les Français ont à l'orthographe de leur langue un rapport étrange, se plaignant sans cesse de ses difficultés ou de ses incohérences, mais en même temps ne supportant pas qu'on y touche. C'est sans doute pourquoi les interventions de l'Etat en cette matière ont toujours été extrêmement prudentes et mesurées. Ainsi il existe un arrêté du 26 février 1901 « relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française » qui donne simplement une liste de tolérances orthographiques et précise que « dans les examens ou concours dépendant du ministère de l'Instruction publique, qui comportent des épreuves spéciales d'orthographe, il ne sera pas compté de fautes aux candidats pour avoir usé des tolérances indiquées »...

Ces tolérances sont en nombre limité :

- Acceptation du singulier ou du pluriel dans les constructions où le sens permet de comprendre *(des habits de femme ou de femmes ; ils ont ôté leur chapeau ou leurs chapeaux).*

- Acceptation des deux genres pour des mots comme *amour, orgue, gens, hymne...*

- Acceptation de l'absence de trait d'union dans les mots composés *(pomme de terre ou pomme-de-terre).*

- Quelques tolérances concernant l'accord de l'adjectif (par exemple *se faire fort, forte ou forts ; nu pieds ou nus pieds ; demi ou demie heure...).*

- Quelques tolérances concernant l'accord du verbe précédé de plusieurs sujets ou d'un sujet collectif *(le chat ainsi que le tigre sont des carnivores* ou *est un carnivore ; un peu de connaissances suffit* ou *suffisent).*

- Dans le cas d'un participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir* et suivi d'un infinitif ou d'un autre participe, acceptation de la forme invariable : *les sauvages que l'on a trouvé ou trouvés errant dans les bois.*

On voit que ces tolérances étaient très modérées, mais quiconque a fréquenté l'école française sait qu'elles n'ont été que très peu appliquées. En particulier, dans l'exercice de la dictée, l'enseignant attend le plus souvent des élèves qu'ils restituent les formes graphiques qu'il a sous les yeux et ne se préoccupe pas de savoir s'il existe à leur propos des tolérances...

Le problème va être reposé au début des années 90. Le 19 juin 1990 le Conseil supérieur de la langue française remet au Premier ministre un rapport réalisé à sa demande et contenant quelques propositions de rectification de l'orthographe[1] :

- Remplacement du trait d'union par la soudure dans certains mots *(portemonnaie, millefeuille, pingpong,* etc.).

- Pluriel des mots composés sur le modèle des mots simples *(un pèse-lettre, des pèse-lettres, un cure-dent, des cure-dents,* etc.).

- Simplification de l'usage de l'accent grave et de l'accent circonflexe.

- Cas particulier de « laisser » au participe passé suivi d'un infinitif, qui devient invariable *(elle s'est laissé mourir, je les ai laissé partir).*

- Enfin la graphie d'un certain nombre de mots était rectifiée en fonction de quelques principes de cohérence interne *(charriot au lieu de chariot),* de simplification *(nénufar au lieu de nénuphar),* etc.

Le groupe de travail qui avait établi ce texte avait pris quelques précautions, travaillant en relation avec l'Académie française, consultant le Conseil de la langue française du Québec et le Conseil de la langue de la communauté française de Belgique (par contre ni les Suisses ni les Africains n'avaient été consultés). Mais le statut de ces modifications orthographiques est extrêmement ambigu. En effet, le texte diffusé par la direction des journaux officiels s'intitule *les rectifications de l'orthographe,* ce qui laisse entendre que pour les mots concernés il y a dorénavant une forme ancienne et une forme rectifiée. Mais le Premier ministre, recevant en juin 1990 ce rapport, déclarait : « Il n'a jamais été question pour le Gouvernement de légiférer en cette matière : la langue appartient à ses usagers qui ne se font pas faute de prendre chaque jour des libertés avec les normes établies. Mais il appartient au Gouvernement de faire ce qui relève de son pouvoir pour favoriser l'usage qui paraît le plus satisfaisant - en l'occurrence celui que vous proposez »[2]. Et dans le texte même du rapport on trouvait une hésitation stylistique entre d'une part une présentation en termes de *propositions* ou de *recommandations* et d'autre part l'énoncé de *règles,* avec le ton impératif qui convient à ce genre.

Il est bien entendu impossible de savoir si ces modifications seront acceptées par l'usage, et tel n'est pas notre problème. Il est en revanche intéressant de comparer le ton des deux textes que nous venons d'évoquer.

---

1. « Les rectifications de l'orthographe », *Journal officiel de la République française, édition des documents administratifs,* n° 100, 6 décembre 1990.
2. *Op. cit,* page 7.

Mais il nous faut auparavant introduire une distinction générale entre deux types de planification : la *planification indicative,* qui repose sur la concertation entre les différentes forces sociales, et la *planification impérative,* qui implique la socialisation des moyens de production. Cette distinction concerne bien entendu d'abord la planification économique, mais elle peut également s'appliquer à la planification linguistique. De ce point de vue, il faut souligner que l'intervention de l'Etat français en matière de langue est passée, en quatre ans, de l'un à l'autre de ces types de planification. Le texte de 1990 sur les rectifications de l'orthographe relève typiquement de la planification indicative : il n'a aucune force de loi et se contente de faire des propositions et d'espérer qu'elles passeront dans l'usage. Le texte de 1994, lui, est une loi qui interdit par exemple l'emploi de marques de fabrique constituée d'une expression ou d'un terme étrangers (article 14), qui prévoit que les collectivités ou les établissements publics ne la respectant pas pourront perdre leur subvention (article 15), qui précise que les officiers et agents de police judiciaires sont habilités à rechercher et à constater les infractions (article 16), etc.

Une analyse rapide pourrait rapporter ces différences à une opposition gauche/droite : c'est sous le gouvernement de Michel Rocard, Premier ministre socialiste, qu'a été publié le texte concernant les rectifications de l'orthographe et c'est sous le gouvernement d'Edouard Balladur, Premier ministre de droite, qu'a été publiée la loi relative à l'emploi de la langue française. Ainsi la gauche pencherait, en matière de langue, pour la planification indicative tandis que la droite pencherait pour la planification impérative, c'est-à-dire que nous aurions ici des positions inverses de celles que ces courants politiques adoptent dans le domaine économique.

Mais l'existence d'un projet de loi élaboré en 1993 par un autre gouvernement socialiste (la « loi Tasca ») invalide cette analyse. Le fait que la loi Toubon se soit inspirée sur bien des points de la loi Tasca est intéressant, car il montre qu'en la matière il n'y a pas d'opposition entre une position « de droite » et une position « de gauche » sur la langue, mais plutôt entre une position nationaliste et dirigiste d'une part, et une position libérale d'autre part. Les lois ou projets de loi Tasca et Toubon étaient à l'évidence du côté du dirigisme (même si le premier était beaucoup moins répressif que le second), de la planification impérative ; le texte accepté par Michel Rocard était, lui, du côté du libéralisme, de la planification indicative. Ainsi l'on trouve au sein même de la politique linguistique de la France la coexistence de deux positions antagonistes qui, ailleurs, caractérisent plutôt la politique linguistique de pays différents, comme la Turquie et la Norvège, et cette coexistence est typique du rapport ambigu que les Français ont à leur langue, hésitant entre la volonté d'ordre et le laisser-aller. Nous verrons dans la suite de ce chapitre que là n'est pas la seule contradiction de la politique linguistique française.

Les industries de la langue

Apparue au début des années 80, l'expression « industries de la langue » désigne l'ensemble des nouvelles technologies de l'information, à la croisée de l'informatique, de l'intelligence artificielle, des sciences cognitives et de la linguistique. Il s'agit donc, ou devrait s'agir, de la production d'objets (dictionnaires électroniques, correcteurs orthographiques, logiciels de traitement de texte, de tradution automatique, bases de données, bases de connaissances, etc.) et de produits linguistiques (néologie, ter-

minologie...) dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire de pointe. L'enjeu est ici la présence de la langue française à la fois dans les produits informatiques (logiciels, etc.) et dans la communication moderne (autoroutes de l'information, réseau type INTERNET, etc.) ainsi que la production d'un vocabulaire français dans le domaine technologique pour faire échec à la tendance aux emprunts à l'anglais. Cette recherche relevant essentiellement d'une action multilatérale, j'y reviendrai à la fin de cette conférence.

L'action sur les langues (statut)

En France

Les langues dans l'enseignement

La France est sans doute le pays au monde dans lequel on propose le plus grand nombre de langues au choix dans l'enseignement secondaire. L'arrêté du 17 mars 1994 donnant la liste des 14 langues étrangères autorisées aux épreuves obligatoires du baccalauréat était modifié en décembre 1994 (ajout de six langues : arménien, finnois, norvégien, suédois, turc, vietnamien) ; dorénavant, vingt langues sont admises : anglais, allemand, arabe littéral, arménien, chinois, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu moderne, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois, turc, vietnamien.

Il est intéressant d'interroger cette liste de vingt langues, afin d'y chercher une éventuelle cohérence, de voir si elle révèle une politique des langues dans le cadre de la formation des jeunes Français et si cette politique est en conformité avec la politique linguistique européenne de la France. Nous allons procéder par une suite de remarques.

Première remarque : on trouve dans cette liste les langues officielles des pays membres de la CEE (anglais, allemand, danois, espagnol, finnois, grec moderne, italien, néerlandais, portugais, suédois), soit dix langues, la moitié de l'ensemble, auxquelles s'ajoute le norvégien, sans doute prévu ici avant le référendum par lequel le peuple norvégien allait refuser l'adhésion de son pays à la CEE.

Deuxième remarque : sur les dix langues restantes, et si en mettant de côté le norvégien, qui aurait donc dû appartenir au groupe précédent, nous avons d'une part sept langues dont la présence est en partie explicable par l'histoire des migrations vers la France (arabe littéral, arménien, chinois, polonais, russe, turc, vietnamien) et deux langues dont la présence n'est explicable ni par le facteur européen ni par les migrations : hébreu moderne et japonais.

Troisième remarque : L'existence de ces deux grands groupes (langues européennes, langues de migrants) est confirmée par les six langues ajoutées en décembre 1994 : trois relèvent du premier (finnois, norvégien, suédois, malgré le cas particulier du norvégien) et trois du second (arménien, turc, vietnamien).

Quatrième remarque : La logique de ces deux groupes (encore une fois : langues

européennes, langues de migrants) aboutit dans le premier cas à choisir toutes les langues nationales des pays membres, dans le second à choisir certaines des langues de la population migrante : notons par exemple l'absence du kabyle, du wolof, du bambara, du sarakholé, du lingala..., pour ne citer que des langues au moins aussi importantes dans la population migrante que l'arménien ou le turc.

Cinquième remarque, et qui n'est pas la moindre : le fait que l'on propose aux élèves le choix entre vingt langues étrangères ne signifie pas que ceux-ci se répartissent harmonieusement entre ces langues. Ainsi, en 1986-1987, les élèves se répartissaient pour l'ensemble de la France de la façon suivante :

anglais	4 899 000	élèves
allemand	1 306 000	élèves
espagnol	1 219 000	élèves
italien	168 000	élèves
russe	25 000	élèves
portugais	14 600	élèves
arabe	13 560	élèves
chinois	2 050	élèves, etc.

Et nous avons donc un plurilinguisme de principe (vingt langues offertes) mais une tendance au monolinguisme (l'anglais largement dominant).

Ces vingt langues correspondent donc à des logiques différentes. certaines témoignent de la politique extérieure de la France (les langues de la C.E.E., bien sûr, mais aussi l'hébreu et le japonais), d'autres de sa politique intérieure (langues de migrants, celles qui sont présentes comme celles qui sont absentes).

Le ministère de l'Éducation nationale a par ailleurs introduit l'initiation à une langue étrangère à l'école primaire. Selon la direction de l'évaluation et de la prospective[1], sur les 498.000 élèves à suivre des cours de langue étrangère en 93-94, il y avait

- 73,5 % inscrits en anglais (contre 80,9 % l'année précédente)
- 18,2 % inscrits en allemand
- 3, 6 % inscrits en espagnol.

Nous ne pouvons pas, bien entendu, parler ici de « choix », car les élèves ne peuvent prendre que la langue que leur offre l'administration, celle que l'instituteur est capable d'enseigner. Et se pose alors un problème de cohérence car si, comme nous le verrons plus loin, l'anglais est au plan international la langue contre laquelle se dresse la politique linguistique extérieure de la France, on peut se demander si, puisque de toute façon les élèves apprendront un jour ou l'autre l'anglais (ou de l'anglais), il ne conviendrait pas d'introduire à l'école primaire une tout autre langue.

1 *L'enseignement de langues vivantes étrangères à l'école primaire*, DEP, décembre 1994

Les langues de migrants

Il existe en France un Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) proposé en option aux enfants de migrants à l'école primaire.

Cet enseignement résulte d'accords bilatéraux conclus entre la France et différents pays : le Portugal en 1973, l'Italie et la Tunisie en 1974, l'Espagne et le Maroc en 1975, la Yougoslavie en 1977, la Turquie en 1978 et l'Algérie en 1982. Selon ces accords, les enseignants sont nommés et payés par leur pays d'origine, leur formation, leur niveau et le contenu des cours échappent au contrôle du ministère français de l'Éducation. Ainsi, dans l'accord signé avec la Turquie, apparaît un chapitre sur la « connaissance religieuse » précisant que les cours doivent « faire accepter aux enfants les principes moraux de l'islam », tandis que celui signé avec le Maroc prévoit vingt minutes par classes consacrées au Coran et vingt minutes à l'éducation islamique[1]. On voit que cet enseignement n'a pas pour but de ménager aux enfants une insertion harmonieuse dans l'école française, en les éduquant en français sans les couper de leurs racines, mais de les préparer à un hypothétique retour dans leurs pays d'origine (c'était la philosophie initiale des accords) et surtout de contenter les gouvernements de ces pays. La politique linguistique cède ici le pas à la politique internationale.

Les langues régionales

Depuis que la Révolution française, inspirée par le rapport de Talleyrand (1791), a donné à la France un modèle de nation monolingue, les langues régionales ont lentement cédé du terrain face à la langue nationale et sont aujourd'hui, du point de vue sociolinguistique, en voie de disparition.

Face à ce qu'il faut bien appeler les résidus d'un plurilinguisme défunt, la France n'a légiféré que tardivement. C'est en 1951, après un long débat parlementaire[2], que la loi Deixonne institue un enseignement facultatif de quatre « langues et dialectes locaux » (breton, basque, catalan, occitan) dans les collèges et les lycées. A l'époque, cet enseignement ne pouvait être que militant : il n'y avait pas de diplômes d'enseignement dans ces langues et les professeurs n'étaient pas payés. Les choses ont changé dans les années 80 et l'on a, après avoir créé des concours de recrutement, payé des enseignants. Ainsi, en 1994, 320 000 élèves suivaient en France des cours d'une langue régionale : 150 000 étudiaient l'alsacien, 72 000 l'occitan, 17 000 le corse, 13 000 le breton, 10 000 le catalan et 8 000 le basque[3]. Mais on voit mal comment cet enseignement peut inverser le cours des choses, et même s'il est par exemple question d'instituer en Corse, de la maternelle à l'université, trois heures d'enseignement hebdomadaire du corse, il semble bien que la disparition des langues régionales soit irréversible. On trouve une brève mention de ces langues dans la loi relative à l'emploi de la langue française (« loi Toubon ») qui, dans son article 21, précise : « Les dispositions de la présente loi s'appliquent sans préjudice de la législation et de la réglementation re-

1 Gabrielle Varro, « Les langues immigrées face à l'école française », *Language Problems and Language Planning*, vol 8, nº 2, 1992, pp 146-147

2 Voir Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974, pages 182-85

3. Haut conseil de la francophonie, *Etat de la francophonie dans le monde*, La documentation française, 1994, page 225

latives aux langues régionales de France et ne s'opposent pas à leur usage ». C'est tout, et c'est peu. Le principe de plurilinguisme avancé, comme nous allons le voir, par la France pour ce qui concerne l'Europe ne s'applique pas à son territoire national.

En Europe

Il y a un an, mi-décembre 1994, au moment où la France s'apprêtait à prendre la présidence de l'Union européenne, le ministre aux Affaires européennes de l'époque, Alain Lamassoure, proposait de limiter à cinq les langues de travail de la CEE, ces langues de travail se distinguant des langues officielles (celles de tous les pays membres). Aussitôt la presse grecque se déchaînait, accusant la France de vouloir supprimer les petites langues et de créer un directoire de cinq langues, puis le Danemark, la Suède, la Hollande, suivaient...

Le problème posé ici est à la fois technique et politique. Quelle est tout d'abord la situation linguistique de l'Europe ? On y trouve treize langues « nationales », mais deux Etats ayant renoncé à l'usage dans les institutions européennes d'une de leurs langues (l'Irlande a renoncé à l'irlandais et le Luxembourg au luxembourgeois) il ne reste que onze langues officielles européennes. Ces onze langues nous donnent 110 combinaisons d'interprétation possibles, ce qui implique des cabines de traduction, du personnel (les interprètes changent toutes les vingt minutes...), un budget énorme. En bref il est évident que la situation ne peut pas demeurer en l'état, qu'il faut limiter le nombre de langues ou accepter de payer le coût énorme de l'égalité des langues (comme les Québécois paient le coût du bilinguisme). Mais l'hypothèse d'une limitation du nombre de langues nous fait passer à un plan politique plus large.

Il y a en effet ici deux solutions : soit on limite le nombre de langues de travail (c'est la proposition - contestée - de la France), soit on ne fait rien et cette politique par défaut pourrait à terme mener à la domination de fait de l'anglais. Les réactions face à cette hypothèse sont bien entendu différentes selon les pays, et l'on comprend que la France, qui accorde une grande importance à la défense de la langue, y soit opposée. A l'inverse on peut imaginer qu'un certain nombre de pays refusant l'idée des cinq langues soient disposés à accepter un statut particulier accordé à l'anglais qui est déjà la langue internationale de travail... A ce débat technico-politique s'en ajoute un autre : la liste des langues de travail proposée par la France. Il s'agit de l'anglais, du français, de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien, c'est-à-dire des langues les plus parlées dans l'Europe des 15. Et ce choix est évidemment politique, il met l'accent sur la communication au sein de l'Europe, excluant du même coup le portugais, beaucoup plus parlé dans le monde que l'italien, l'allemand et même le français. C'est-à-dire que ce choix ignore le statut mondial des langues et ne prend en compte que la statistique (nombre de locuteurs) en Europe. A côté d'une approche technique (il faut limiter les langues de travail) la proposition française présente donc une approche politique à deux niveaux :

- Il faut éviter que l'anglais ne devienne la seule langue de travail de l'Union.

- Il faut choisir les langues de travail en fonction de critères européens (d'où les cinq langues proposées, les plus parlées).

Ce choix, qui présente donc une certaine cohérence, a en même temps l'avantage de répondre aux grognements répétés de l'Allemagne, dont les représentants ne veulent pas avoir à travailler en anglais ou en français et insistent pour parler allemand. Il constitue par ailleurs un cadeau inespéré à l'Italie, dont la langue se voit ainsi attribuer un statut international auquel elle ne peut guère prétendre. Il fait donc à l'évidence des heureux et des mécontents, et l'on peut d'ores et déjà prévoir qui sera pour et qui sera contre : le portugais est, dans cette proposition, sous-évalué et cela devrait mécontenter le Portugal tandis que l'allemand est surévalué, ce qui devrait plaire à l'Allemagne...

Mais ce qui nous intéresse ici est que les arguments avancés se situent apparemment dans le cadre de la politique européenne, alors qu'ils masquent en fait des intérêts nationaux : la proposition de la France, présentée comme capable de résoudre les difficultés de fonctionnement des institutions européennes, peut en même temps être considérée comme une façon « habile » de défendre le français, tandis que les réactions de « petits pays » constituent une défense de leurs langues derrière une défense du principe de l'égalité...

De la même façon, la France insiste depuis longtemps pour que les pays européens enseignent deux langues dans leurs lycées, et cette insistance peut être présentée comme un projet « européen » (former des jeunes européens trilingues), mais constitue en même temps une défense du français (si l'on enseigne qu'une seule langue, cela serait bien sûr l'anglais, et la deuxième langue est nécessaire pour assurer une place au français).

On voit donc que la politique linguistique de la France en matière européenne est sans cesse tiraillée entre ces deux principes : la gestion linguistique de l'Europe et la défense de la langue française. Derrière cela il y a l'idée que l'avenir du français se joue dans l'Union européenne, qu'il faut absolument éviter que l'anglais n'y devienne la seule langue de travail, idée exprimée nettement dans un ouvrage publié par le ministère des Affaires étrangères :

> « Ne nous y trompons pas toutefois, c'est dans l'Union européenne que se jouera l'avenir du français. Si demain, à la faveur des élargissements successifs, l'anglais s'imposait comme la seule langue de travail, comment pourrions-nous ailleurs défendre le statut international du français ? »[1]

Cette position, qui pour une fois montre clairement où se trouve l'ennemi (le monolinguisme, certes, mais le monolinguisme anglophone), laisse cependant de côté une autre problématique. Si le statut international du français se joue symboliquement en Europe, son avenir statistique se joue en Afrique, où la démographie et les progrès possibles de la scolarisation assurent à la langue un réservoir immense de locuteurs potentiels. Mais cela nous mène à un autre pan de la politique linguistique de la France, celui qui concerne la francophonie.

1. Ministère des Affaires étrangères, *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*, La documentation française, Paris 1995, page 198

La francophonie

La politique francophone de la France a d'abord consisté, comme dans le reste du monde, à défendre la langue française, à assurer sa présence dans les structures des Etats membres, quitte dans certains pays (comme en Afrique) à s'opposer discrètement pour cela à la promotion des langues nationales, ou à ne pas la favoriser. Mais la francophonie a effectué en 1989 un virage important, du moins au niveau des discours. Lors du sommet des chefs d'Etats francophones de Dakar, en mai 1989, le président Mitterrand tenait un langage neuf, faisant référence à un dialogue des langues et des cultures dans l'espace francophone. Depuis lors, en particulier à l'ACCT, l'accent est mis sur les « langues partenaires », sur les problèmes de développement. Mais il s'agit là de la coopération multilatérale, alors que, dans le cadre de la coopération bilatérale, la France ne semble pas avoir changé de politique linguistique face à l'Afrique. Or, si elle contribuait en 1995 au budget de l'ACCT à concurrence de 59 millions de francs (contre 43 millions pour le Canada-Québec-Nouveau Brunswick et 16 millions pour la Communauté française de Belgique), elle donnait dans le même temps au Fonds d'aide et de coopération du ministère de la Coopération 1,4 milliard de francs, investissant ainsi vingt fois plus dans sa coopération bilatérale que dans la coopération multilatérale.

Et apparaît ici une contradiction entre les politiques bilatérales (impulsées par le ministère de la Coopération) et multilatérales de la France. Si l'on considère par exemple que l'important en Afrique est de diffuser la langue française, il va de soi qu'il convient de faire porter ses efforts sur l'enseignement et sur les médias. Mais si l'on considère que l'important est d'assurer dans ce continent un développement endogène, il faut alors se demander comment transmettre le savoir, le savoir-faire, si l'école en français est le meilleur vecteur de cette transmission, si l'utilisation de certaines langues africaines ne donnerait pas de meilleurs résultats. Et le choix entre ces deux directions est fondamental : dans le premier cas on assure (par le biais du français) la promotion individuelle de quelques élites, dans le second cas on chercherait (par le biais de langues africaines) une promotion collective. Or la France a tendance à jouer la carte du français (et donc de la promotion individuelle) dans sa politique bilatérale alors que les organismes francophones multilatéraux en grande partie financés par la France s'orientent de plus à plus, mais avec moins de moyens, dans la seconde direction...

Le français dans le monde

Pour le reste du monde, comme pour l'Europe dont nous avons traité plus haut, le problème de la politique linguistique de la France a un nom : l'anglais. C'est en 1919 que, pour la première fois dans l'histoire des relations internationales, un traité est rédigé en deux langues, le français et l'anglais. Le président américain Wilson avait en effet exigé que le traité de Versailles ne soit pas seulement écrit en français, comme c'était jusque-là l'usage. Date symbolique, car depuis lors la France se bat pour maintenir le statut international de « sa » langue, non sans succès d'ailleurs : à l'UNESCO comme à l'ONU le français est parmi les quelques langues de travail, de nombreuses délégations l'utilisent dans leurs interventions et, surtout, le nombre de francophones dans le monde est en constante augmentation. Ainsi les Français ne sont-ils plus majoritaires dans l'ensemble des francophones, et le français n'est-il plus vraiment la

langue de la seule France. Mais voilà : le français n'est plus la première langue internationale, il est largement dépassé par l'anglais, et son statut est comparable à celui de l'espagnol, voire même du portugais... On lit dans l'ouvrage du ministère des Affaires étrangères que nous avons déjà cité ce passage : « Ne nous trompons pas d'objectif, il ne s'agit pas de livrer bataille contre l'anglais, mais de se battre pour le maintien d'un pluralisme linguistique et culturel qui nous paraît nécessaire non seulement pour nous-mêmes, mais pour beaucoup de nos partenaires »[1]. Il est vrai que dans la revendication de l'exception culturelle par exemple, la France a certes défendu son cinéma mais en même temps le cinéma italien ou espagnol, comme il est vrai que les cinéastes japonais aimeraient bien que leur gouvernement prenne des positions comparables. Mais il demeure que ce pluralisme linguistique et culturel, évoqué chaque fois que le français se trouve menacé, ne l'est guère lorsque ses positions sont plus sûres, comme en France ou en Afrique francophone.

Conclusion

Les auteurs des *Histoires de diplomatie culturelle* notent que lorsque Maurice Couve de Murville, ayant été dix ans ministre des Affaires étrangères, rédige ses mémoires, il y consacre quatre cents pages aux relations entre la France et les grands pays de ce monde et quatre pages aux questions culturelles. Or, durant ces dix années, la moitié du budget de son ministère allait aux Affaires culturelles et techniques[2]. Il est vrai que pendant de longues années la diffusion du français à l'étranger a d'abord été un marché plus qu'une politique. Les éditeurs et les auteurs de méthodes en ont retiré des bénéfices importants, et comme il fallait, d'un point de vue commercial, remplacer cycliquement ces méthodes, des « méthodologues » se sont attachés à produire de nouvelles « théories ». Des approches structuro-globale, audiovisuelle, communicative se succédaient, les exercices structuraux étaient un temps la panacée, bientôt remplacés par les microconversations, puis par d'autres innovations. Des organismes para-universitaires (BELC, CREDIF) se spécialisaient dans l'enseignement du français à l'étranger, avant que le FLE (français langue étrangère) devienne une spécialité proprement universitaire. Il y avait dans tout cela des intérêts financiers évidents, une approche théorique dont la profondeur ne sautait pas aux yeux et une relative absence de réflexion politique.

Ce déséquilibre entre le désintérêt politique et la mansuétude financière face à la politique culturelle et linguistique s'est prolongé sous les présidences de Georges Pompidou et de Valery Giscard d'Estaing, et c'est après l'élection de François Mitterrand que l'on a vu se multiplier les organismes, les réunions, les décisions concernant la langue et la francophonie, que l'on a vu le chef de l'Etat s'intéresser directement à ces problèmes. Mais le fait que la politique linguistique de la France soit semble-t-il dorénavant traitée au plus haut niveau ne garantit pas son unité.

La politique linguistique de la France a-t-elle une cohérence, et où se trouve-t-elle ? On peut douter de sa cohérence pour des raisons tout d'abord techniques : nous avons vu que les lieux de décisions sont multiples, qu'il n'existe pas de lieu de

1 *Id ibid* page 197
2 *Op cit* page 104.

réflexion, par exemple universitaire, qui pourrait fournir aux décideurs des dossiers concrets, un suivi des situations, une analyse de la conjoncture. On peut aussi voir une certaine contradiction entre la défense affirmée du plurilinguisme en Europe et le peu d'empressement mis à défendre ce principe dans les frontières de la France lorsqu'il s'agit des langues régionales. On peut encore voir une contradiction entre la tendance à une planification linguistique indicative (le texte sur les rectifications de l'orthographe) et la tendance à une planification impérative (la « loi Toubon »). On peut enfin, malgré un léger changement de cap depuis le sommet de Dakar, noter que la politique linguistique de la francophonie semble ignorer les langues dites « partenaires », faire fi du principe de plurilinguisme avancé en Europe et ne pas se préoccuper de la place des langues dans le développement lorsqu'il s'agit de la place du français en Afrique. Pour toutes ces raisons, donc, il semble bien que cette politique linguistique n'ait aucune unité. Mais sa cohérence se situe à un autre niveau, celui de la défense de la langue française, à la fois du point de vue du corpus (lutte contre les emprunts, néologie dans différents domaines, industries de la langue...) et du point de vue du statut (place du français dans les institutions internationales, enseignement du français langue étrangère, etc.). Depuis que la Révolution a décidé qu'à une République une et indivisible il fallait une langue une et indivisible, c'est le modèle monolingue qui règne et qui a été appliqué à la fois dans l'hexagone et en Afrique à l'époque coloniale. Les principes affirmés (plurilinguisme en Europe, dialogue entre français et langues partenaires dans l'espace francophone) le sont donc souvent de façon tactique. Mais, plus qu'une contradiction entre tactique et stratégie, il faut voir ici une subordination des principes à une fin : la politique linguistique de la France a une cohérence téléologique profonde qui la mène à une incohérence théorique et à des stratégies variées. Elle ne défend pas partout les mêmes principes parce qu'elle défend partout le français, même si elle ne le dit pas à haute voix, et même si elle ne sait pas toujours comment le défendre.

Représentations et politique linguistiques au Mali

Cécile CANUT

Université Paris III-INALCO

Depuis les Indépendances, aucune politique linguistique n'a réellement été engagée au Mali. « La planification par défaut » telle que la nommait Louis-Jean Calvet[1] demeure identique aujourd'hui. Le bambara, langue véhiculaire utilisée à 80 %, conserve un statut de langue nationale partagé par 12 langues dont une seule autre possède un rôle véhiculaire au Mali (le songhay).

Si elle est officieusement privilégiée - alphabétisation, expériences de scolarisation, journaux en langues nationales... - depuis plus de 30 ans, la langue majoritaire ne parvient cependant pas à s'imposer officiellement comme la première langue nationale à côté du français, langue officielle depuis la colonisation. De fait, toute forme de développement en langues nationales est en quelque sorte « bloquée » alors que l'éducation (en français) ne cesse de se détériorer. Les actions en matière de planification linguistique restent très timides car aucune décision politique n'est prise.

Cette situation *a priori* surprenante du fait de la divergence entre la gestion des politiques et celle des locuteurs s'explique par la combinaison de différents paramètres psycholinguistiques et sociolinguistiques. L'étude des représentations sur les langues, les *imaginaires linguistiques*[2], en parallèle avec la réalité des usages, permet de comprendre le « silence » des politiques.

Les résultats d'une enquête concernant plus de 700 locuteurs (Peul, Songhay, Kel Tamasheq, Bambara, Malinké) portant à la fois sur les usages et sur les attitudes[3] montrent que si le bambara reste la langue véhiculaire la plus importante, les villages au-dessus de Mopti et les villes du nord résistent à son expansion : à Tombouctou et

1. Calvet, Louis-Jean, « Le Bambara : Planification par défaut au Mali » dans Fodor, I., Hagège, C., (eds), *La réforme des langues*, vol. 1, Buske Verlog Hamburg, 1982, pp. 281-287.
2. Voir Houdebine, Anne-Marie, « Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain », *La norme, concept sociolinguistique. Le Français moderne*, 1, Paris, Clif, 1982, pp.42-51.
3. Etude macro- et micro-linguistique des dynamiques linguistiques dans le cadre d'une thèse : *Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale, le cas du Mali*, sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, 1995.

Gao, le songhay s'impose encore dans tous les contextes. Si dans notre sous-échantillon (Gao/Tombouctou), 27 personnes (54 %) ont une compétence en bambara, celle-ci reste très peu utilisée. Elle est le résultat de voyages et de séjours en zone manding. En effet, il s'agit essentiellement de locuteurs mobiles, commerçants, fonctionnaires ou scolaires qui effectuent leurs études hors de leurs lieux de résidence. Ce sont donc moins les Bambara qui font entrer leur langue dans la zone (car ils sont très peu nombreux à s'y rendre) que les Songhay qui la rapportent du sud.

La progression du bambara sur le territoire reste cependant incontestable puisque la ville de Mopti à dominante *foulaphone* devient peu à peu bambarophone sous l'influence des jeunes. 86% des locuteurs interrogés de langue première peul ont des compétences en bambara. Les groupes linguistiques les plus réduits comme les Bobo, les Bozo, les Dogon, etc., utilisent non plus le peul comme langue de communication interethnique mais le bambara. Les raisons de ces comportements nouveaux proviennent de nombreux facteurs externes : urbanisation, accélération de l'exode rural, économie de marché, développement des médias et des voies de communication, rôle économique très fort de la capitale, mais aussi par des attitudes nouvelles des jeunes en milieu urbain. Le bambara, devenu pour certains d'entre eux un emblème national[1], possède une fonction instrumentale et identitaire assez forte. Ils le décrivent comme *« un moyen de communication », « utile », « moderne », « facile », « joli »*, etc. Le *bamanankan* de Bamako n'a, pour ces jeunes citadins, plus rien à voir avec une ethnie particulière. Il est un reflet de la ville, de la société de consommation, de la *modernité* à laquelle ils veulent s'identifier.

Cette adhésion est cependant loin d'être unanime puisque les adultes non bambarophones stigmatisent toujours l'usage du bambara tout comme les jeunes dans le nord et en zones rurales[2]. Leurs discours font apparaître des normes subjectives relevant à la fois de la fiction et de la prescription :

« On ne peut pas parler bambara sans mettre un mot étranger. La syntaxe du bambara est mauvaise : les mots sont mis les uns à côté des autres, collés. » (peul-Mopti)

« Le malinké aura plus d'importance que le bambara, il ne disparaîtra jamais, c'est le bambara qui doit disparaître. » (malinké-Kita).

« Mes enfants n'apprendront jamais le bambara à l'école : qu'est ce qu'ils vont foutre avec le bambara ? » (tamasheq-Bamako)

Ces prises de position[3] sont ensuite étayées par des comparaisons avec la langue première décrite comme *« belle », « riche », « poétique », « littéraire »*, ... Le processus de composition lexicale en bambara est par exemple souvent cité comme un élément d'*« appauvrissement »* linguistique : *« En bambara tout est /ji/ : la morve, /nunji/, la bave, /daji/, les larmes, /nieji/! Ce n'est pas une belle langue, elle n'a pas de vocabulaire propre. »* (peul-Bamako).

1 *« Il y a quelques problèmes politiques, mais on a opté pour le bambara comme langue nationale car elle est la plus parlée. C'est normal : j'ai envie que le Mali soit une nation, j'ai l'esprit nationaliste. »* (peul-Bamako)
2. Excepté les villages du sud.
3 Nous ne pouvons citer ici que quelques exemples tirés d'un corpus de plus de 2477 énoncés.

La convergence entre les discours d'une partie des locuteurs et l'action des politiques semble donc en rupture avec les pratiques langagières effectives. L'utilisation du bambara n'implique pas d'adhésion particulière à cette langue souvent dévalorisée et même niée : « *Le bambara n'est pas une langue, c'est un ensemble de mots, mais nous sommes obligés de la parler* » (peul-Mopti).

Le français, utilisé par une minorité de lettrés, conserve par contre, dans l'*imaginaire linguistique* de presque tous les enquêtés, une importance capitale. D'une part, c'est une langue associée au travail et à l'ascension sociale en relation avec le parcours scolaire et son aboutissement (fonctionnariat), d'autre part, elle représente une échappatoire essentielle aux déséquilibres linguistiques maliens. « *Langue neutre* », « *intermédiaire* », « *arbitre linguistique* », pour beaucoup, « *le français est un consensus car chacun y trouve son compte.* » (tamasheq-Bamako).

L'*imaginaire linguistique* a donc un rôle à la fois dans les gestions linguistiques internes (locuteurs) et externes (politiques). Il permet de relativiser les typologies existantes (*statuts/corpus*)[1] afin d'appréhender le plurilinguisme dans sa spécificité et ses divergences. Le choix d'une langue en situation de plurilinguisme s'inscrit dans un processus identitaire fondamental qu'il est impossible d'occulter dans l'étude linguistique. La dichotomie entre les langues parlées dans les concessions (en famille) et à l'extérieur (rues, marchés, administrations...), et plus encore selon chaque contexte interactionnel, permet aussi de préciser les dynamiques linguistiques : lorsqu'un songhay parle bambara dans un lieu public à Bamako, cela n'implique pas qu'il accepte la domination de cette langue et qu'il l'utilise dans d'autres contextes. Certains avouent d'ailleurs que si le bambara était officialisé, ils « prendraient les armes ». Ils n'hésitent pas à contraindre physiquement leurs enfants à parler leur langue en famille[2]. De la même façon, les Peul, très nombreux à abandonner leur langue à Bamako, restent les plus agressifs vis-à-vis de la politique linguistique du pays selon eux « pro-bambara » : « *Le gouvernement soutient aveuglément le bambara, c'est une politique de domination à outrance. La radio piaille le bambara. Le directeur de la radio régionale de Mopti ne parle même pas peul* » (peul-Mopti).

Dans la majorité des cas, le bambara est considéré comme « *la langue du pouvoir* » (peul-Mopti). Si certains acceptent sa domination, en aucun cas ils ne tolèrent qu'elle soit privilégiée au détriment des autres langues nationales.

> « *Une langue s'imposera d'elle-même au Mali, le bambara, mais il ne faut pas qu'on l'impose. Je n'aimerais pas qu'il n'y ait qu'une seule langue au Mali. Une langue qui remplit les conditions d'unité nationale, ne doit pas exclure les autres tout aussi importantes. Il ne faut pas céder au nationalisme.* » (malinké-Sagabari)

Face à une telle situation, imposer le bambara comme « langue nationale officielle » (statut 1) selon la terminologie de N'do Cisse[3], pourrait remettre en cause

1 D'après la typologie proposée par Chaudenson, Robert (dir.), *La francophonie représentations, réalités, perspectives. Langues et développement*, Paris, Didier Erudition, 1991.

2 « *J'ai dit à mes enfants qu'à partir du moment où l'on entre dans ma concession on parle songhay ou le français, la langue de travail. Le bambara de toute façon, ils l'apprennent dehors. S'il y a un gamin qui parle bambara, il reçoit sa raclée. Il n'y a pas d'autre moyen que la cravache* » (peul-Bamako).

3 « L'Etat malien face au multilinguisme » dans CERPL, CLAD (eds), *Des langues et des villes*, Paris, Didier Erudition, 1992, p. 190.

l'unité nationale du Mali. Le gouvernement préfère donc préserver la cohésion nationale - déjà malmenée depuis 1990 par l'action touarègue - plutôt que de réaliser l'unité linguistique « à tout prix ».

La divergence première politique/usages se double donc d'une convergence des *imaginaires linguistiques,* processus qui ne facilite pas la valorisation des langues nationales dans les domaines concrets de l'application linguistique (santé, éducation, etc.) : toutes les langues sont respectées mais aucune n'est réellement intégrée à la recherche scientifique.

A partir d'un tel constat, on peut se demander s'il est préférable de fonder une politique et une planification linguistiques sur les compétences et les pratiques réelles des locuteurs ou sur leurs représentations. Actuellement, nos enquêtes montrent que le gouvernement malien prend en compte les discours plus que les comportements. Ce parti pris est politique puisque l'unité nationale est apparemment en jeu. L'hétérogénéité et la diversité des normes subjectives amènent cependant à se poser des questions quant au poids effectif des représentations sur une décision politique telle que l'imposition du bambara comme seconde langue officielle. Pour de nombreux locuteurs, le bambara possède une fonction *instrumentale* et parfois *identitaire* très forte. Si certains pères regrettent et dénoncent l'abandon de la langue première par leurs enfants, ils savent aussi que leur ascension sociale en dépend. Le choix du bambara à Bamako par les jeunes Peul, Songhay, ou Tamasheq n'est pas le simple reflet d'une pratique sociale mais participe à la mise en œuvre d'une nouvelle pratique sociale dont la langue est le moteur. Si « la langue du père » reste très forte dans leur imaginaire, ils voient dans le bambara un moyen de mobilité sociale et d'émancipation. Les représentations linguistiques et langagières, à travers leur mise en mots, attestent d'ambivalences constantes.

Le Mali peut-il donc continuer à fermer les yeux sur les problèmes linguistiques alors qu'ils sont inextricablement liés au développement, notamment en matière d'éducation ? A peine 10 % des enfants scolarisés atteignent le niveau secondaire pour des raisons économiques, certes, mais aussi linguistiques, comme de nombreux travaux l'ont démontré. D'après notre enquête, 41,5 % de Malinké en zones rurales ne comprennent pas les messages transmis en bambara à la radio. Ailleurs, dans le nord, ni le français ni le bambara ne sont compris par la totalité de la population.

Malgré la complexité des situations, il semble que l'introduction, comme seconde langue d'enseignement, du bambara au sud de Mopti, du peul dans la zone centrale et du songhay au nord[1] peut être au moins envisagée si une sensibilisation effective est réalisée auprès des populations qui ne comprennent pas pourquoi on étudie les langues africaines : *« Ça ne sert à rien. C'est le français qui donne du travail ! ».* Au moment même où certains directeurs d'école déclarent que *« l'école expérimentale, c'est pour les cobayes, les enfants de paysans qui ne comprennent rien »*[2], cette première étape paraît fondamentale avant toute introduction des langues nationales dans l'enseignement. Si une telle perspective[3] semble se préciser, il est très

1 La question reste toutefois posée pour le tamasheq.
2 Enquêté à Tombouctou.
3 Application de la méthode convergente (bilinguisme français/langue africaine) mise au point par le CIAVER à Ségou

probable que le manque de sensibilisation, de préparation et de formation des enseignants aboutira à un échec. En outre, l'examen final (Baccalauréat) se déroulant en français, le problème reste identique : les parents ne comprennent pas l'utilité de cet apprentissage supplémentaire.

En matière d'information et de transmission des savoirs et savoir-faire, les efforts doivent converger en direction des zones éloignées de la capitale (zones rurales et nord du pays) et plus particulièrement des femmes, les premières concernées et pourtant les dernières à être alphabétisées[1] et scolarisées. La création de radios locales ou régionales dans les langues véhiculaires (au moins peul et songhay) devrait permettre une amélioration de la compréhension des messages sanitaires, agricoles, écologiques, etc.

Ces quelques propositions d'urgence qui résultent d'une analyse des dynamiques linguistiques maliennes doivent cependant être approfondies en fonction des demandes et des besoins. Si les représentations multiples des uns ou des autres sont un frein indéniable à l'évolution de certaines tendances linguistiques, comme la progression du bambara vers le nord, elles ne doivent pas être un obstacle à l'action politique dont le rôle est aussi d'informer et de sensibiliser les populations. Les discours anti-bambara recueillis dans nos entretiens sont rarement proférés envers les locuteurs eux-mêmes car de nombreux paramètres viennent adoucir le « conflit linguistique ».

Si les quatre langues principales[2] du Mali sont développées de manière égalitaire selon les zones géographiques aucune menace ne pèsera sur la cohésion nationale car il n'y a pas de *guerre des langues* au Mali

Les résultats de l'étude des usages et des représentations permettent d'une part de comprendre le mutisme des politiciens au Mali et d'autre part de proposer des éléments concrets allant dans le sens des dynamiques observées. Les processus de gestion du plurilinguisme sont complexes mais jamais insurmontables surtout lorsque la santé, l'éducation et le bien-être des hommes en dépendent.

1 10,5 % contre 25 % des sujets masculins
2 La question se pose cependant pour le tamasheq puisque l'ensemble de la communauté touarègue a déserté le Mali

Un exemple concret d'alternance de codes en Algérie : les spectacles de Mohamed Fellag

Dominique CAUBET

INALCO, Paris

Pour illustrer une partie de la question des langues en présence en Algérie, j'ai choisi de prendre l'exemple d'un corpus de mélange dans le spectacle de l'humoriste algérien Mohamed Fellag. Fellag est devenu une figure marquante dans les années où la créativité a pu s'exprimer ouvertement en Algérie (88-93), car il a adopté une liberté de ton surprenante.

Né en Kabylie, Fellag n'a appris l'arabe algérien que vers l'âge de 9 ans, lors de son installation à Alger ; il a appris le français dans le cadre scolaire depuis la 1re année du primaire ; puis, l'arabe classique a été brusquement introduit après l'indépendance en plein secondaire, provoquant une réaction de rejet.

Dans ses spectacles, Fellag mélange l'arabe algérien, le français et le kabyle ; il parle de la langue qu'il utilise en ces termes[1] :

> « J'utilise les trois langues qu'on utilise à Alger dans la rue : le berbère, l'arabe algérien et le français. Moi, ce qui m'intéresse, c'est que ça répond à une manière de parler dans la rue, c'est la vraie langue vivante... En tant qu'acteur, en tant que conteur, je ne peux pas me permettre de parler une langue que mon public ne saisira pas... travailler les langues, ça m'amuse aussi, c'est riche, on s'adapte tout de suite : un mot qui manque en arabe, hop, on le prend en français et on le conjugue en arabe, on le triture et on en fait un mot. »

Pour donner une impression de la langue utilisée, je commencerai par citer un extrait du corpus extrait d'un spectacle donné à Alger en 1989, Cocktail Khorotov :

1 Voir D Caubet, Entretien avec Mohamed Fellag.

... alors, bon ! **qult l-kum, ɛənd-hum** (en Suisse) la propreté, c'est incroyable ! **ma ši kīma ḥnāya** ; **ḥnāya**, la propr... la saleté **tāɛ-na ḥna**, elle est franche ; on est francs, **ḥna** ; **ḥna**, y'a pas de problème, tout est là ! c'est l'exposition universelle **tāɛ əl-wsəx tāɛ-na**, on n'a rien à cacher ! **wə-ɛlāh ? kāš-ən-nhār wāḥed** y s'est plaint **ūla** ? ! **šūfu, ḷḷāh ybārək** !, vous êtes en bonne santé ! **ki tšūfu** un algérien **smīn**, c'est que malade ! ... **āna**, tellement **mwāləf,** tellement **mwāləf b-əz-zbəl, bəkri, nhār kunt sġīr, tsəmma wəllāt** la madeleine de Proust ...**wəllīt, ki nṛūḥ l-**l'étranger, **daimən nəddi mɛā-ya** un sachet, **nəddi mɛā-ya** un sachet **tāɛ əz-zbəl**, voilà ...**kull xəṭṛa təḥkəm l-i** la nostalgie, hop ! **ndīr hākda** (respire)

alors, bon, je vous disais, ils ont la propreté, c'est incroyable, ce n'est pas comme nous ici, notre propr...saleté, elle est franche, on est francs, nous, nous, y'a pas de problème, tout est là, c'est l'exposition unviverselle de notre saleté, on n'a rien à cacher ! et pourquoi, d'ailleurs ? y'a déjà quelqu'un qui s'est plaint ou quoi ? Regardez, Dieu vous bénisse, vous êtes en bonne santé ! Quand vous voyez un algérien gras, c'est qu'il est malade !... Moi, je suis tellement habitué, je suis tellement habitué à ces ordures, autrefois, quand j'étais petit, en fait c'est devenu pour moi la madeleine de Proust... j'en suis arrivé, quand je vais à l'étranger, à emporter avec moi un sachet, j'emporte avec moi un sachet d'ordures, voilà !... chaque fois que la nostalgie m'attrape, hop ! je fais comme ça...

kāyən même **wāḥed-əl-**perroquet au 2e étage **təmmāk f-əl-təḥt, wāḥed-əl-**perroquet, **wāhed-əl-xāməğ, əl-**perroquet **hāda** !... alors, **ki ğabu-h l-hnāya, wəḷḷāh tɛəlləm əṣ-ṣmāṭa** ! **tɛəlləm yšəmm u ydūmən, u yṭəyyəh** ! la dernière fois, **f-əs-**cinq octobre (**māt fə-s-**cinq octobre **hūwa** !) **kān l-fūq f-əl-**balcon **hākdāya, qāɛəd hākdāya yɛəṣṣ, yxdəm təmma, ət-tawṛa, kān yɛəṣṣ mən-l-fūq, mən əd-**deuxième balcon, **hətta ğazət** une colonne **tāɛ əl-ɛəskār mən təmmāk, dār l-hum** : « A mort les vaches ! » **wāhed-mən-əl-ɛəskār dār l-u « ṭṭaf » u yṭīh mən əd-**deuxième étage ; **ṭār hākda u ydīr : « təḥya əd-dīmūkṛātīya** ! **» kān ṣāmət, b-əṣ-ṣəḥḥ,** il s'est racheté quand même !

il y avait même un perroquet au 2e étage, là-bas en bas, un perroquet, un vrai pourri ce perroquet, alors...quand on l'a amené ici, je vous jure qu'il a appris l'art de s'accrocher aux gens, il a appris à chiquer et à jouer aux dominos et à balancer des vacheries ! la dernière fois, le 5 octobre (il est mort le 5 octobre) ; il était en haut sur le balcon, comme ça, assis tranquille comme ça à surveiller, il surveillait comme ça, il travaillait là-bas, la révolution, il surveillait d'en haut, du 2e balcon, quand passa une colonne de soldats par là-bas, il leur a fait : « A mort les vaches ! » un des soldats lui a fait « ppan » et il est tombé du 2e étage : il s'est envolé comme ça et il a fait : « Vive la démocratie ! », c'était un pot de colle, mais il s'est racheté quand même !

Je pense qu'il est important de distinguer les conditions de production de l'alternance de codes ; les vrais bilingues n'alternent pas de la même façon que ceux qui maîtrisent mal une langue dominante (dans l'immigration par exemple).

Or, Fellag est profondément trilingue et dans son spectacle, enregistré à Alger, le français n'a pas une position dominante, puisqu'il s'agit de communiquer avec le public sur le ton de la complicité, dans sa langue. Le français est volontairement déformé, prononcé avec l'intonation algérienne, et devient un des éléments du comique.

Ce type d'alternance de codes ne se pratique que dans des situations informelles où règne une certaine confiance, voire une complicité ; or, c'est exactement le genre de relations qu'entretient Fellag avec le public, à qui il parle comme s'il racontait une histoire à un copain

Dans cette séquence, c'est l'arabe algérien qui est dominant, au sens où l'intonation est celle de l'arabe algérien et les séquences en français sont arabisées ; c'est presque toujours la langue « matrice », le français étant langue « encastrée », selon la terminologie de Myers-Scotton : les *r* sont roulés, le système vocalique, aménagé, et ce, même par des gens qui parlent parfaitement le français lorsqu'ils ne mélangent pas.

La question qui se pose est alors de savoir pourquoi, dans la plupart des cas d'alternance chez des bilingues, les deux langues conservent leur prononciation d'origine, alors qu'au Maghreb, le français est « arabisé » ? Un des éléments de réponse peut être à rechercher dans le processus de réappropriation du français par les Maghrébins. On citera à ce propos l'article de G. Granguillaume[1] :

> « Le caractère normatif de la langue maternelle n'est pas à démontrer. Il est toutefois intéressant d'en constater les effets... La prononciation du français avec un fort accent par des locuteurs maghrébins utilisant cette langue est souvent un effet de cet interdit, et correspond à une sorte de tentative d'insérer le français à l'intérieur du dialecte d'origine (comme il est fait pour les mots français empruntés). Dans le même sens, on peut souvent constater que des locuteurs maghrébins parlant le français sans accent avec des interlocuteurs français adoptent un accent maghrébin (*r* roulé par exemple) lorsqu'ils parlent avec leurs compatriotes ou se retrouvent dans leur pays d'origine. Il est d'ailleurs significatif que cet interdit exige seulement du locuteur qu'il exprime dans la langue maternelle la forme globale de son discours, et ne fait aucun obstacle à l'introduction de termes ou d'expressions étrangères. Une autre piste, qui irait dans le même sens, consisterait à dire que l'alternance se fait, non pas avec le français, mais avec le français algérien. »

Il est important de resituer cette alternance de code dans le cadre plus large de la situation linguistique en Algérie. Pour mieux comprendre cette question, on se référera aux derniers travaux de G. Grandguillaume ou de M. Benrabah[2] ; je citerai le résumé de la communication de G. Grandguillaume au colloque « Langues et Pouvoir »[3], à propos de la politique d'arabisation :

> « Le déroulement historique de cette politique montre que, dans un premier temps, le pouvoir a cru pouvoir, par le zèle qu'il mettait à restaurer la langue arabe classique, dite langue du Coran, transférer sur l'Etat la légitimité politique traditionnellement attachée à l'Islam en tant que religion. Cette opération, pour des raisons multiples liées aux conditions de mise en œuvre de l'arabisation, n'a pas abouti au résultat souhaité. Bien plus, à partir des années 80, c'est le mouvement islamiste contestataire radical de la légitimité morale du pouvoir, qui a bé-

1. Voir *IJSL* 87, p. 52.
2. Voir d'abord le numéro d'*Esprit* consacré à l'Algérie, janvier 1995
3. INALCO, 11-13 octobre 1995.

néficié des effets de l'arabisation, transformée souvent en islamisation. (...) Dans le cours de cette réflexion, se pose la question de la langue effectivement parlée par les citoyens d'Algérie. Il s'agit d'une langue orale, berbère ou arabe, qui entretient une référence fondamentale et identitaire avec l'algérianité. Or le mépris dans lequel le pouvoir, à la suite du régime colonial, a tenu ces langues parlées, l'a privé du lien profond qu'il aurait pu entretenir par elles avec la société, et l'a privé, malgré la politique d'arabisation, d'une source essentielle de légitimation ».

Les langues maternelles qui auraient pu (et dû) être la source d'une « fierté identitaire » algérienne, selon les termes de M. Benrabah, ont été l'objet de mépris et même d'interdictions : « les langues effectivement parlées sont les langues officiellement bannies ».

A côté des langues maternelles, on trouve l'arabe classique et le français. L'arabe classique s'apprend à l'école ou à la mosquée ; le français, différemment selon les milieux : très tôt à la maison où certains couples parlent français, à l'école en 3e année primaire, pour d'autres, et, fait nouveau depuis 5 ou 6 ans, à la télévision par le biais des paraboles[1] qui touchent selon M. Benrabah, 12 millions de personnes, soit près de 50 % de la population (on estime à 51 % la population urbaine en 1995).

L'arabe algérien n'a toujours pas d'existence officielle ; et pourtant, une très grande partie de la création contemporaine, théâtre, chanson, humour, cinéma, ne se fait que dans les langues maternelles, qui sont les seules à permettre la communication spontanée, l'intimité, la complicité, le rire, et qui véhiculent la plupart des références culturelles particulières constitutives de la nation algérienne.

C'est à cette conclusion qu'aboutit G. Granguillaume, lorsqu'il aborde la créativité[2] :

« ...les dialectes sont la véritable langue maternelle, celle dans laquelle tout individu a structuré sa personnalité, langue du désir et du rêve. Langue qui est la source de la créativité authentique. Ce qui est vrai pour les individus se révèle aussi dans la création collective, particulièrement dans le théâtre et la chanson.»

En prenant l'exemple de Fellag, je voulais montrer que l'alternance de codes peut se faire avec plaisir, qu'elle fait rire, surtout lorsqu'elle est pratiquée par des gens qui ont une très bonne compétence dans les deux langues ; elle peut également servir de base à une création artistique très appréciée parce qu'elle colle parfaitement à la réalité du pays, à ses problèmes et à son humour.

L'arabe algérien a emprunté au français le suffixe-*iste*, ce qui lui a permis de créer des mots aussi essentiels aujourd'hui que **ḥīṭ-ist, ḥūm-ist, xobz-ist**[3]. Le mot **hīt ist** est revenu dans les banlieues françaises comme muriste : bel échange !

1. Les paraboles sont collectives en Algérie
2 Voir *IJSL* 87, 91, p 54.
3. Celui qui tient les murs (öéɢ), celui qui aime son quartier (öèma), celui qui ne travaille que pour le pain (xobza), c'est-à-dire le « fric ».

Références

BENRABAH, Mohamed (1995). « La langue perdue », in *Esprit*, janvier 1995

BOUMANS, Louis (1995). « Le rôle des morphèmes de fonction dans le codeswitching », in *Langues du Maroc*, Petra Bos ed., Tilburg University Press

CAUBET, Dominique (1993). *L'arabe marocain*, tomes I et II, Peeters

CAUBET, Dominique (1996). « Entretien avec Mohamed Fellag », in Collection Bilan et perspectives, textes en hommage à la recherche algérienne, F. Larousse éd., Université de Rouen

CHAKER, Salem (1995). « La langue berbère dans le champ politique maghrébin, le cas algérien : rupture ou continuité ? », communication au colloque « Langues et pouvoir », INALCO, 11-13 octobre 1995

GRANDGUILLAUME, Gilbert (1991). « Arabisation et langues maternelles dans le contexte national au Maghreb », in *IJSL* 87

GRANDGUILLAUME, Gilbert (1995). « Comment a-t-on pu en arriver là ? », in *Esprit*, janvier 1995.

GRANDGUILLAUME, Gilbert (1995). « Arabisation et légitimité politique en Algérie », communication au colloque « Langues et pouvoir », INALCO, 11-13 octobre 1995.

HEATH, Jeffrey (1989). *From Code-switching to Borrowing, A Case Study of Moroccan Arabic*, Kegan Paul International

MYERS-SCOTTON, C. (1983). *Duelling Languages - Grammatical structure in codeswitching*, Clarendon Press

NORTIER, Jacomine (1990). *Dutch-Moroccan Arabic Codeswitching among Moroccans in the Netherlands*, Foris, Dordrecht.

Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences

Robert CHAUDENSON

Institut d'études créoles et francophones
Université de Provence ; URA 1041 du CNRS

La décennie 1990-2000 aurait dû être la grande décennie de l'aménagement linguistique dans l'espace francophone du Sud, puisqu'ici même à Dakar, lors de la Troisième Conférence des chefs d'Etat et de gouvernement ayant en commun l'usage du français, en mai 1989, a été prise la décision solennelle de mettre en œuvre au cours de cette période un « plan décennal d'aménagement linguistique de la francophonie ».

Cette décision faisait elle-même suite aux réflexions et propositions d'un document également important, « Enjeux et défis », issu, semble-t-il, des travaux conduits, avant le Sommet lui-même, par le Comité international de préparation, présidé alors par Christian Valentin. Je place ici un bémol car, quelques années après, certains membres du Comité de programme « Culture et aménagement linguistique » ont émis des réserves sur la légitimité d'un tel document qui, selon leur interprétation, n'aurait pas été approuvé officiellement lors du Sommet. Quel que soit le sort administratif fait, *a posteriori,* à ce texte, il a sans doute inspiré la décision du Sommet de Dakar dont on ne peut guère contester la légitimité. De toute façon, indépendamment même des fondements juridiques de la contestation, une telle remise en cause, venue essentiellement de la francophonie nord-américaine, est en soi intéressante et surtout chargée de significations. Elle illustre en effet toutes les limites, conscientes ou inconscientes, du discours officiel sur le nécessaire aménagement de la coexistence des langues dans l'espace francophone.

Mon propos n'est pas ici d'entrer dans un débat sur la définition même des termes « politique », « planification » et « aménagement » linguistiques ; je crois d'ailleurs que la discussion risquerait de ne porter que sur des points d'histoire : Quand a-t-on, pour la première fois, usé du terme « aménagement linguistique » ? Qui l'a fait ? Pourquoi ? Je ne connais pas les réponses précises à pareilles questions. Cet état d'ignorance ne me trouble guère, car je suis à peu près convaincu que l'ex-

pression nous vient d'Amérique du Nord et qu'elle résulte de la convergence d'une triple visée :

- chercher un terme français pouvant se substituer à « language planning » utilisée dans toute la littérature spécialisée en anglais ;

- éviter le terme « planification » aux connotations marxistes, en tout cas, fortement dirigistes ;

- manifester par un terme d'allure modeste le réalisme et le pragmatisme nord-américains et, plus précisément, québécois.

Le mot « aménagement » a, quant à lui, une évidente connotation réformiste ; je l'ai moi-même utilisé, vers 1975, en parlant de « l'aménagement des diglossies » dans le monde créole, au moment où, dans ces zones, un certain nombre de militants culturels prônaient, sans grand réalisme, des révolutions culturelles dirigées essentiellement contre les langues européennes. Toutefois, dans mon esprit, cet aménagement ne pouvait que s'inscrire dans une politique que je définissais par ailleurs. C'est pourquoi il ne me paraît pas raisonnable, comme le souhaiteraient certains, de voir le mot « aménagement linguistique » recouvrir *tout le champ* des actions sur les langues et les situations, de leur définition à leur réalisation, tout simplement parce qu'on a peur d'user de termes comme « politique » ou « planification ». Il y a là une conduite magique qui me paraît incompatible avec une discussion scientifique. Je me bornerai donc à reprendre ici des termes et des définitions que j'ai donnés auparavant ailleurs, en précisant bien qu'ils n'ont rien d'original, que je n'y suis pas particulièrement attaché et que je suis tout prêt à en adopter d'autres, si l'on m'en propose de plus clairs, de plus simples et de plus précis. Il est plus utile et plus important de distinguer les secteurs et les modes d'intervention sur les situations linguistiques que de disputer sur les noms qu'on va leur donner.

Je me bornerai donc à rappeler ici des définitions que j'ai déjà données (R. Chaudenson, 1989 : 100-1). On peut, dans la gestion des situations linguistiques, distinguer commodément trois niveaux :

La **politique** linguistique qui consiste à prendre les décisions majeures, supranationales (comme la reconnaissance de la pluralité des langues dans l'espace francophone) ou nationales.

La **planification** linguistique qui implique la définition précise des modalités et délais de réalisation des objectifs définis par la politique en fonction des réalités et moyens économiques et humains dont on peut effectivement disposer.

L'**aménagement** linguistique qui est la mise en œuvre concrète, nécessairement différenciée et adaptée, des actions définies dans le cadre de la politique et programmées dans celui de la planification. On pourrait même être tenté de distinguer ici, en restreignant encore le sens du terme « aménagement », la gestion des situations de l'aménagement des langues, le sens de ce dernier terme étant alors limité aux actions de « corpus » au sens que H. Kloss donne à ce terme. Il s'agirait alors de toutes les formes d'actions sur les langues elles-mêmes (graphisation, instrumentalisation, standardisation, normalisation, enrichissement lexical, terminologie, etc.), ces actions vi-

sant à rendre les langues concernées plus aptes à remplir les fonctions qui leur appartiennent ou qu'on leur destine.

Je conserverai ici, pour simplifier les choses, le sens large du terme « aménagement » en ne le distinguant pas de la gestion des situations.

Dans le résumé de cette communication proposé aux organisateurs, j'évoquais aussi une démarche qui est souvent commode et que je nomme le principe de Frère Jean des Entommeures (Rabelais, Gargantua, chapitre XXVII). Je rappelle ce texte à ceux et celles qui l'auraient un peu oublié :

> « Les ungs mouroient sans parler, les aultres parloient sans mourir. Les ungs mouroient en parlant, les aultres parloient en mourant. »

L'application du principe de la réthorique de Frère Jean amène à penser que si, en bonne logique, on doit avoir une politique et un aménagement linguistiques, on peut aussi faire de la politique sans aménagement, de l'aménagement sans politique, et même ni politique ni aménagement. La première configuration, qui peut paraître la plus « normale », compte tenu des définitions que j'ai précédemment données, n'est pas, et de loin, la plus courante.

La politique sans aménagement

Ce cas est très fréquent, mais cela tient sans doute à la nature humaine puisque, selon le mot d'un ancien ministre de la France, « les promesses n'engagent que ceux qui les reçoivent ». Dans le domaine qui nous occupe ici, une telle combinaison se rencontre lorsque des Etats ou des institutions multilatérales définissent des politiques (esquissent même parfois des « planifications »), mais ne réalisent pas les actions qui sont rendues nécessaires par la mise en œuvre de cette politique (« aménagement »).

L'exemple le plus évident, compte tenu du lieu où nous sommes réunis, est le « Plan d'aménagement linguistique de la francophonie » décidé, légitimement ou non, à Dakar en mai 1989. Les rédacteurs de ce texte avaient fait preuve d'un solide optimisme quant aux délais accordés à un tel plan, puisque tous les spécialistes s'accordent en général à penser qu'une action d'aménagement linguistique d'envergure demande environ une génération, soit 25 ans et non une simple décennie. Toutefois, une planification des actions a été esquissée dans les *Propositions pour un plan d'aménagement linguistique (espace francophone du Sud),* publié par l'ACCT en 1993 (pp. 21-23), texte rédigé à la suite de la réunion d'un Comité d'experts à Brazzaville en mars 1992.

L'observation sur la durée de telles actions est importante, car elle explique la très forte réticence de tous les décideurs et hommes politiques. Celui qui met en œuvre une politique dans ce domaine est en effet sûr qu'il subira tous les *désagréments immédiats* et qu'il ne recueillera pas les bénéfices politiques ultérieurs de son action, qui ne se manifesteront que beaucoup plus tard. Convenons qu'il faut pour décider d'agir quand même, dans de pareilles conditions, une force d'âme et une conviction qu'on ne trouve pas souvent réunies !

L'homme politique est donc souvent tenté, dans ce secteur comme dans beaucoup d'autres, par une attitude que nous connaissons bien, hélas ; elle consiste à proposer, *urbi et orbi*, une politique dont on sait parfaitement qu'elle ne sera jamais mise en œuvre. Il bénéficie ainsi de l'effet d'annonce et n'a pas à subir ensuite les désagréments ou les difficultés qu'entraînerait la réalisation des objectifs annoncés.

Que s'est-il concrètement passé depuis l'annonce du plan décennal d'aménagement linguistique de l'espace francophone en mai 1989 ? Pas grand-chose à vrai dire, quoique les opérateurs aient eu pour mission essentielle, pour ne pas dire unique, de mettre en œuvre les décisions politiques des Sommets, sous le contrôle d'un Comité international de suivi, d'ailleurs supprimé depuis et remplacé par un Conseil permanent de la francophonie, lui-même coiffé désormais par une Conférence ministérielle de la francophonie.

Les choses se seraient sans doute passées de la même façon sans ces changements quasi permanents dans la structure et l'organigramme des instances francophones ; néanmoins, ces modifications institutionnelles incessantes ont donné à tout le monde d'excellentes excuses pour expliquer l'absence d'action.

Je disais, en commençant, que certains contestaient désormais sinon les décisions de Dakar, du moins le document « Enjeux et défis » qui les a largement inspirées. On est ici en présence d'une difficulté majeure de la politique francophone. Les dispositions arrêtées par les instances multilatérales suprêmes, c'est-à-dire les Conférences qu'on nomme en général Sommets, sont regardés, tantôt comme des textes intangibles dont on ne saurait s'écarter sans sacrilège, tantôt comme des chiffons de papier dont on peut ne pas tenir le moindre compte. Pour ce qui est du Troisième Sommet, c'est plutôt vers cette seconde interprétation qu'on s'est orienté et la notion même de politique et d'aménagement linguistiques tient de moins en moins de place dans les documents officiels au point qu'on se demande si la dénomination du Comité de programme « Culture et aménagement linguistique » a encore une raison d'être.

Non seulement, à mi-parcours de la période décennale définie par le plan d'aménagement linguistique de 1989 (cinq ans et demi se sont déjà écoulés), il ne s'est à peu près rien produit de concret résultant effectivement de la décision de Dakar, mais on a même, si l'on peut dire, régressé ; en effet, les nouveaux réseaux de l'AUPELF-UREF, « Sociolinguistique et dynamique des langues » et « Culture, langues et développement », reprennent, *avec des moyens bien plus limités,* les thématiques déjà traitées dans le programme LAFDEF, les appels d'offres du CIRELFA et les programmes dits « réguliers » de l'ACCT précédemment évoqués. Les réductions budgétaires qui affectent ce secteur sont, selon les modes et les bases de calcul, de 3 à 5, ce qui est, à mon sens, le plus sûr indice de l'importance que les décideurs accordent désormais à ce domaine. On est mieux éclairé sur la réalité des choix politiques par la brutalité des chiffres que par l'exaltation des discours.

Dans de telles conditions, prétendre engager de nouvelles recherches théoriques comme on semble vouloir le faire, tout en leur affectant des moyens dérisoires, me paraît procéder d'une simple entreprise de diversion. Tout cela n'est sans doute pas inutile mais, à titre personnel, je n'hésiterai pas à dire qu'**on sait désormais tout ce qu'on doit savoir sur les problématiques.** Ce qui manque le plus, au plan national et multilatéral, est **une volonté concrète** de mettre en œuvre la politique linguistique qui

a été arrêtée à Dakar (1989) et confirmée à Chaillot (1991) ou, si l'on conteste la légitimité de ces décisions, de donner un contenu **effectif** au discours permanent sur la diversité linguistique de l'espace francophone. J'ajouterai que, contrairement à ce qu'on pourrait croire, cette attitude ne concerne pas seulement les langues autres que le français, mais qu'elle se retrouve tout aussi bien dans la politique de diffusion de la langue française elle-même. On pourrait dire de ces problèmes de langues dans l'espace francophone ce que Voltaire disait des poèmes de Le Franc de Pompignan : « Sacrés ils sont, car personne n'y touche ».

L'aménagement sans politique

Un tel cas est aussi rare que le précédent est fréquent ; il relève, en général mais non exclusivement, de l'initiative privée. Des individus et des groupes se lancent ainsi, ici ou là, dans des actions d'aménagement qui concernent le « corpus » (c'est-à-dire les langues elles-mêmes) ; non seulement elles ne s'inscrivent pas dans une politique (ce qui est bien naturel puisqu'il s'agit d'entreprises privées), mais souvent ces actions ne prennent pas réellement place dans un projet plus global impliquant une réflexion un peu prolongée sur l'amont comme l'aval de l'initiative en cause. Le caractère individuel d'une action n'est pas fondamentalement antagonique de la notion même de politique, si l'action en cause s'inscrit dans une perspective **globale** de réflexion sur la situation où l'on entend intervenir.

Un autre cas où l'on peut observer des actes d'aménagement sans politique est celui où de telles actions sont de simples concessions, sans grande portée, à une pression politique ou sociale en faveur du changement d'une situation linguistique. J'emprunterai ici l'essentiel de mes exemples au domaine créole, mais on peut naturellement en trouver ailleurs.

L'initiative privée

Les cas d'aménagements d'initiative privée y sont nombreux, bien plus que dans les situations africaines me semble-t-il. Ils émanent d'individus ou de groupes et portent naturellement sur le corpus, les aménagements de statut relevant, par définition même, de l'initiative publique.

Les exemples les plus courants se trouvent dans le domaine de la graphisation des créoles (propositions de codes graphiques) et dans celui de la lexicographie. La mise au point de codes graphiques est une question intéressante, car elle fait très clairement apparaître le lien nécessaire entre politique et aménagement linguistiques. La plupart de ceux qui entreprennent de pourvoir une langue créole d'une orthographe le font dans une perspective purement technique ; dans les meilleurs des cas, ils s'attaquent à cette tâche avec une certaine formation linguistique et des principes qu'ils veulent rigoureux. Obsédés qu'ils sont par la question du « Comment écrire cette langue ? » et animés par un militantisme culturel sincère, ces « aménageurs » ne se posent pas la question, pourtant première et fondamentale, « Pourquoi écrire cette langue ? ». J'ai naguère traité largement de cette question (R. Chaudenson, *Etudes créoles,* 1987, n° 2) et je n'y reviens pas. Cette question du « Pourquoi ? » se situe évidemment au plan de la *politique* tandis que celle du « Comment ? » est du niveau de l'*aménagement.*

Un grand nombre de choix techniques, qui passionnent ces aménageurs et les mettent en conflit permanent les uns avec les autres, apparaissent comme secondaires, voire résolus, une fois qu'on a répondu à la question essentielle (« Pourquoi ? »). En fait, le choix d'un code graphique dépend de nombreux facteurs (techniques certes, mais d'abord politiques, économiques, psychologiques, etc.) et une telle action a toutes chances d'avorter ou de conduire à des résultats catastrophiques si elle ne s'insère pas dans une visée politique globale. Dans les cas qui nous occupent, les conséquences sont très limitées car le caractère purement individuel de la plupart de ces tentatives en limite la portée.

L'aménagement « alibi »

L'aménagement sans politique, quand il est d'initiative officielle ou publique, est, en général, une concession sans portée réelle, une diversion ou un alibi. Le but est de donner réponse, par des mesures sans portée ou conséquence notables, à des revendications d'ordres divers. Dans les DOM créolophones où la question de la place des créoles à l'école revient périodiquement sur le tapis, on a un moment prétendu mettre un terme au débat par l'usage d'un texte ministériel français de 1982 sur les langues et cultures régionales. Cette circulaire permet, en effet, d'introduire l'étude des langues et cultures créoles dans l'enseignement secondaire sur la double base du caractère optionnel et facultatif de ces enseignements et du volontariat des professeurs chargés de ces cours. Cette mesure a semblé satisfaire certaines revendications et des enseignants se sont portés volontaires. En fait, lorsqu'une telle mesure n'est pas précédée et/ou accompagnée d'actions visant d'abord à l'instrumentalisation indispensable des langues en cause (aucun créole des DOM ne possède de système orthographique « officiel »), ensuite à la formation des maîtres et à la création de matériaux pédagogiques, elle relève de la pure démagogie ; elle ne rencontre une adhésion que de la part de militants qui espèrent, à cette occasion, exercer leur prosélytisme ou diffuser un système graphique dont ils revendiquent la géniale paternité. Tout cela n'a rien à voir avec une politique ou un aménagement concertés et pour tous ceux qui veulent surtout que rien ne change, l'échec de telles entreprises ne peut être qu'une satisfaction et un renforcement objectif de leurs positions (*cf.* R. Chaudenson « Vers une politique linguistique et culturelle dans les DOM français » in *Etudes Créoles*, 1984, pp. 126-148).

Ni politique ni aménagement

Ce cas de figure n'est pas forcément le plus défavorable. Le choix de la non-intervention dans les situations linguistiques (« Laissez les langues tranquilles » selon une formule bien connue de R. A. Hall Jr. : *Leave your language alone !*) peut toutefois correspondre à des raisonnements différents selon les contextes et les hommes politiques. Il peut s'agir, dans les plus mauvais des cas, d'une totale absence de conscience de l'importance et même de l'existence de ces problèmes ; toutefois, ailleurs, on peut être en présence d'un choix parfaitement volontaire.

Il n'y a pas grand-chose à dire du premier cas, sinon qu'il est assez répandu, surtout dans les Etats du Sud où pourtant la gestion des plurilinguismes paraît une condition du développement, certes insuffisante mais absolument nécessaire. Beaucoup de

décideurs, soit dans les organismes nationaux, soit dans les instances multilatérales, sont sur ce point indifférents ou hostiles, par ignorance, aveuglement ou calcul. Leur position de principe est simple : ne rien faire en pensant que les choses dureront au moins autant qu'eux-mêmes.

Toutefois, la non-intervention peut-être une stratégie méditée ; un exemple de ce type de décision a été longtemps donné à Maurice par le « Père de l'indépendance » de l'île, qui a été aussi le premier président de la République mauricienne, Sir S. Ramgoolam. Il affirmait volontiers que, dans son pays, on pouvait parler de n'importe quoi et agir dans tous les domaines, à condition qu'on ne s'occupe « ni des langues ni des religions ».

Je ne reprendrai pas ici des analyses de la situation mauricienne ou de la politique qui consiste à prétendre ne pas en avoir ; c'est ce que D. de Robillard nomme avec à propos, en reprenant une formule de L.-J. Calvet, « l'aménagement linguistique par défaut » (cf. De Robillard, passim ; D. Baggioni et D. de Robillard, 1991). Ce qui importe ici c'est le pragmatisme mauricien dont les manifestations sont multiples : cet Etat n'a ni langue officielle ni langue nationale ; il possède un système éducatif en anglais, mais on permet aux maîtres des premières classes du primaire d'user des langues qui leur paraissent les plus propres à assurer la réussite de leurs élèves ; Etat francophone, il est l'un des rares à ne pas avoir le français comme médium éducatif et à enseigner cette langue comme langue étrangère ; pourtant, on doit constater que c'est sans doute l'un des rares Etats de la francophonie où le français a progressé de façon notable. Etat à population majoritairement indo-mauricienne et dirigé depuis un quart de siècle par des hommes politiques de cette origine, on n'y a pas constaté de volonté réelle et forte d'imposer les langues « ancestrales », qui sont entourées d'un grand respect, mais manifestement moribondes (mis à part le « bojpouri » qui en est une forme créolisée). Même la « triglossie » anglais - français - créole est gérée de façon à la fois détendue et efficace. Lors du VIIe Colloque international des études créoles tenu à Maurice en 1992, on a pu entendre le président de la République, dans son discours inaugural, utiliser tour à tour le français et le créole ; plusieurs ministres, dans diverses circonstances, n'ont pas hésité à utiliser le mauricien dans des situations publiques. En l'absence d'une politique explicite et sans que soient prises des mesures significatives d'aménagement, on est néanmoins en présence d'une gestion pragmatique de la situation linguistique qui se fonde d'abord sur les réalités et dont les résultats sont globalement positifs.

Cette position du « ni...ni » conduit à souligner un point important : dans beaucoup de cas, on peut penser qu'une bonne politique linguistique est celle qui anticipe sur l'évolution spontanée, la favorise et l'accélère. J'ai dû écrire quelque part que « l'aménagement linguistique était une accélération de la dynamique interne des situations où on le pratique ». C'est naturellement ce qui rend indispensable, dans la définition de toute politique, une connaissance très précise à la fois de l'état des lieux éventuels d'intervention, mais aussi une étude soigneuse des dynamiques sociolinguistiques. Il faut bien que les linguistes servent à quelque chose.

Pour conclure cette partie sur un exemple, je trouve que la politique de diffusion du français dans l'espace francophone est, en fait, un bon exemple de « ni...ni ». Toute cette pseudo-politique s'apparente à celle de l'autruche et consiste, d'abord et surtout, dans un refus absolu et acharné d'examiner en face la situation globale. On

constate, par exemple, la faillite des systèmes éducatifs, mais ce constat demeure, en quelque sorte, purement technique ; on ne se demande pas quelles en sont les conséquences sur la diffusion de la langue française dont l'école possède le quasi-monopole. On évite absolument d'évaluer les compétences en français des élèves et moins encore celles des populations des Etats francophones où le français est pourtant langue officielle. Lorsqu'on engage des travaux dans ce domaine, on s'arrange, comme dans la longue et coûteuse enquête récemment faite par la CONFEMEN, pour évaluer tout autre chose que la compétence linguistique des élèves. On pense ici au fameux roman de Chester Himes, *L'aveugle au pistolet,* et l'on ne peut que manifester les plus grandes inquiétudes sur les résultats de semblables démarches.

Politique et aménagement linguistiques

Les cas où se trouve réalisé le schéma complet (conception d'une politique explicite, définition d'une planification précise, mise en œuvre effective de l'aménagement) ne sont pas courants et, quelques cas historiques, heureusement rares, donnent à penser qu'il aurait eté bien préférable de se trouver dans l'une ou l'autre des catégories précédemment décrites : je pense ici au Kampuchéa démocratique de Pol Pot qui est sans doute le pire exemple qu'on puisse imaginer.

Le Québec est un bel exemple, depuis plus d'un quart de siècle, de la conduite d'une politique d'aménagement linguistique ; la loi 101, qui date de 1977, est elle-même le résultat d'un long processus antérieur de lutte, de recherche et de réflexion. Ce cas présente l'avantage de montrer la nécessité absolue de la **durée** dans toute entreprise d'aménagement linguistique. Il y a pour les chercheurs et les techniciens qui seraient éventuellement consultés par des autorités politiques en semblable matière (on peut bien rêver après tout !), *un impérieux devoir de résistance.* En la matière, dans les rares cas où les décideurs sortent de leur état d'indifférence méfiante, ils ne savent pas bien ce qu'ils veulent, mais ils le veulent toujours tout de suite. Nombre d'échecs dans des politiques linguistiques s'expliquent par la faiblesse des chercheurs et des techniciens devant les exigences déraisonnables des décideurs, tant sur la question des moyens et des délais que sur celle des choix eux-mêmes.

Le Québec offre sans doute l'exemple le meilleur d'une politique d'ensemble, conduite de façon courageuse, constante et raisonnée, même si l'on peut exprimer des réserves sur les résultats obtenus et des inquiétudes pour l'avenir. Un exemple : la « francisation » des entreprises a été un élément central de la politique linguistique ; les études en tout genre conduites dans le domaine économique avaient montré que l'anglais dominait largement le français comme langue de l'industrie et du commerce et qu'il y avait là un enjeu social majeur. Or, les promoteurs du français ont vite dû céder sur certains points essentiels pour empêcher les principales firmes industrielles québécoises d'aller s'installer en Ontario. Devant cette menace qui avait commencé à se réaliser, on a exempté de l'obligatoire francisation les sièges sociaux et les centres de recherche des entreprises. Pour dire les choses simplement et même crûment, dans les industries du Québec, on a permis de faire de la recherche et de prendre les décisions majeures en anglais, mais on a obligé à serrer les boulons et à balayer les couloirs en français. Encore faudrait-il en outre voir de près la réalité concrète de cette francisation industrielle et, en particulier, le degré de fiabilité des certificats de francisation, comme les modalités concrètes de leur délivrance.

En fait, les problèmes juridiques sont nombreux et complexes. Ils se posent aussi bien à propos de la Loi 101, qui fait l'objet de contestations légales de plus en plus nombreuses que sur celui de la place du Québec dans le Canada et dans l'ensemble américain. Sur un plan très général, on peut, par exemple, se demander, au titre même de la Déclaration des droits de l'homme, si l'on peut légitimement imposer aux enfants d'immigrants une scolarisation obligatoire en français (Cette disposition légale n'a sans doute pas été sans conséquences dans le récent referendum québécois). La coexistence et l'harmonisation de deux juridictions, l'une fédérale et bilingue, l'autre provinciale et quasi monolingue, posent aussi nombre de questions qu'on peut illustrer par l'anecdote des phoques de lacs. On a en effet trouvé au Canada des phoques dans des lacs d'eau douce, alors que cette espèce est considérée comme marine. Comme les lacs dépendent de la législation provinciale, alors que la mer relève des autorités fédérales, à quelle autorité sont donc soumis les phoques des lacs ? La politique québécoise en matière de langue ne peut susciter qu'une amicale sympathie, mais on ne peut s'empêcher d'avoir quelques appréhensions sur l'avenir du français en Amérique du Nord et la mise en place de l'Aléna ne peut que renforcer les craintes. L'impact éventuel de cet accord au sein duquel l'anglais va faire fonction de « lingua franca de fait » a été l'objet d'un article récent de la part de Normand Labrie (1995). Si la présence du français est garantie, comme celle de l'espagnol, en tant que langue des accords et si l'on peut penser que leur présence sera sans doute assurée comme « langue officielle ou de travail », pour le reste, c'est-à-dire pour l'essentiel, on ne peut que se montrer inquiet comme N. Labrie qui conclut :

« La suprématie de l'économique sur le politique dans la conception même de l'Aléna et de ses dimensions institutionnelles, où le politique est occulté, bien que présent de façon implicite, est susceptible de surcroît de favoriser l'instauration des règles du marché dans le domaine linguistique. » (1995 : 92)

Conclusion

Ce tour d'horizon permet de conclure que la politique, la planification et l'aménagement linguistiques constituent des concepts clairs et opératoires et que leur conception comme leurs mises en œuvre ne posent pas de problèmes majeurs, à trois conditions :

1. que l'on possède une bonne connaissance des situations en cause comme des dynamiques sociales et linguistiques (je signale à cet égard la belle thèse faite sur le Mali dans une telle perspective par Cécile Canut-Hobe et soutenue à Paris III en décembre 1995) ;

2. que l'on trouve chez les décideurs une conviction réelle et une volonté sincère qui ne peuvent se fonder que sur la conscience de l'importance de ces aspects pour toute entreprise de développement ;

3. que l'on ait les moyens de ses ambitions ou que l'on adapte ses ambitions à ses moyens dans une planification réaliste.

Toutefois ce type d'action est, *a priori,* peu enthousiasmant pour les hommes politiques. Il est significatif de constater que les seuls régimes qui, au fond, ont conçu et réellement appliqué jusqu'à leur terme des politiques linguistiques ont été des régimes

autoritaires ; Sékou Touré en Guinée et F-A. René aux Seychelles illustrent cet aspect, comme Mustapha Kémal ou Pol Pot ailleurs, même si je n'entends pas, par cette observation, mettre tous ces hommes politiques dans la même catégorie. S'engager dans une politique de ce type implique qu'on impose un modèle dont on sait qu'il va rencontrer une forte opposition et donc qu'on se montre relativement indifférent aux réactions qu'il suscite, compte tenu de l'intérêt et de l'importance qu'on lui a reconnus. Les dirigeants soumis aux aléas de la démocratie sont, en général, peu soucieux de prendre ce genre de risque, même s'ils sont convaincus qu'à long terme, les réformes envisagées seraient indispensables.

Au plan politique, quand on a l'occasion, rarement il est vrai, d'exposer à des décideurs la problématique du rapport entre langues et développement (puisqu'il s'agit ici surtout du Sud), on rencontre souvent une indifférence polie, parfois une approbation de principe, mais jamais une volonté d'aller très au-delà. Les documents officiels, dont les plus significatifs sont les accords dits de Lomé entre la Communauté européenne et les Etats ACP (Afrique, Caraïbes, Pacifique), en sont même arrivés à créer, il y a déjà une bonne dizaine d'années, un volet « culturel » où les langues devaient trouver leur place. Dans les faits, on est, la plupart du temps, en présence du premier cas (politique sans aménagement), les rares actions financées à ce titre étant de l'espèce des éléphants blancs, comme le CICIBA de Libreville où se sont engloutis, en pure perte semble-t-il, une bonne partie de ces fonds européens.

Une fois qu'on a affirmé haut et fort l'importance des problèmes culturels et linguistiques, on passe à autre chose ; la politique multilatérale francophone illustre tout à fait cette démarche : on proclame sans cesse et de la façon la plus éloquente et la plus solennelle, la nécessaire coexistence des langues et des cultures dans l'espace francophone, la fructueuse « complémentarité » du français et des « langues partenaires », la nécessité impérieuse et urgente de diffuser la langue française, « ciment de la francophonie » (j'use volontairement ici de la langue de bois francophone), mais on distingue mal les actions concrètes où prendraient forme, consistance et réalité de telles formules, pourtant constantes dans le discours officiel.

Ces considérations n'incitent guère à l'optimisme quant à la réalité et à l'avenir des politiques linguistiques ; en créant, avec quelques collègues, le programme et le réseau « Langues africaines, français et développement dans l'espace francophone » vers 1988, je pensais, un peu naïvement, que nous avions peut-être le tort, nous autres linguistes, de jouer trop volontiers et trop souvent à domicile et qu'il fallait porter le débat sur le terrain des décideurs en leur montrant que les objectifs qu'ils se donnaient eux-mêmes impliquaient une forte prise en compte et une gestion optimale des situations linguistiques des Etats en développement. Nous avons beaucoup travaillé, conçu, conduit et soutenu de nombreux projets, publié une vingtaine d'ouvrages dans la collection « langues et développement », développé une problématique et tracé les cadres de la réalisation des politiques qui pourraient être mises en œuvre.

Force est de reconnaître, non sans amertume, que, du côté des décideurs, à quelques rares exceptions près, nous n'avons rencontré que l'indifférence et parfois même l'hostilité. L'indifférence quand, pour nous avoir assez écoutés ou lus, ils comprenaient que les voies que nous proposions étaient porteuses d'un avenir, mais trop lointain pour qu'ils puissent en retirer eux-mêmes les fruits, alors qu'ils en auraient, à coup sûr, toutes les difficultés immédiates. L'hostilité, quand nos analyses nous for-

çaient à révéler que, sous les discours francophonissimes et humanitaires, se cachaient des ambitions personnelles féroces auprès desquelles l'intérêt des peuples ou des Etats en cause n'avait rigoureusement aucun poids.

La politique linguistique, quand elle veut s'affirmer comme telle, fait meilleur ménage avec les dictatures qu'avec les systèmes démocratiques. Toutefois, telle que je la conçois, elle pourrait s'accommoder de la démocratie puisque, s'inspirant d'abord de la gestion spontanée des situations, elle vise à accélérer leur dynamique, tout en leur donnant éventuellement certains infléchissements favorables au développement économique et humain.

Références

ACCT. (1993). *Propositions pour un plan d'aménagement linguistique* (Espace francophone du Sud). Paris : ACCT.

BAGGIONI, Daniel et DE ROBILLARD, Didier (1990). *Ile Maurice. Une francophonie paradoxale*. Paris . L'Harmattan.

BOLLÉE, Annegret (1993). « Language policy in the Seychelles and its consequences », dans E M. Schnepel et L.F. Prudent (éd.) « Creole Movements in the Francophone Orbit » *International Journal of the Sociology of Language*, n° 102. Mouton de Gruyter, pp. 85-99.

CALVET, Louis-Jean (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot

CANUT-HOBE, Cécile (1995). « Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale. Le cas du Mali », thèse de doctorat soutenue à Paris V (Direction . A-M. Houdebine), décembre 1995, 2 volumes, 815 pages

CHAUDENSON, Robert (1979). « Le français dans les îles de l'océan Indien (Mascareignes et Seychelles) » dans A. Valdman (éd.) *Le français hors de France* Paris : Champion, pp 543-617

CHAUDENSON, Robert et VERNET Pierre (1983). *L'école en créole* Paris ACCT

CHAUDENSON, Robert (1987). « Pour un aménagement linguistique intégré le cas des créoles français » dans *Etudes créoles*, 1987, n° 2, pp 143-158.

CHAUDENSON, Robert (1988). « Le *Dictionnaire du créole mauricien* . où l'on reparle (mais pour la dernière fois !) de la genèse des créoles réunionnais et mauricien » dans *Etudes créoles*, 1987, n° 2, pp. 73-127

CHAUDENSON, Robert, DE ROBILLARD Didier *et al.* (1989). *Langues, économie et développement*, 2 volumes, Paris, Didier Erudition

CHAUDENSON, Robert (1989). « A propos de deux dictionnaires du créole mauricien éléments de "lexicographologie" créole », dans R Ludwig (éd.) *Les créoles français entre l'écrit et l'oral*, Tubingen . Gunther Narr.

CHAUDENSON, Robert (1989). *1989 Vers une révolution francophone ?* Paris : L'Harmattan

CHAUDENSON, Robert *et al.* (1991). *La francophonie : représentations, réalités et perspectives*, Paris, Didier Erudition.

CHAUDENSON, Robert *et al.* (1993). *L'école du Sud*, Paris, Didier Erudition.

CHAUDENSON, Robert *et al.* (1995). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, Didier Erudition.

HALL, Robert A. Jr. (1950). *Leave your language alone !*, Itaca, New York.

LABRIE, Normand (1995). « Vers une analyse d'impact de l'Aléna dans le domaine linguistique. Contexte sociolinguistique, idéologie et politiques linguistiques en Amérique du Nord » dans *Grenz Gänge*. Beiträge zu einer modernen Romanistik. 3. 2. Jahrgang 1995. Leipziger Universitätsverlag, pp. 80-92.

MARTINET, André (1995). Compte rendu du livre de N. Gueunier, *Le français du Liban ; cent portraits linguistiques*, dans *La linguistique*, vol. 31, fasc. 1, pp. 144-145.

Planification linguistique dans une société plurielle : le cas de l'Inde

Amitav CHOUDHRY

Indian Statistical Institute
Calcutta, Inde

Texte traduit par Caroline Juillard

Introduction

L'Inde est un pays de vastes dimensions, de langues minoritaires, de zones de faible communication, de religions diverses et de multiples ethnies. Avec une population de plus de 900 millions d'habitants, comprenant 1 652 langues maternelles, 67 langues d'éducation scolaire et 10 systèmes majeurs d'écriture, l'Inde est à l'évidence le laboratoire le meilleur mais aussi le plus compliqué pour la recherche sociale. L'Inde présente un exemple unique de diversité ethnique, socio-culturelle et religieuse qui a résulté en une diversité linguistique. C'est pour cette raison qu'on peut considérer l'Inde comme un de ces « géants sociolinguistiques ». L'union indienne consiste présentement en 26 États et 6 Unions territoriales. Pour des raisons administratives, les Etats et les Unions sont divisés en 360 districts de taille et de population différentes. Certaines de ses caractéristiques les plus saillantes sont citées ci-dessous :

1. Les différentes langues vernaculaires de l'Inde se rangent dans quatre familles : indo-aryenne, dravidienne, austro-asiatique et sino-tibétaine.

2. La scène linguistique en Inde est dominée par deux groupes familiaux dont la population couvre approximativement 97,7 % de la population totale.

3. 18 langues majeures (i.e. spécifiées dans la 8e version de la Constitution indienne) sont parlées par approximativement 95,58 % des locuteurs de la population totale (*cf.* Annexe I).

4. Les deux langues officielles de l'Union - le hindi (première langue) et l'anglais (langue associée) - sont parlées par plus de la moitié de la population bilingue entière.

5. Il y a seulement 240 langues maternelles (i.e. 12 %) parlées par 10 000 locuteurs et plus. 1 248 langues maternelles (i.e. 75 %) sont parlées par moins de 1 000 locuteurs. Ceci indique que de nombreux dialectes ainsi que des poches ethniques existent, avec des identités et des héritages distincts, et qu'ils n'ont pas été intégrés pour former un groupe plus large.

A la base de la politique linguistique résident toujours les principes plus vastes de la politique nationale. Celle-ci a pris les mesures suivantes :

1. renforcer les Droits constitutionnels des minorités linguistiques ;

2. promouvoir les langues régionales (mentionnées dans la huitième version de la Constitution indienne) à un statut officiel ;

3. réaliser l'intégration de l'Inde par l'usage de deux langues pan-indiennes - le hindi (comme première langue officielle) et l'anglais (comme langue officielle associée).

Ces mesures ont conduit les responsables de la politique linguistique nationale à éprouver ces *Trois Formules Linguistiques.* Il est stipulé, au sujet des langues d'enseignement, que seules les langues suivantes sont admises :

1. les langues régionales et en dernier lieu les langues maternelles différentes de la langue régionale ;

2. le hindi ou, dans les régions où on le parle, une autre langue indienne ;

3. l'anglais ou toute autre langue européenne moderne.

(Nous considérerons la question linguistique à l'école en détail dans la section sur les stratégies éducatives.)

Les académies linguistiques aussi bien que des réformateurs individuels ont joué un rôle notable dans l'identification politico-linguistique au siècle dernier, menant à la création d'États linguistiques ayant chacun une forte identité culturelle, le corollaire dangereux de ceci étant la scission culturelle. La réorganisation des États dans l'Union indienne sur une base linguistique a conduit au décret de la Commission de réorganisation des Etats, le 29 décembre 1953. Sur la base du rapport de la Commission, un certain nombre d'États unilingues ont été formés au cours de l'année 1956. La principale force de motivation sous-tendant cette redistribution des territoires en États fut l'idée de réduire le nombre des minorités linguistiques en rassemblant les gens qui parlaient une langue commune.

La réorganisation des Etats sur une base linguistique ne pouvait pas résoudre tous les problèmes des minorités linguistiques. En 1956 il y avait seulement 16 États en Inde, alors qu'aujourd'hui il existe 26 États et 6 Unions territoriales. Srivastava (1981) partage l'opinion que la réorganisation linguistique des États, en soi, ne peut résoudre les problèmes des minorités linguistiques, simplement parce que différents États sont des complexes multilingues et pluriculturels. Aucun État en Inde n'a moins de douze langues maternelles ; en fait, elles s'échelonnent de 12 à 410. Les prémices

apaisantes sur la base desquelles les États ont été réorganisés en unités politiques et administratives furent de réduire le conflit entre les principaux locuteurs de langues minoritaires en Inde et de diffuser un esprit de nationalisme parmi le peuple. Avec le temps, cela donna une nouvelle dimension aux tensions existant au sein des différentes communautés linguistiques minoritaires qui, préalablement à cette situation, goûtaient une coexistence presque pacifique. Ainsi que Sarkar (1979, p. 149) le dit : « On peut à peine parler d'unité nationale dans le passé indien ; la nation, comme dans d'autres pays, est un phénomène récent chez nous. On peut dire qu'elle est encore en construction ; on peut même arguer que l'Inde est un amas de nationalités aux histoires propres. » La perception de l'Inde comme une entité homogène est issue de la stratégie coloniale britannique qui utilisa un tel symbole pour camoufler la pluralité existante en introduisant une option moniste. Mais les masses multilingues furent conduites à se rebeller sous la forme de mouvements linguistiques contre l'imposition d'une étiquette homogénéisante qui véhicule en fait un courant sous-jacent d'économie de marché centralisée.

Tout en gardant à l'esprit la forte diversité linguistique de l'Inde couplée avec un taux de développement des langues indigènes relativement bas, et l'usage établi d'une langue coloniale héritée du passé, les questions concernant la politique linguistique et sa mise en œuvre ont été le sujet de nombreux débats et controverses résultant dans une bagarre continuelle entre politiciens, éducateurs et planificateurs linguistiques à des niveaux fédéraux aussi bien qu'étatiques. C'est pourquoi, basée sur l'existence de structures d'autorité duelles aux niveaux des gouvernements fédéraux et étatiques, la question de la langue officielle a été marquée par un conflit incessant dans la législation, une indécision et un délai dans l'action éxécutive et un manque de spécificité réfléchie dans la mise en œuvre.

La politique de langue officielle

Au vu de la situation existante, il est important de souligner le fait que la politique de langue officielle exige un degré élevé de concordance entre l'acte législatif et les stratégies de mise en œuvre pour une communication administrative effective. Je souhaite établir ici un point crucial. Au niveau fédéral de la planification, l'allocation des responsabilités concernant l'éxécution et la mise en œuvre des différentes politiques linguistiques n'est pas du ressort d'un seul ministère. Les opérations de recensement linguistique relèvent du ministère de l'Intérieur. La promotion du hindi, les problèmes relatifs à la charge académique dans l'éducation, à l'alphabétisation, à l'éducation des femmes, à l'éducation supérieure - pour n'en nommer que quelques uns - relèvent du ministère du Développement des ressources humaines. Quant aux considérations basées sur des évidences empiriques de la politique et de la planification linguistiques, qui sont exprimées par des linguistes tels que nous qui faisons partie d'une Unité de recherche linguistique, ironiquement, relèvent du ministère du Plan. Il n'y a pas de ministère de l'Éducation au niveau fédéral, mais il existe des ministères de l'Éducation dans chaque État. On peut se demander comment les différents ministères coordonnent leurs activités tant au niveau national qu'à celui des États.

D'après Srivastava (1979), le système politique de l'Inde essaye d'établir un équilibre entre deux types de pressions : (a) la force centripète générée du besoin de coordination interrégionale au centre, qui communique d'abord en anglais, ensuite en

hindi et (b) la force centrifuge générée par les demandes des États régionaux qui veulent fonctionner avec la langue de la région dans presque toutes les sphères d'activité. Il est présumé que l'usage des langues coloniales promeut l'unité politique dans les États multilingues. Tandis que l'on considère l'anglais comme une langue neutre pour une communication à large échelle, les langues indigènes sont associées à l'ethnicité, avec différentes identités sociales et différentes loyautés locales. La solidarité est donc compromise car l'utilisation des langues indigènes dans l'éducation va encourager le régionalisme et l'esprit de clocher qui, à leur tour, contribueront à l'instabilité politique. A la question, « que veut dire et signifie l'anglais en Inde ? », Singh (1993 : 214) répond à propos : « Cette question conjointe reçoit une réponse conjointe. L'anglais en Inde signifie la technique, la technologie et les termes techniques. Sa présence ici est renforcée par l'appareil de planification technique auquel ce pays, spécialement depuis l'indépendance, a confié son développement économique et social. » Myrdal (1968), d'un autre côté, pense que l'appui continu sur l'anglais en Inde, en tant que langue unificatrice de la classe supérieure, ne devrait pas représenter une solution permanente car elle est socialement restrictive et ne rejoint pas le besoin de consolidation nationale et de participation populaire. Das Gupta (1970), quant à lui, signale le fait que la bureaucratie indienne n'était surtout pas préparée à la tâche de planifier le hindi, et que cela ne l'intéressait pas du tout. Elle était plus favorable au maintien de la situation existante qu'à la création de méthodes novatrices pour se tourner vers le hindi. Dans la société indienne, même encore aujourd'hui, l'anglais est considéré comme un symbole de statut, indiquant la supériorité de naissance, d'éducation et de position sociale. Supériorité de naissance parce que ceux des classes les plus basses et ceux qui appartiennent aux couches inférieures des classes moyennes ne peuvent se payer une éducation convenable en anglais. Réciproquement, les langues indiennes continuent d'être rangées en second, après l'anglais, dans la société. Cette anglomanie reconnue se fait au détriment non seulement de la croissance des langues indiennes mais également de la croissance normale de la société indienne.

En considérant les jeux que les politiciens jouent au niveau étatique, nous voyons que parfois ils se livrent à un nationalisme régional, dénonçant l'usage de l'anglais, et qu'ainsi ils gagnent des positions de pouvoir sur la base de ce principe qui fait partie de leur manifeste électoral. Une situation paradoxale illustre ce fait : le principal ministre d'un Etat du Sud, lors d'une récente visite en Angleterre pour attirer des investissements étrangers dans son Etat, considérant la nouvelle politique économique de l'Inde, a remercié les Anglais d'avoir colonisé l'Inde, d'avoir introduit l'anglais et unifié le pays. Dans l'Etat du Bengale occidental, la politique du gouvernement est d'en terminer avec l'anglais comme moyen d'instruction au niveau primaire dans les écoles publiques ; cela a eu comme résultat la proposition de fermer 39 écoles, en raison de faibles taux d'inscription : les parents préfèrent toujours inscrire leurs enfants dans des écoles qui pourvoient à l'anglais, même si cela leur coûte plus cher. Il est comique que les politiciens qui dénoncent publiquement l'usage de l'anglais font attention à ce que leurs enfants aillent dans les meilleures écoles enseignant en anglais.

Recensements linguistiques en Inde

Pour un pays multilingue tel que l'Inde, toutes les stratégies de planification dé-

pendent fortement des données collectées, comparées et analysées au niveau national. Parfois les décisions sont prises ou les conclusions sont tirées par des décideurs qui ne sont pas insensibles mais tout simplement étrangers à la situation réelle dans chaque région. Même une tâche aussi directe que celle de mesurer le multilinguisme à un niveau national requiert d'énormes ressources, qu'il est possible de réunir grâce à des directives et une organisation fédérales. Même des stratégies à long terme requièrent des études longitudinales, mais celles-ci sont gênées par le fait que les recensements changent la formulation des questions d'une fois sur l'autre. On parlait de « langue maternelle » en 1881, de « langue parentale » en 1891, de « langue habituellement utilisée » en 1901 et en 1921, ou encore de « langue parlée d'ordinaire à la maison » en 1911. Le terme « langue maternelle » fut le plus utilisé, y compris dans les recensements de 1971, 1981 et 1991. Mais la définition de « langue maternelle » a changé d'un recensement à l'autre. En 1971, la « langue maternelle » était définie comme « la langue parlée dans l'enfance par la mère de la personne à la personne ». Si la mère de la personne était morte durant l'enfance de cette personne, la langue pricipalement parlée dans l'enfance était retenue comme étant la langue maternelle. Bien que les données sur la langue maternelle soient considérées comme utiles pour analyser la composition ethnique de la population, les tabulateurs des recensements ont tendance à présenter leurs données d'une manière stéréotypée et biaisée, du fait de l'absence d'objectifs bien définis ou de directives de la part de ceux qui contrôlent leurs activités. Pourtant les gens devraient recevoir une éducation sur ces sujets de manière à répondre au concept défini de langue maternelle ; la plupart des populations rurales en Inde ne réalisent pas l'importance des recensements et y sont indifférentes.

Sur la question linguistique, les recenseurs et les linguistes ont décidé de s'ignorer mutuellement (Khubchandani, 1988). Les linguistes qui ne participent pas aux opérations de recensement sont presque ignorants de leurs buts et objectifs, ainsi que des coûts entraînés. D'un autre côté, ils ont prescrit des recettes ponctuelles aux recenseurs, en menant pour eux des enquêtes de dialectologie régionale ou en entraînant des dénombreurs pour ces recensements. A l'évidence des dernières décades, ce sont les groupes de pression politique qui se servent le mieux des données des recensements : ils manifestent une approche des données des recensements plus à propos que celle des linguistes. En dépit du fait que des traits tels que alphabétisation, migration, bilinguisme, etc., mis en avant par le recensement indien, sont directement reliés à la politique fédérale et aux stratégies de planification, les linguistes semblent être moins directement concernés, soit en raison de leur bon vouloir, soit plus fréquemment parce que les fédéraux évitent de s'adresser à des linguistes qui pourraient constituer un obstacle à leurs stratégies, s'il leur était permis d'exercer tout leur potentiel et de suggérer des mesures réparatrices dans une société complexe et plurielle.

Problèmes de standardisation linguistique

Les langues indiennes ont montré un développement significatif dans le domaine de la création littéraire bien avant l'indépendance et des normes basées sur des variétés de prestige ont émergé, avec suffisamment de souplesse dans chaque langue. Haugen (1972 : 107) s'y réfère comme à la forme et à la fonction linguistiques, l'une représentant la codification, l'autre l'élaboration : « Tels des pôles idéaux d'une langue standard, la codification peut être définie comme la variation minimale de la forme et l'élaboration comme la variation maximale. »

Krishnamurti (1988 : 59) suggère : « Dans le contexte du rôle changé des langues indiennes, il est nécessaire de développer des normes supra-dialectales par une codification planifiée de manière à atteindre les objectifs éducatifs et nationaux suivants : (1) promouvoir une alphabétisation universelle, (2) servir de vecteur efficace pour l'administration, (3) répandre des connaissances modernes au travers de l'éducation formelle, (4) faciliter la traduction entre les langues indiennes, et (5) promouvoir le multilinguisme comme moyen de préserver l'intégration nationale. »

La plupart des langues parlées en Inde, qui ont été cultivées dans une atmosphère sociale de pluralité, n'ont pas été sujettes aux pressions de la standardisation, telle qu'elle est pratiquée en Occident, et n'ont pas non plus été mises en forme par l'écriture, les manuels grammaticaux et les dictionnaires. Il est douteux que la standardisation puisse être planifiée autour d'une table de conférence où les décideurs seraient des linguistes compétents ou bien des représentants fédéraux. Là où des normes régionales largement acceptées se sont développées bien avant que leur éventail fonctionnel se soit élargi, le seul type de planification possible selon la ligne des politiques fédérales est la modernisation, mais à quel prix et pour quel effet ? L'exercice futile de trouver des termes techniques et de promouvoir des styles d'écriture rigoureux pour de nouvelles terminologies sans la participation des usagers du savoir moderne à la création de telles terminologies n'est pas prêt à apporter des résultats concrets. Contrairement à l'adaptation traditionnelle en Inde à l'hétérogénéité linguistique basée sur un multilinguisme enraciné, qui répond immédiatement aux besoins de la situation, on a assisté récemment à l'émergence d'efforts constants pour l'autonomie linguistique au nom du développement.

Pour un encodage correct de la langue standard, les écrivains natifs devraient prendre l'initiative de la répandre pour la rendre compréhensible. Khubchandani (1988 : 72) réitère le fait que « la standardisation d'une langue, comme activité légitimante, prescrit le comportement linguistique approprié et correct ». D'un autre côté, il existe une tendance des langues indiennes à répandre le filet des systèmes de valeur traditionnels des petites élites sur tous les domaines de la communauté linguistique entière, en allant parfois jusqu'au point d'ignorer la variation linguistique (*cf.* Annexe II). Au lieu de laisser ce processus se développer de manière naturelle, il semble qu'il y ait un faux sentiment d'urgence à mettre en avant un standard arbitraire au travers des programmes d'éducation et des programmes linguistiques.

Politique éducative et linguistique

Les politiques et les pratiques éducationnelles en Inde seront mieux comprises si nous gardons à l'esprit la structure hiérarchique des langues de l'Inde. Au sommet, on trouve au niveau fédéral les deux langues officielles du gouvernement, le hindi et l'anglais, puis les langues officielles, et, au troisième rang, les langues qui n'ont pas de fonction gouvernementale officielle, ni au niveau fédéral ni à celui des Etats, mais qui sont parlées par plus d'un million de personnes. Finalement, il y a les langues de petits groupes ethniques qui, non seulement ne sont pas reconnues à un niveau officiel, mais ont peu d'espoir de recevoir autre chose qu'indifférence et hostilité de la part des instances officielles (Fasold, 1991).

Le rôle du langage dans l'éducation est d'une importance fondamentale dans les

pays multilingues en développement, sur les deux plans du développement de l'éducation et de la planification linguistique. En Inde, la Commission de l'Education a accentué le rôle de l'éducation en langue maternelle pour la résurgence massive de la vie nationale et le développement des langues autochtones. Elle pensait que les buts de l'industrialisation et de la modernisation pourraient être atteints par une plus grande propagation de la science et du caractère scientifique entretenant un flux constant de créativité vitale pour le développement national. Dans un rapport publié par le ministère du Développement des ressources humaines de l'Union en 1993, il était recommandé ceci entre autres choses : « La question du moyen d'instruction, particulièrement au début de la vie, ne sera pas complètement résolue tant que nos sections de la société qui sont dominantes et connectées à l'extérieur continueront à accorder plus d'importance aux grâces élémentaires dans une langue étrangère, qu'aux connexions intimes avec le savoir vernaculaire que nos enfants acquièrent durant chaque semaine de leur croissance, avant qu'ils n'aillent à l'école. C'est pour cette raison que nous nous sommes retenus de répéter la recommandation que la langue maternelle seule devrait être le vecteur de l'instruction au niveau élémentaire. »

Minorités linguistiques et sociétés tribales

L'approche pluraliste du gouvernement fédéral envers les langues régionales majoritaires dans les différentes régions du pays a été étendue aux langues minoritaires, dans la politique officielle. Les articles 29 et 30 de la constitution indienne spécifient que les locuteurs des langues minoritaires ont certains droits garantis légalement de conserver leur écriture et leur culture linguistique. Un Commissaire pour les minorités linguistiques a été désigné pour tenir compte des injustices. Malheureusement la réorganisation linguistique des États n'est pas une solution au problème vital des minorités linguistiques. La plupart des États ont été déclarés unilingues ou bilingues pour des commodités administratives, mais en fait chaque État en Inde est une entité multilingue et pluriculturelle. D'après Srivastava (1980 : 13-14) : « Il n'y a pas un seul État dans le pays qui est complètement unilingue ; pas une seule langue moderne majeure dont les locuteurs n'utilisent au moins trois langues en contact ; et pas une seule communauté linguistique qui a moins de trois codes distincts dans son répertoire verbal. » Le principe de réorganisation mène à l'inévitable prééminence de la langue reconnue de la région tandis que les langues minoritaires sont tristement négligées par les gouvernements des États. Le Commissaire pour les minorités linguistiques n'a que des pouvoirs consultatifs et ne peut forcer les gouvernements des États à suivre ses recommandations. Les États sont impatients de mettre en œuvre des politiques qui sont une tentative délibérée de décourager les minorités à garder leur langue ; au contraire, ils encouragent l'acquisition et l'usage des langues des États. Les États qui ont accompli leur autonomie linguistique sont réticents à l'accorder à aucun de leurs groupes ethniques. C'est pourquoi les États ont été plus heureux dans leurs efforts pour créer un nationalisme régional que le gouvernement fédéral ne l'a été dans son effort à promouvoir le hindi comme support du nationalisme dans le pays.

Les groupes ethniques, dans le passé, ont été pour la plupart des sociétés fermées, en ce qui concerne leur contacts avec des groupes éloignés. C'est pourquoi la plupart d'entre eux n'ont pas développé de langue écrite. Leurs besoins étaient couverts par la communication orale. Ceci implique qu'ils avaient des grammaires ou des structures linguistiques distinctes sans traces écrites. Pour remplir leurs besoins édu-

catifs comme processus de socialisation, beaucoup de communautés ethniques avaient leurs institutions traditionnelles qui préparaient les jeunes à devenir des membres socialement productifs de leur communauté. Les protagonistes de l'éducation moderne ont immédiatement mis de côté ces institutions traditionnelles parce qu'elles ne pourvoyaient pas aux besoins en alphabétisation, sans même examiner la possibilité d'une adoption mutuelle qui convienne à ces institutions et au système éducatif moderne. Même aujourd'hui il n'y a eu pratiquement aucun progrès dans le sens d'enseigner aux enfants de ces groupes dans leur langue maternelle ; les livres sont écrits dans un environnement étranger et la plupart d'entre eux sont des traductions de livres d'autres groupes ethniques.

L'important est que l'Inde a été multilingue pendant plusieurs millénaires. Sa caractéristique principale a été l'attribution de rôles sociaux aux différentes langues. Il en résulte un type de société bilingue non conflictuelle. Mais la création des États linguistiques régionaux a bloqué la mobilité sociale des minorités linguistiques. Cela crée une situation où ceux qui sont désavantagés socialement sont linguistiquement désavantagés, et ceci non seulement renforce les inégalités sociales, mais aussi la connexion de ces deux types de désavantages les renforce mutuellement. Les minorités linguistiques échouent à briser les limites économiques et sociales étroites de la région dans laquelle ils sont restreints par la langue avec laquelle ils ont grandi. La limite de leur langue est clairement la limite de leur univers, ce qui est une perte d'une amplitude considérable. En conséquence, nous trouvons sur la scène indienne un effort opéré par les minorités linguistiques pour gagner de l'autonomie ou pour revendiquer leur identité ethnique par la revitalisation de leur langue.

Mouvements linguistiques

On a déjà réitéré le fait que l'Inde est une société multiethnique comprenant un nombre élevé de groupes ethniques, variant de groupes tribaux et de groupes de castes très localisés à des grands groupes religieux et linguistiques. Aucun de ces groupes n'est clairement dominant et les frontières entre eux ne sont pas entièrement fixées. Ces groupes varient dans leur prise de conscience d'une identité de groupe commune différente de celle d'autres groupes. L'Inde est, en fait, un état multinational en développement qui comprend un nombre de nationalités duelles ou plurielles, sans une nationalité unique qui domine. En Inde la langue est devenue un unique point de ralliement pour l'action socio-politique et la création, le soutien et l'avancement de la prise de conscience d'une identité commune parmi les membres d'un groupe. Ce qui est important ici est que cela forme à son tour une base pour permettre ou pour refuser l'accès à un groupe spécifique. Ce point est crucial du point de vue de l'interprétation de la multiplicité des différents mouvements linguistiques dans ce pays. Ils émergent comme des actions sociales logiques dans le développement d'un caractère ethnique, culturel et linguistique de la société pluraliste indienne. Ils manifestent également la rivalité, l'antagonisme et la tension entre les différents groupes ethniques du pays, d'une part, le développement de l'intégration nationale, de l'autre. Ce dont l'Inde a besoin est une planification correcte pour ses nombreuses langues sans déposséder les petits groupes linguistiques de leurs droits légitimes. Pour ce faire, nous devons comprendre les mouvements linguistiques dans leur perspective propre : ainsi, le passage crucial du perse aux langues vernaculaires en 1837, pour des objectifs administratifs et comme part du tempérament et de la politique coloniale britanniques de l'époque,

alors que le perse était la langue des premiers envahisseurs turcs et de la période précédant la colonisation anglaise. Plus d'une centaine d'années après ce passage, l'Inde indépendante a développé des États linguistiques, ce qui fait partie de ses objectifs fédéraux. Mais les États linguistiques ne se sont pas bâtis en un jour et ce n'est pas la fin de l'histoire. Des mouvements existent toujours pour ou contre l'imposition d'une identité linguistique plus grande. Nous devons comprendre les motifs et les attitudes des gens pour identifier leurs langues (pressions d'en bas), la politique gouvernementale, les rapports différents des commissions d'éducation sur l'éducation en langue maternelle (pressions d'en haut) et le rôle du linguiste comme étant une « intelligence » dans cette situation.

Les mouvements linguistiques dans la région hindi

Suivant Misra (1979), les différents mouvements linguistiques et ethniques en Inde peuvent être attribués à deux facteurs :

1. Intérêt porté à la nature et la forme de la langue standard et/ou la langue de la littérature écrite.

2. Intérêt porté aux demandes politiques, comprenant la création d'États séparés ou d'unités administratives basées sur des considérations linguistiques et culturelles, l'attribution de certains droits et privilèges, incluant l'usage de la langue dans l'éducation, l'administration et les mass media.

Des mouvements de l'une ou l'autre sorte se sont développés et/ou sont encore en progrès dans différentes parties du pays. Nous allons maintenant nous pencher sur quelques mouvements linguistiques qui progressent dans les régions hindi du pays et qui ont témoigné de la prise en compte des deux sortes de facteurs cités.

Dans la dernière partie du 19e siècle, le braja qui était le code accepté pour toute la littérature écrite dans toute la région hindi a été remplacé par le khar boli. Avant que cette transition s'opère, la plupart de la production littéraire de la période est poétique ; quelques textes isolés en prose sont écrits en braja. L'émergence graduelle d'une production accrue de textes en prose a provoqué un clivage linguistique : le braja étant utilisé pour la poésie et le khari boli pour la prose. Les écrivains, mais aussi les réformateurs sociaux, les journalistes, les chefs d'organisations culturelles et les leaders politiques ont peu à peu apporté leur soutien littéraire au khari boli, et cette langue a remplacé le braja comme langue littéraire. Plus vital encore fut le soutien du gouvernement et de sa politique, qui ont contribué à défendre ce changement. D'un point de vue linguistique, la langue de la littérature est devenue plus proche de la lingua franca de la région, appelée l'hindoustani ou le vernaculaire. Les mouvements de réforme et de renaissance de la période et le Congrès national indien sous la direction du Mahatma Gandhi ont pris des mesures pour populariser le khari boli et ont contribué aux efforts pour l'établir comme une forme clairement définie d'hindi standard. L'hindi devint bientôt l'un des symboles de la lutte pour l'indépendance nationale.

Selon Misra (1979), les mouvements dans la région hindi peuvent être attribués à des essais pour créer des États linguistiques basés sur des critères régionaux, socio-culturels et socio-linguistiques ou bien pour le développement et la reconnaissance

des dialectes régionaux. Les mouvements de la première sorte incluent les demandes de création du Bhojpur, du Vishal Haryana et du Bundelkhand. Ces mouvements ont démarré après l'indépendance de l'Inde en 1947, au début de l'engagement du gouvernement central à reconnaître des États sur une base linguistique. Les motifs en faveur de tels mouvements sont les suivants :

1. Dans l'absence d'une relation synchronisée entre frontière linguistique et frontière d'État, les frontières d'État existantes sont irrationnelles et ne confirment aucune limite naturelle ou linguistique.

2. La région a des caractéristiques individuelles et distinctes avec des prétentions à une histoire régionale séparée et indépendante et des pratiques sociales et culturelles bien définies, qui non seulement servent de facteur unifiant mais aussi servent à la différencier d'autres régions. Elle a une langue distincte avec un riche passé littéraire.

3. Il existe une discrimination dans l'allocation disproportionnée de pouvoir politique, de ressources et de bénéfices économiques incompatibles avec la taille et l'importance de la communauté. Donc la communauté régionale se sent exploitée.

Ces mouvements politico-linguistiques, tels qu'ils sont nommés par Misra (1979), tentent de rationaliser leurs revendications pour un statut d'Etat et se rallient également pour obtenir des droits et des privilèges spécifiques, dont la reconnaissance et l'usage de leur langue dans l'éducation, l'administration et les mass media. Ces mouvements n'ont pas impressionné la Commission de réorganisation des Etats, constituée après l'indépendance de l'Inde pour veiller à l'aspect logique de tels arguments. Les raisons furent : a) le manque du support d'une élite pour susciter une conscience de masse et soutenir une mobilisation socio-politique ; b) les élites étaient nationalistes et non régionalistes dans leurs attitudes et la vague du nationalisme était très forte dans l'ère de post-indépendance immédiate ; c) la mobilisation différentielle ou contre-sociale pour l'assimilation des locuteurs de dialectes régionaux au hindi standard. Ceux-ci étaient vulnérables à de telles assimilations en raison de l'absence d'une forme standard ; de plus les paramètres de la différenciation sociale n'étaient pas compatibles avec ceux de la différenciation linguistique.

Le mouvement linguistique maithili

La langue maithili est parlée dans l'Etat du Bihar (une autre région dominée par le hindi). Le mouvement pour la cause du maithili présentait deux aspects : a) il promouvait le développement, la standardisation et la modernisation du maithili ; b) il combinait le langage avec d'autres paramètres socio-culturels pour mobiliser le développement de la nationalité maithili et visait à la création d'un État maithili séparé. Les raisons d'établir un Etat sont pratiquement les mêmes que pour le Bhojpur, le Bundelkhand et le Haryana. L'attitude persévérante des protagonistes du mouvement a initialement rencontré le succès. Mais comme le fer de lance du mouvement était un groupe sélectif d'élites basé sur les castes réticentes à incorporer la communauté maithili entière, il en résulta une mobilisation sociale pauvre et un échec à susciter une conscience communautaire ; graduellement, le mouvement perdit de la force. Là encore la priorité avait été donnée aux symboles du nationalisme et non du régionalisme, aux symboles idéologiques de caste et non à l'identification linguistique

Les autres défauts étaient a) le manque d'initiative pour standardiser et moderniser la langue et b) l'absence d'effort pour développer des formes non littéraires de la langue et la littérature. En définitive, le manque de mobilisation politique et de support de masse, une pensée idéaliste et de caste, furent responsables du flétrissement du mouvement maithili.

Mouvement linguistique santali

Le santali est une branche de la famille linguistique austro-asiatique. Grierson (1927) a classé le santali comme une sous-branche du groupe kherwal. Le santali est parlé par plus de 3 millions de personnes ; bien que linguistiquement plus stable et démographiquement nombreux, il lutte encore pour son identification, à la différence du sindhi et du kashmiri qui ont reçu une protection officielle en étant inclus dans le 8e répertoire des langues indiennes. Malgré sa force numérique, il est la langue de populations minoritaires dans quatre États (l'Orissa, l'Assam, le Bengale ouest et le Bihar). Les Santals ont subi des soulèvements périodiques et cathartiques pour réassurer leur solidarité menacée et consolider leur position comme une force viable. En l'absence de continuité géographique, la langue joue un rôle important comme symbole de solidarité. Mais Mahapatra (1979) considère que les Santals sont une société enkystée qui a concédé le rang à une ou à des sociétés environnantes dominantes. Il appelle ce processus : « syndrome de la concession du rang », ce qui signifie l'acceptation de l'infériorité sociale. Mais malgré un emprunt sans discrimination aux langues dominantes, bien des traits de la culture santali sont restés intacts en dépit des forces qui empiétaient et influençaient leur vie. On a vu l'apparition de certains mouvements positifs parmi les Santals en réaction à ces forces qui empiètent. Le plus conséquent d'entre eux est le mouvement *Jharkhand.* Le peuple santali a aussi développé son écriture propre : « l'Alciiki ». Finalement les mouvements des Santals pour la renaissance et la solidarité ne sont pas un phénomène nouveau. Leur trace est enregistrée depuis longtemps. A l'époque contemporaine, ces mouvements ont profondément pénétré la structure du pouvoir indien par l'apport d'une force politique grâce à laquelle ils ont trouvé une représentation au Parlement indien. C'est pourquoi les mouvements des Santals ne sont plus guidés par des conditions économiques, mais par des considérations socio-culturelles plus vastes, et ils partagent évidemment les aspirations de leurs camarades indiens moins heureux.

Le besoin d'une planification pluraliste dans une société plurielle

La réalité multilingue en Inde commande que l'Inde devrait viser l'unité sous-jacente à la diversité, dans la planification linguistique pour l'éducation plutôt que de chercher à triompher de la diversité par les contraintes uniformisantes et contradictoires d'une politique moniste. Dans les sociétés modernes vouées à la planification, les situations multilingues ne peuvent être maintenues que par un bilinguisme planifié (Pattanayak, 1981). Si cela n'est pas fait, cela peut conduire à l'éradication des petites langues, la planification gouvernementale interférant avec l'autonomie des groupes. La véritable construction d'un régime est affectée par un usage linguistique planifié selon des méthodes irrationnelles qui conduiraient à un changement radical aux conséquences indéterminées. Sigh (1993 : 35) suggère : « En planification du développement, on doit prendre un paradigme pluraliste au sérieux ; alors que l'identification et

l'observation des problèmes linguistiques sont essentiellement classificatoires, la description des stratégies de planification linguistique et éducative est essentiellement basée sur notre compréhension de la typologie de la planification, que ces stratégies soient étendues ou partielles, globales ou locales, prophétiques ou affirmatives, ou qu'elles les combinent toutes. »

La mise en œuvre d'une politique linguistique officielle aux niveaux des gouvernements fédéral et étatique est passée par une période de conflits et de controverses. Elle a atteint maintenant un stade où un niveau élevé de concordance entre législation et exécution doit être atteint. De plus, il faut faire se rejoindre l'idéal et la réalité. Il devrait y avoir un effort réfléchi pour enrichir et développer les langues officielles en construisant des lexiques exhaustifs, en élaborant une traduction soigneuse de la littérature administrative et en conservant les modèles originaux des écritures administratives, gardant à l'esprit les besoins communicatifs de la communauté en son entier, et maintenant une rétroaction constante entre les écrivains, les usagers et les consommateurs. Les langues officielles peuvent être fonctionnellement adéquates et efficaces ; cela dépend du rôle des agences exécutives auxquelles est assignée la responsabilité de la promotion et de l'usage des langues officielles, de l'évaluation objective du processus d'extension et du contrôle attentif du degré de progrès. Pattanayak (1981 : 44) suggère : « pour le maintien d'une démocratie participante, il est important que chaque adulte votant puisse avoir la chance de participer à l'administration et au développement socio-économique du pays ». C'est pourquoi le langage dans l'administration est d'une grande importance dans les pays multilingues. Le caractère multilingue et multiethnique de l'Inde la rend susceptible aux crises d'identité des petits groupes, dans l'intérêt plus large de la solidarité nationale. Un regard attentif au complexe de traits des langues majeures et mineures (*cf.* Annexe III) peut rappeler aux planificateurs leur tâche difficile. C'est pourquoi les stratégies de planification linguistique qui visent à promouvoir l'universalisme culturel par la réduction de la multiplicité pourraient donner aux petits groupes un sentiment d'empiétement de leurs valeurs sociales et de violation de leur mobilité sociale, et ceci pose un défi aux planificateurs. La politique linguistique est intimement liée avec la planification des ressources. Finalement nous devons réitérer ceci : à moins que les ressources ne soient correctement canalisées, les groupes culturels sont tenus de protester contre les inégalités dans les occasions d'accomplir leur créativité, ce qui aurait comme résultat que le langage serait utilisé pour des objectifs divisés. Les planificateurs ne devraient pas l'oublier.

Références

CHOUDHRY, A. (1981). Language attitudes of a linguistic minority in a regional area. *OPIL*, vol 7-8, pp. 116-130

DAS GUPTA, Jyotirindra (1970). *Language conflict and National Development.* Los Angeles and Berkeley : University of California Press.

FASOLD, Ralph (1990). *The Sociolinguistics of Society.* Oxford : Basil Blackwell Ltd

GOVERNMENT OF INDIA (1931). *Indian Report*

GOVERNMENT OF INDIA (1950). *The constitution of India* New Delhi. Ministry of Law

GOVERNMENT OF INDIA (1956). *The Report of the Official Language Commision.*

GOVERNMENT OF INDIA (1993). *Yash Pal Committee Report* Ministry of Human Resource Development.

GRIESON, George A. (1927). *Linguistic Survey of India.* Vol. I, Part I, Calcutta Registrar General of India.

HAUGEN, Einah (1972). *The ecology of Language.* Essays selected by Anwar S Dil Stanford University Press

KHUBCHANDANI, Lachman M. (1978). *Language in a Plural Society* Delhi Motilal Barnasidass

KRISHNAMURTI, Bh. (1988). « Standardization of Indian Languages », in *Language in a Plural Society*. Delhi Motilal Barnasidass

MAHAPATRA, B.P. (1979) « Santal: language movement in the context of many dominant languages », in *Language Movements in India* Mysore CIIL.

MISRA, BAL G. (1979). « Language movements in the Hindi region », in *Language Movements in India* Mysore CIIL.

MYRDAL, G. (1968). *Asian Drama An Inquiry into the Poverty of Nations* New York · Random House

PATTANAYAK, D.P (1981). *Multilingiusm and mother-tongue education* Delhi Oxford University Press

SARKAR, S. (1979). *On the Bengal Renaissance* Calcutta Papyrus

SINGH, U.N. (1993). « Foreword », in *The Otherness of English* Delhi Sage Publishers.

SRIVASTAVA, R.N. (1979). « Language movements againts Hindi as the official language », in *Language Movements in India* Mysore CIIL

SRIVASTAVA, R.N. (1980). Societal bilingualism and the problems of language teaching in India, *Indian Journal of Applied Linguistics* Vol 1 2 13-37

SRIVASTAVA, R.N. (1981). *The communicative role of « out-group » languages of India* Paper submitted to the Second international Conference on « Language and Local Government », held at Baku/USSR, May 18-21, 1981.

Annexe I

*** Langues indiennes répertoriées et non répertoriées :**

Répertoriées (R) : 18
Non répertoriées (N.R.) : 85
Total : 103

*** Langues indo-aryennes**

(R) : 13 (N.R.) : 6
R : 13 = assamese, bengali, gujarati, hindi, kashmiri, konkani, marathi, nepali, oriya, punjabi, sanskrit, sindhi, urdu.

*** Langues dravidiennes**

(R) : 4 (N.R.) : 13
R : 4 = kannada, malayalam, tamil, telugu

*** Langues tibéto-birmanes**

(R) : 1 (N.R.) : 52
R : 1 = manipuri/meithei

*** Langues austro-asiatiques**

(R) : néant (N.R.) : 14
R : aucune langue répertoriée
[Source : recensement 1981]

Annexe II

Variétés linguistiques reconnues :

Parmi 11 langues répertoriées (sur 18) :

*** Langues indo-aryennes**

Sur 13 langues répertoriées, 6 (assamese, konkani, marathi, nepali, sanskrit et urdu) ne présentent pas de variétés.

- sindhi : kachchhi
- kashmiri : kishtwari, siraji
- gujarati : gujarao (gujarau), saurashtra
- punjabi : bagri, bhateali, bilaspuri (kahluri)
- bengali : chakma, haijong (hajong), rajbangsi
- oriya : bhatri, proja, relli, sambalpuri
- hindi : awadhi, bagheli (baghelkhandi), bagri-rajasthani, banjari, bhadrawahi, bharmauri (gaddi), bhojpuri, braj bhasha, bundeli (bundel-khandi, chambeali, chhatisgarhi, churahi, dhundhari, garhwali, gojri, harauti, haryanvi, jaunsari, kangri, kha-

riboli, khortha (khotta), kulvi, kumauni, kurmali thar, labani, lamani (lambadi), laria, lodhi, magadhi (magahi), maithili, malvi, mandeali, marwari, mewari, mewati, nagpuria, nimadi, padari, pahari, panchpargania, pangawali, pawari (powari), rajasthani, sadan (sadri), sondwari, sugali, surgujia, surjapuri.

*** Langues dravidiennes**

Quatre langues répertoriées ont 8 variétés.
- telugu : vadari
- malayalam : pania, yerava
- tamil : kaikadi, yerukala (yerukula)
- kannada : badaga, kuruba, kurumba.

*** Langues tibéto-birmanes**

Une langue répertoriée : manipuri (meithei), pas de variétés.

*** Langues austro-asiatiques**

Pas de langues répertoriées, pas de variétés.
[Source : recensement 1981]

Annexe III

Complexe de traits pour les langues majeures :

- Force numérique, + Pouvoir socio-politique[1] : anglais et hindi en Inde
- Force numérique, - Pouvoir socio-politique : telugu au Tamil nadu
+ Force numérique, - Pouvoir socio-politique : kashmiri au Jammu et au Kashmir

Complexe de traits pour les langues mineures :

+ Force numérique, - Pouvoir socio-politique : bhili au Dadar et au Nagar haveli
- Force numérique, - Pouvoir socio-politique : santhal et kurux au Bihar

[1] Nous traduisons respectivement par [illegible] [illegible] numérique [illegible] pouvoir socio-politique [illegible]

Situation et représentations du français au Sénégal

Moussa DAFF

Université Cheikh Anta Diop, Dakar

La situation et les représentations du français au Sénégal ont considérablement évolué des indépendances à nos jours. Le français au Sénégal a été étudié d'abord par les chercheurs du CLAD, principalement par Maurice Calvet (1979), dans un article en collaboration avec Pierre Dumont intitulé « Le français au Sénégal : interférences du wolof dans le français des élèves sénégalais ». Dans cette communication, les auteurs soulignent qu' « en Afrique, le français se trouve placé en face de problèmes proprement linguistiques (...). Ces problèmes linguistiques tiennent à la fois à la grandeur et à la misère du destin du français en Afrique, précisément parce qu'en Afrique il n'y a pas d'ethnie francophone. Aussi le français en Afrique est-il lié étroitement au problème de l'enseignement. ». Absence d' « ethnie francophone » et apprentissage scolaire sont les deux attributs du français au Sénégal dans les années 60. C'est pourquoi, le CLAD avait choisi de prendre les devants en essayant de promouvoir un enseignement du français qui ferait de cette langue l'instrument privilégié de la modernisation et du développement. Car le français était perçu jusqu'en 1960 comme langue de l'élite intellectuelle et politique des États africains nouvellement indépendants. C'est pourquoi également, tous les États africains francophones ont hissé le français au rang de langue officielle, c'est-à-dire langue de l'administration et de la scolarisation avec pour objectif une scolarisation en masse permettant d'atteindre le score ambitieux de 100 % en 1980. C'est cette fonction de la langue française en Afrique qui explique la volonté des gouvernements de mettre l'accent sur la maîtrise du français normé comme préalable à une carrière politico-administrative partant comme « une ligne de démarcation entre une élite urbaine, éduquée et occidentalisée, et la masse ». L'article cité plus haut présente bien les enjeux de cette nouvelle vocation du français langue étrangère et langue officielle. C'est pourquoi, les auteurs ont pensé qu'il fallait préparer cette mutation afin que la langue française restât, en Afrique comme ailleurs, linguistiquement et structuralement aussi proche en 1970 de ce qu'elle était en 1960. En plus, l'étude de cette langue « doit être appréhendée, en Afrique, sociologiquement, psychologiquement et pédagogiquement, selon des modalités radicalement autres ». La méthode Pour Parler Français (PPF), ensemble pédagogique fondé sur

l'étude approfondie des interférences wolof-français, devait permettre la concrétisation effective de ces préoccupations sociolinguistiques, linguistiques et didactiques.

Malheureusement, avec la suppression de la méthode P.P.F. lors des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (E.G.E.F.) en 1981, c'est toute une politique de survie et de maintien du français standard qui a échoué. Et c'est pourquoi les années 70 peuvent être considérées comme une période de rupture sociolinguistique quant à la situation du français et un début de revalorisation des langues nationales plus précisément des véhiculaires nationaux. D'où l'important travail réalisé par Pierre Dumont dans sa thèse « Le français et les langues africaines au Sénégal » où nous pouvons lire toute la complexité des rapports entre le français et les langues nationales à partir d'analyses contrastives ou, si l'on préfère, différentielles car s'inspirant des travaux de W.-F. Mackey. Ce travail sociolinguistique montre très nettement les prémices d'une évolution du statut et des fonctions du français et du wolof au Sénégal.

En effet, comme le précise Léopold Sédar Senghor, défenseur averti de la méthode PPF, la nation sénégalaise a consciemment choisi le bilinguisme français/wolof, comme « un moyen privilégié, parmi d'autres, d'éducation, de formation et de culture ». C'est fort de cette option que Pierre Dumont souhaite qu'on « ramène le français à son rôle, secondaire, de langue de communication internationale en redonnant aux langues sénégalaises, et d'abord au Wolof, celui qu'elles n'auraient jamais dû perdre, de langues maternelles, et partant, aujourd'hui, de langues nationales de plein droit sans aucune limitation de temps ni d'espace » (Dumont 1983, p. 11). La réalisation du bilinguisme « franco-sénégalais » souhaité par Senghor et décrit comme réalisable par Pierre Dumont n'était pas un choix évident aux lendemains des indépendances. Car, comme le précise Senghor dans Dumont (1983), « ce choix n'allait pas de soi, tentés que nous étions, pour avoir été colonisés, méprisés, par l'une ou l'autre solution extrême : le choix, à l'exclusion de toute autre, de la langue française ou de la langue wolofe ». Ce sont ces représentations valorisantes du français et négatives des langues nationales qui ont retardé non seulement la mise en place des classes expérimentales mais aussi qui ont contribué à l'échec de l'opération, après que le Gouvernement du Sénégal sous la direction éclairée de Senghor ait choisi « un enseignement, mieux, une éducation bilingue comprenant, d'une part, le français, d'autre part, six langues sénégalaises, dont quatre du groupe "sénégalo-guinéen" ou "ouest-atlantique" - wolof, peul, sérère, diola - et deux du groupe mandé - malinké et soninké ». On voit donc que la situation et l'avenir du français sont intimement liés à la qualité et au succès de l'enseignement. Ce sont ces éléments d'une planification linguistique au Sénégal que les assises des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (E.G.E.F.) ont systématisé sous une forme qu'a synthétisée, après avoir fait un bref rappel de l'évolution des représentations liées à la langue française et à la politique linguistique du colonisateur, Omar Ka dans son article intitulé « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? ».

En effet, de 1830 à 1960 seule la politique assimilationniste de la France était de règle. Il fallait mettre en valeur la civilisation française et rabaisser les valeurs socioculturelles africaines par la méconnaissance des langues locales. Pendant la période post-coloniale de 1960 à 1980, les États africains ont continué à appliquer les décisions de la rencontre d'Addis-Abeba en mettant l'accent sur la formation en français tout en soulignant l'importance que pourrait revêtir un enseignement d'abord en langue nationale. La situation va évoluer à partir des années 80, caractérisées par une

revendication identitaire très forte et une contestation en sourdine de l'hégémonie du français. Cette nouvelle donne sociolinguistique va précipiter la nécessité d'une refonte du système éducatif sénégalais.

Les E.G.E.F. convoqués par le président Abdou Diouf avaient réuni, pour la première fois dans l'histoire didactique du Sénégal, toutes les personnes et organisations intéressées par le processus éducatif. Cette grande rencontre nationale devait procéder à une remise en question de tout le système éducatif sénégalais afin de mieux l'adapter aux besoins d'une « école nouvelle nationale, démocratique et populaire » parce que le système éducatif, calqué sur le modèle français, n'est plus adapté aux besoins de développement du pays. Un nouveau système éducatif national (fondé sur les réalités sénégalaises et africaines), démocratique (accordant des chances égales à tous devant l'éducation) et populaire (rompant avec les pratiques élitistes de la sélection-élimination) devait être mis en place par une Commission nationale de réforme (C.N.R.E.F.) qui était chargée de finaliser les travaux des E.G.E.F. C'est dans ce contexte de refonte générale que la méthode d'apprentissage du français, le PPF, a été supprimée et on a enregistré une recommandation « ferme » pour la promotion des langues nationales comme langues d'enseignement dans tout le cursus scolaire. Si les conclusions de la C.N.R.E.F. étaient appliquées, on assisterait au Sénégal à une nouvelle redistribution des fonctions des langues qui se résumerait à une triglossie : « langue du milieu, qui véhicule les valeurs culturelles, et aide au développement cognitif de l'enfant, langue d'unification nationale, destinée à promouvoir la conscience nationale, et langue étrangère, pour les besoins de la communication interafricaine et internationale. » (O. Ka, 1993). Le wolof serait alors la langue d'unification nationale et le français la langue étrangère. Ce statut nouveau préssenti pour le wolof est le résultat d'un constat confirmé par beaucoup d'enquêtes comme celle que nous avons menée pour le CREDIF dans les villes de Dakar, de Saint-Louis du Sénégal, de Tambacounda et de Mbour. Ces villes de par leur position carrefour permettaient de saisir dans la vie quotidienne des populations et dans leurs représentations la dynamique des langues en contact dans ces espaces urbains, voire semi-urbains. C'est ainsi qu'on a pu constater que dans le commerce quotidien des populations le français partage avec le wolof, véritable langue glottophage au Sénégal, des espaces d'usage social relativement bien définis. Le français est dominant dans les situations d'écrit ou d'informations techniques et dans les relations formelles avec l'administration centrale, en revanche l'usage du wolof prend largement l'avantage dans les autres sphères de la vie courante (religion, relations interpersonnelles, commerce, relations de voisinage, etc.). Le wolof s'affirme par rapport aux autres langues nationales comme dominant dans les relations interethniques à côté du français. C'est cette complémentarité du français et du wolof qui caractérise la situation linguistique urbaine au Sénégal. Et c'est ce qui fait dire à Dumont (1979) que « la francophonie vécue au Sénégal, comme dans le reste de l'Afrique dite francophone, ne doit pas se penser en termes d'opposition. Le français, pour continuer à se généraliser et à consolider sa position en Afrique, ne doit surtout pas s'opposer aux langues africaines ». Cette cohabitation du français et du wolof au Sénégal est acceptée par tous les Sénégalais même si certains plaident en faveur de l'utilisation prioritaire des langues nationales dans la vie courante et administrative. Le français n'est plus senti comme langue du colonisateur, langue de l'assimilation culturelle et politique mais plutôt comme un outil de communication utile qui appartient désormais au patrimoine linguistique du pays même si cette langue introduite par superposition ne permet plus l'accès facile à une situation sociopolitique enviable. En effet, le français et les diplômes obtenus en français ne

permettent plus une insertion professionnelle facile tant le marché du travail est saturé et difficile d'accès. Seuls les métiers dits « informels » favorisent une activité rentable et une accumulation de ressources financières importantes permettant de devenir un homme d'affaires riche comme Ndiouga Kébé ou Djily Mbaye dont l'instruction en français n'était pas très poussée. Ces grosses fortunes du Sénégal qui ne possèdent pas le français et la réussite des agents vecteurs du mouvement socio-économique connu sous le nom du phénomène « baol-baol » ont contribué à effacer, même si encore quelques illusions persitent, le mythe du français langue de la promotion sociale. Cette mutation des attributs du français au Sénégal est perceptible dans les représentations de certains sénégalais adultes que nous avons interviewés. L'analyse de leur discours épilinguistique permet de comprendre le pourquoi du recul de l'usage du français et son corollaire la régression de la qualité du français parlé au Sénégal. Ces discours épilinguistiques recueillis oralement lors d'une enquête sur les représentations actuelles du français au Sénégal donnent une réponse précise sur la manière dont le français et le wolof se répartissent implicitement les situations de communication en fonction de l'espace d'usage et du contexte de l'interaction. Prenons quelques exemples :

> « bon pour répondre euh à cette interrogation moi je dirais que : la langue française + je l'utilise + à l'école + à l'université + quand je rencontre des intellectuels qui la maîtrisent ou bien qui la parlent comme moi + mais en famille je préfère parler pulaar avec les amis aussi + la plupart du temps nous parlons le wolof même si parfois nous utilisons des assertions françaises ». (Di, P4 L4-8).

> « bon cette langue nous permet aussi + d'avoir une ouverture sur le monde + car c'est une langue universelle + elle facilite le contact + avec les autres + de ce fait + elle nous permet aussi + de comprendre beaucoup de choses + exemple + si on prend le domaine + des sciences - - avec cette langue + on peut arriver à faire beaucoup de choses ». (Di P2 L9-15).

> «bon je trouve que la langue française comme étant une langue d'intégration + car elle est partagée par beaucoup de pays africains + et qu'on trouve une multitude de langues au niveau de ces pays d'où son rôle de langue d'intégration ». (Sa, P3 L6-8).

Le français apparaît alors comme langue de l'école, de l'intégration africaine, de la science, de la communication internationale et comme instrument de communication nationale entre « intellectuels » alors que les langues nationales sont réservées à un usage familial. Il est curieux de constater qu'aucun des trente interviewés n'ait une seule fois fait allusion au français comme langue de promotion sociale dans le pays. En revanche beaucoup parmi eux montrent que la qualité et l'usage du français ont régressé au Sénégal à cause d'une pratique insuffisante et de la présence des langues nationales principalement le wolof :

> « bien qu'ayant un taux très faible et une qualité dérisoire + le français a vraiment beaucoup influé sur nos langues nationales + parce que actuellement + bon où que tu sois + si tu vois un groupe d'individus s'entretenir ils ne peuvent pas parler trois mots sans y introduire un mot français + ceci est valable aussi bien pour ceux qui ont été scolarisés que ceux qui n'ont jamais fait l'école ». (Bi P6 L1-9).

L'ensemble de ces témoignages prouve que le français n'est plus une langue étrangère au Sénégal mais plutôt une langue toujours présente dans les interactions quotidiennes entre Sénégalais. C'est pourquoi, nous pensons que son statut réel aujourd'hui est celui d'une langue seconde et que l'évolution des représentations (prise de conscience que le français utilisé n'est pas du bon français) crée une insécurité linguistique dont la manifestation la plus évidente est le recours aux énoncés mixtes. Cette insécurité linguistique est accentuée par le fait que les décideurs pédagogiques et politiques refusent de reconnaître des variantes du français qui pourtant existent dans la langue de tous les Sénégalais comme le montre l'enquête sur l'acceptabilité des formes mésolectales du français au Sénégal que nous avons menées lors de nos recherches doctorales (Daff, 1995, pp. 117-227). Cette enquête a permis de montrer la reconnaissance implicite de la norme endogène dans les milieux éducatifs qui avaient été ciblés et d'affiner la définition de la notion de français langue seconde en mettant l'accent sur les caractéristiques linguistiques de ce concept très opérationnel dans les pays francophones périphériques où l'usage officiel du français est reconnu.

Nous proposons l'utilisation du terme de français langue seconde ou français langue non maternelle (langue que le locuteur a rarement l'occasion d'acquérir dès l'enfance) pour toutes les situations où le français est introduit par superposition sans jamais parvenir à se substituer à la langue maternelle des populations concernées. La superposition consiste dans le fait qu'une langue étrangère soit amenée, à la suite de certains événements historiques comme la colonisation par exemple, à assurer dans une société donnée l'exercice de certaines fonctions tenues pour supérieures, telles que les fonctions politique, juridique, didactique, administrative, scientifique et technique. Le français devient alors, dans ces cas, langue officielle et langue d'enseignement et le plus souvent le second véhiculaire à côté d'une langue nationale majoritaire.

La situation de L2, comme le précise le CREDIF dans l'enquête sur l' « Usage social du français langue seconde en milieu multilingue dans certains pays francophones », est celle où objectivement les locuteurs ont la possibilité quotidienne d'utiliser ou au moins d'être confrontés à cette langue dans leur commerce quotidien, entre membres d'une même communauté vivant dans une situation multilinguistique et multiethnique. Ou bien encore lorsque la langue a été adoptée comme un instrument de communication permettant le dialogue entre les peuples parlant des langues de diffusion limitée et n'ayant pas d'audience en dehors des pays où elles se pratiquent. Le français est ainsi, pour l'Afrique francophone, langue de la scolarisation et langue de communication internationale.

C'est pour cela qu'il est bon de marquer la différence entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage d'une langue seconde parce que les besoins de formation en français langue seconde sont nettement plus élevés que ceux ciblés en français langue étrangère. En effet l'apprenant de français langue seconde est destiné à acquérir une compétence communicative proche de celle du locuteur natif tout en étant potentiellement sensible aux différents usages mésolectaux et même acrolectaux de la langue. Il se doit d'être le prototype du bon francophone au terme de sa formation parce qu'il sera non seulement locuteur mais aussi et surtout utilisateur scientifique du français. Le français, en situation de langue seconde, est alors, langue de l'instruction, langue de communication scientifique et langue d'ouverture vers le monde. Tels sont actuellement les attributs fondamentaux du français au Sénégal.

Références

BA, O. (1981). « Bilinguisme franco-africain », AUPELF, Ve Table Ronde des Centres de linguistique appliquée d'Afrique francophone, Bull. AELIA.

CALVET, M. et DUMONT, P. (1969). « Le français au Sénégal : interférences du wolof dans le français des élèves sénégalais » in *Le français en France et hors de France,* Actes du colloque sur les ethnies francophones (Nice, 26-30 avril 1968).

CUQ, J. P. (1991). *Le français langue seconde,* Paris, Hachette, coll. F.

DAFF, M. (1995). *Le français mésolectal oral et écrit au Sénégal : approche sociolinguistique, linguistique et didactique,* Thèse de doctorat d'État de sciences du langage, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

DUMONT, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal,* Paris, Karthala.

H.C.F. (1993). *État de la francophonie dans le monde : données 1993 et 6 enquêtes inédites,* La documentation française, Paris.

KA, O. (1983). « Une nouvelle place pour le français au Sénégal » in *French Review,* vol. 67 nº 2 , Printed in U.S.A.

MANESSY, G. (1986). « Le français en Afrique de tradition coloniale française : statut sociopolitique, usages et caractéristiques », comm. *Congrès des Romanistes,* Trèves, 17 pages.

Écriture dans une société à tradition orale. Le cas du wolof au Sénégal : le « wolofal »

Abdoulaye DÈME

Université René Descartes, Paris

D'une manière générale, l'apparition de l'écriture dans une société à tradition orale entraîne de profonds changements linguistiques, politiques, économiques et sociaux, liés à la nature des rapports de force entre différentes civilisations. L'introduction et l'utilisation de l'écriture dans une société est donc le résultat d'un choc de civilisations considérable qui influence toute forme de communication.

En introduisant un rapport à l'écriture, concurrent de l'oral et de ses valeurs, on assiste aux phénomènes suivants :

- soit la langue importée s'impose comme langue dominante

- soit un syncrétisme communicationnel s'installe où l'écriture d'une langue est adaptée à la création écrite d'une autre langue (emprunt d'écriture d'alphabet). Le Sénégal, pays multilingue de plus d'une vingtaine de langues à tradition orale, s'est trouvé de par son histoire, dans une telle situation à deux reprises : l'invasion arabo-islamique du 9e à la fin du 17e siècle, et la colonisation française du 18e au 20e siècle. Ces deux civilisations ont dans une grande mesure réussi à implanter leurs langues et cultures, puisque le Sénégal est à 95 % musulman et que la langue officielle y est le français.

Mon interrogation réside dans la capacité des Sénégalais à créer une écriture en son temps et selon des moyens de transcription différents de la langue de communication courante, en l'occurrence le wolof, avec un alphabet emprunté en premier lieu à l'arabe puis au français.

Ces deux procédés de création linguistique relèvent de deux modes de gestion linguistique distincts. Dans le premier cas, il est d'usage de parler de gestion *in vivo* et dans le second de gestion *in vitro*. En effet, la graphie arabe, pour transcrire le wolof (le wolofal) a été inventée de façon spontanée alors que l'écriture du wolof actuel

avec l'alphabet latin est l'œuvre de linguistes chevronnés et d'une volonté politique de promouvoir les langues nationales après l'indépendance du pays en 1960. Je me propose dans cet article de présenter les conditions d'introduction de l'arabe en terre sénégalaise, de la création du **wolofal** en expliquant son mode de fonctionnement interne et la signification de l'écriture dans une société à tradition orale.

A ce sujet, C. Lévi Strauss, en parlant d'une société indienne de l'Amérique du Sud, met l'accent sur la fonction que peut avoir l'écrit, même dans une société qui l'ignore. Ainsi raconte-t-il qu'un chef indien Nambikwara, ouvrant une réunion de lignages, déploya un papier couvert de lignes qu'il fit semblant de lire. Cette mystification avait pour but de montrer à son peuple, qu'il avait obtenu l'alliance de l'homme blanc et qu'il participait à ses secrets. Pour Lévi Strauss, ce chef avait compris la fonction de l'écriture. Il en avait emprunté le symbole, même si sa réalité lui demeurait étrangère. Dès son apparition, l'écriture ne servait pas à connaître ni à comprendre, mais à accroître le prestige et l'autorité d'un individu aux dépens d'autrui. L'écriture, d'après Lévi Strauss, « paraît favoriser l'exploitation des hommes avant leur illumination... la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement[1] ».

La ruse du chef indien jouant la comédie de l'écriture a souvent existé dans les sociétés à tradition orale où l'écriture était considérée non pas comme un aide-mémoire mais comme un fait magique. Les marabouts africains ont utilisé l'écriture autant pour la magie que pour la communication. Ce qui leur donnait du prestige et un certain pouvoir sur les autres ; d'autant plus que la première langue écrite qu'ils ont utilisée n'est autre que la langue arabe, langue sacrée du Coran.

Du contact entre la société wolof et la société arabe est née l'écriture de la langue wolof intitulée le wolofal.

Le wolofal est la transcription graphique utilisée par certains locuteurs du wolof (surtout des marabouts) qui, ayant appris l'arabe, ont rompu avec une tradition exclusivement orale. C'est donc un procédé qui consiste à reprendre les signes (caractères) de l'alphabet arabe pour représenter, à l'écrit, les phonèmes de la langue wolof.

La transcription au moyen de l'alphabet arabe constitue une rupture et un saut, à la fois qualitatif et fondamental, tant pour la langue wolof que pour le rapport qui unit les locuteurs à cette langue. En effet, le passage d'une langue limitée à l'oralité à une langue devenue graphiquement représentable et représentée fait prendre conscience aux locuteurs du wolof qu'une langue non écrite pouvait le devenir. Ceci représentait une révolution, une nouvelle phase historique dans leur outil de communication.

Adapter l'alphabet propre à une langue pour transcrire une autre, pose, le plus souvent, certains problèmes. Ce fut le cas, par exemple, lorsque l'alphabet latin fut utilisé pour transcrire les langues romanes ; le turc connut à son tour de grandes difficultés lorsqu'il utilisa l'alphabet arabe. En 1928, sous le régime de Mustapha Kemal Atatürk, il fut décidé de renoncer à l'alphabet arabe pour utiliser le latin. On peut aussi citer le cas du persan et de l'ourdou qui, encore aujourd'hui, utilisent les caractères arabes.

1. Lévi-Strauss C. *Triste Tropique*. Paris, coll. Terre humaine, PLON, 1955, p 344 (cité par Driss Mansouri dans la « Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines », Université Sidi Mohamed Ben Abdellah n° 8, Fès, 1992, p 131

Pour créer le **wolofal,** les transcripteurs wolofs, eux aussi, devaient connaître des difficultés. Deux problèmes majeurs se sont posés d'emblée, celui de la correspondance des systèmes phonétiques arabe et wolof et celui de la segmentation graphique des lexèmes.

1) Le système phonétique de l'arabe ne correspondait pas totalement à celui du wolof, notamment en ce qui concerne les consonnes.

Il a donc fallu abandonner certains caractères arabes et en modifier d'autres en leur ajoutant quelques traits tels que le tréma, les trois points (en dessous ou au-dessus du caractère), pour en forger de nouveaux, capables de représenter les phonèmes propres au wolof. Le tableau I illustre ce fait.

On constate que le wolofal n'a jamais fait l'objet d'une réflexion concertée entre des spécialistes et n'a, par conséquent, jamais été codifié. Ainsi, chaque wolofalkat (transcripteur) utilise-t-il très souvent les signes graphiques arabes à sa convenance : aucune différence n'existe entre des phonèmes vocaliques comme /a/ et /ë/. Ainsi /bar/ peut à l'écrit désigner à la fois « vacances » et « lézard ». Seuls le contexte et le phonétisme permettent de les différencier, ce qui constitue une des grandes faiblesses de ce type d'écriture.

Il en est de même pour les consonnes qui font l'objet, elles aussi, d'une grande fantaisie. Tel **Wolofalkat** va utiliser pour le même son wolof /g/ par exemple diverses graphies, selon son humeur ou sa volonté. On peut par ailleurs trouver chez la même personne, diverses graphies du même mot dans le même texte ou dans des textes différents. Le lecteur devant cette multitude de transcriptions est perturbé, perdu et ne comprend pas aisément le texte qui lui est soumis. Il arrive parfois que le transcripteur se perde lui-même devant la multitude des alphabets. Ainsi **caq** « collier » sera transcrit de différentes façons :

1. كَـفْ
2. خَـفْ
3. تِيَـفْ

2) La segmentation graphique des lexèmes est souvent réalisée de manière incohérente.

Les découpages sont parfois incohérents dans la mesure où bien souvent il n'existe pas en **wolofal,** comme dans d'autres langues telles que le français, un code écrit strict où la frontière des unités lexicales est fixe et imposée à l'utilisateur du code écrit ; on prendra pour exemple la phrase suivante :

سَرِخْتوبَـا خـاَ دُنَـا أَمْأَ لَـلْ أَمـخَمْخَمْ

seri ñetouba, cia duna, ama lal amxamxam
« celui qui croit au marabout de Touba sera riche et sage »

Ce découpage est incohérent parce qu'il ne respecte pas l'intégrité du mot, ma isolé dans la chaîne phonétique. Le bon découpage des mots devrait être :

sëriñ Tuba ci aduna am alal am xamxa

سَرِ خْ تـوبَـا خِ أدنـاَ أَمْ أَلَـلْ أَمْ خَمْخَمْ

« celui qui croit au marabout de Touba sera riche et sage »

Il existe deux cas d'incohérence dans le découpage des mots dans le wolofal :

- Soit la césure intervient entre les syllabes à l'intérieur même d'un mot comme dans les exemples suivants : le mot **jublu** « le monde », coupé en : **ju blu** ou le mot **tambale** « commencer », coupé en : **tam bale.**

- Soit la césure est omise, ce qui aboutit à un amalgame de plusieurs mots ainsi qu'on peut le voir dans les exemples ci-dessous :

a) **sunuborom** (سُنُبُـرُوم) ici l'adjectif possessif **sunu** (سُـنُ) « notre » et le nom **borom** (بُرُومْ) « Dieu ou protecteur » sont accolés l'un à l'autre.

b) **sangsama** (سَنْغْـسَمَ) l'adjectif possessif **sama** (سِـمَ) « mon » est attaché au nom **sang** (سَـنْـغْ) « seigneur », ce qui donne **sangsama** (سـنـغـسم) « mon maître », « mon seigneur ».

Cette absence de règles précises et rigoureuses explique la diffusion relativement faible et le peu de succès du wolofal auprès des locuteurs.

Son échec s'explique en grande partie aussi par le fait que ce procédé s'est surtout appliqué à la transcription de textes religieux et n'a que très peu touché le domaine littéraire. Il est probable que la littérature en wolofal se maintiendra à l'état embryonnaire.

Il est également probable que la transcription du wolof à l'aide des caractères latins prendra le pas sur le wolofal.

Ce sont des linguistes, en effet, qui ont utilisé l'alphabet latin pour noter de la façon la plus précise possible les articulations spécifiques du wolof. Leur objectif était de tenter l'élaboration d'un code graphique correspondant au code sonore de la langue puisque l'alphabet graphique s'articule en un alphabet phonétique.

En revanche, le wolofal n'a jamais été le produit d'une intervention de linguistes : c'est une pratique individuelle et marginale. De plus, le caractère syllabique (et non phonématique) de l'écriture arabe n'a pas simplifié la tâche des « **wolofalkats** ».

La comparaison entre ces deux systèmes de notation permet de voir que la transcription avec les caractères latins a des chances de triompher sur le « **wolofal** » pour des raisons essentiellement techniques, politiques et pédagogiques. Dans tous les pays africains où le wolof existe, c'est la transcription en caractères latins qui a été retenue (Gambie, Mauritanie, Mali). L'État sénégalais a choisi d'utiliser non pas l'écriture arabe mais l'écriture latine. Celle-ci y est officialisée alors que celle-là, en dépit de l'importance idéologique de l'Islam au Sénégal, ne bénéficie pas de la force institutionnelle nécessaire pour s'imposer.

Conclusion

De tous les exemples qui précèdent et concernent la technique de transcription appliquée au wolof, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

1) Le wolofal est une pratique empirique socialement très limitée à des spécialistes et surtout confinée dans des textes d'inspiration religieuse, même si certains Wolofs lisent le Coran et écrivent parfois quelques lettres en « wolofal ».

En outre, la langue wolof est encore très fortement orale, en l'absence de pratique de lecture assidue et généralisée : les rares personnes qui ont appris le Coran et les textes religieux, se livrent, dans ces conditions, à une sorte de bricolage individuel et solitaire. Enfin, il se trouve surtout que la langue wolof transcrite par le « **wolofalkat** » (transcripteur) est dans un état de non-théorisation suffisante pour donner une abondante littérature en wolof. Ses règles de grammaire ne sont pas encore entièrement explicitées, formulées ni codifiées en un système pouvant constituer et inspirer les principes d'une écriture institutionnalisée, donc unifiée et imposée à tous.

2) L'écriture wolofal est directement tirée de l'alphabet arabe tel qu'il est utilisé dans le Coran (c'est-à-dire sans ponctuation) et non de l'orthographe de la langue arabe actuelle. Le Coran est la forme classique et sacrée de l'arabe et c'est bien cette forme qui fonde l'origine et la source du « wolofal » puisqu'il est le seul texte ayant pu inspirer les « **wolofalkats** » (les transcripteurs), qui ont étudié la littérature arabe au début du XIe siècle.

3) Le wolofal n'est pas suffisamment structuré pour constituer un code graphique d'usage généralisé. En effet, s'il est vrai qu'on est en présence de correspondances graphiques, d'articulations phonétiques (vocaliques ou consonantiques), il n'en demeure pas moins qu'elles n'ont pas atteint le stade de la codification et de l'officialisation. C'est à chaque transcripteur de trouver une correspondance graphique à l'image phonétique d'un mot ou d'une phrase pour son lecteur.

Reste à noter que si l'arabe a enrichi la langue wolof, l'influence arabe a provoqué sur un autre plan un certain appauvrissement, notamment de l'art traditionnel africain, du fait que la religion islamique interdit la figuration (masques, sculptures).

Références

DÈME, Abdoulaye (1994). *Les Emprunts linguistiques du wolof à l'arabe* (Thèse N.R.) sous la direction du professeur Calvet Louis-Jean, Université René Descartes.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1955). *Triste Tropique,* Paris, coll.Terre humaine, Plon.

DRISS, Mansouri (1992). « Ecriture et oralité », *L'Exemplarité ou la tradition orale en corps* dans *Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines,* Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, n° 8, Fès.

TABLEAU I

PHONÈMES WOLOFS INEXISTANTS EN ARABE
ET LEURS ÉQUIVALENCES EN WOLOFAL

Phonèmes wolofs	Définitions des phonèmes	Les équivalences en wolofal	Exemples en wolof	Traduction en français
p	Occlusive sourde bilabiale	بَـاكَـ	paaka	Couteau
c	Occlusive sonore médio-palatale	جَـرْ	car	Branche
g	Occlusive sonore dorso-palatale	گَـالْ	gaal	Pirogue
ñ	Nasale médio-palatale	نِيَارْ	ñaar	Deux
n	Nasale dorso-palatale	كَـامْ	naam	Mâchoire
m p	Prénasale sourde Bilabiale	مْبَسْ	mpas	Nœud
n t	Prénasale sourde apico-dentale	بُنْتْ	bunt	Porte
nc	Prénasale sourde médio-palatale	خَنْخْ	xanc	Écorcer
nk	Prénasale sourde dorso-palatale	لَنْكْ	lank	Refuser
nx	Prénasale sourde vélaire	مَنْغْ	manx	Aspirer
m b	Prénasale sonore bilabiale	مْبُوفْ	mbonx	Jaune
n d	Prénasale sonore apico-dentale	دَوْ	ndaw	Jeunesse
ñ j	Prénasale sonore médio-palatale	نْجُرْ	njur	Accouchement
n g	Prénasale sonore dorso-palatale	نْغُورْ	nguur	Gouvernement

Politique linguistique familiale : le rôle des femmes

Christine DEPREZ

Université René Descartes, Paris

La plupart des Etats légifèrent sur le statut, les domaines d'emploi et la norme des langues parlées sur leur territoire. Ces actions politiques touchent les domaines de la vie publique, mais dès que l'on aborde la sphère de la vie privée, les décisions prises « d'en haut » perdent de leur impact. L'interdiction officielle qui frappait l'usage du catalan pendant le franquisme n'a jamais réussi à franchir les frontières de la maison : les Catalans ont continué, bon gré, mal gré, à parler le catalan en famille et à le transmettre à leurs enfants.

On peut donc poser, par comparaison, l'idée d'une « politique linguistique familiale » pour rendre compte de la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues. Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents.

Nous prendrons ici l'exemple de familles d'origines étrangères résidant à Paris. Ce travail s'inscrit dans un courant d'études sociolinguistiques et interactionnistes, appliquées au domaine familial dans les migrations urbaines, qui se posent à la fois la question de l'appropriation de la langue de la ville d'accueil et celle de la transmission des langues en position minoritaire et de ses modalités.

Lorsque, dans le répertoire linguistique d'une même famille, deux (ou plusieurs langues) coexistent, quelle(s) langue(s) va-t-on parler aux enfants, avec les enfants, devant les enfants ? Quelle(s) langue(s) va-t-on leur permettre de parler à la maison entre eux, avec leurs parents, etc. ?

Langues parlées en famille

Le « terrain » familial est toujours difficile d'accès pour la recherche. Cette difficulté

oblige à multiplier et à croiser les approches. Le recueil des données, qui a débuté, en 1987, par un questionnaire rempli par 532 enfants, de 12 à 16 ans, à l'école, se poursuit encore de nos jours par des entretiens longs avec les adultes et par des enregistrements de conversations familiales.

Le premier questionnaire comportait une auto-évaluation par l'enfant de ses compétences dans la langue maternelle de ses parents, ainsi qu'une présentation sommaire de la communication familiale. L'enfant devait préciser « qui parle en quelle langue à qui » à la maison. Le premier dépouillement des réponses (Deprez, 1989) montrait que le *parler bilingue* (Lüdi et Py, 1985), c'est-à-dire l'usage des deux langues, alternées ou mêlés, était très majoritaire dans les familles (77 %), devançant de loin l'usage unique du français (14,5 %) ou de la langue des parents (8,5 %).

Les différentes solutions adoptées pour gérer le capital linguistique de la famille ne sont pour ainsi dire jamais globales. Il est clair, et toutes les études vont dans ce sens (*cf.* not. celles de Billiez, Dabène, Lecomte, Merabti, Moore,Varro, pour la France), que ce sont surtout les enfants d'âge scolaire qui introduisent l'usage du français dans la famille et que ce sont leurs parents qui tiennent à l'usage de leur langue maternelle. On parlera donc avec Lüdi et Py (1995) d'une **double médiation** linguistique et culturelle entre les deux générations.

Compte tenu de ses compétences, de ses réseaux, de ses valeurs et de ses projets, chacun optera pour l'une ou l'autre langue, ou pour un mélange des deux, notamment en fonction de son ou de ses interlocuteurs.

Le rôle des femmes (questionnaires)

Les femmes jouent un rôle extrêmement important dans la famille et dans l'éducation des enfants en France.

Nous avons interrogé nos données sur ce rôle en comparant les réponses portant sur la langue de communication entre la mère étrangère et son enfant. Trois points ont été retenus : la différence entre le père et la mère dans la communication avec l'enfant, la différence entre la mère et l'enfant et enfin les différences entre les langues d'origine.

La différence entre le père et la mère avec l'enfant :

Nous avons choisi de comparer trois langues entre elles : l'arabe, le portugais et le créole.

Tableau 1[1] : L.O. = Arabe

	franç	arabe	les 2
père	10,7	46,6	42,7
mère	7,8	**60,8**	31,4
m/p	-2,9	+14	-11,3

1. On souligne en gras la langue préférée par la mère pour parler à l'enfant.

Tableau 2 : L.O. = Portugais

	franç	portu	les 2
père	10,6	54,5	34,8
mère	7,5	**57,5**	34,8
m/p	-3	+3	0

Pour l'arabe et le portugais : plus de la moitié des mères s'adresseraient à leurs enfants dans leur propre langue maternelle. L'écart entre le père et la mère se fait dans tous les cas de la même façon : l'usage du français est plus fréquent chez les pères. Mais cet écart est beaucoup plus fort pour l'arabe (>14) que pour le portugais. Pour le portugais, en effet, les pratiques du père et de la mère sont très peu différenciées (+/-3).

Dans les familles antillaises à Paris, l'usage du français est *beaucoup* plus important, mais la mère apparaît, là aussi, un peu plus attachée à l'usage du créole que le père.

Tableau 3 : L.O. = Créole

	franç	créol	les 2
père	41,5	21,9	36,6
mère	**31,2**	27,1	**41,7**
m/p	-10,3	+5,2	+15

Que se passe-t-il du côté des enfants ? En quelle langue parlent-ils avec leur mère et avec leur père ?

Si l'on compare les langues entre elles, les chiffres sont à peu près les mêmes pour l'arabe et le portugais : les enfants déclarent parler aisément à leur mère dans sa langue[1].

Tableau 4 : L.O. = Arabe

avec	franç	**arab**	les 2
père	28,7	31,7	39,6
mère	22,6	**43,1**	24,2

Tableau 5 : L.O. = Portugais

avec	franç	**port**	les 2
père	25,7	40,9	33,3
mère	24,2	**43,9**	31,8

1. Au cours de la discussion M. Benrabah évoquait pour les arabophones une différence de comportements :
- d'une part, entre les générations : mères et filles,
- d'autre part, pour les mères, avec les garçons et avec les filles.
C'est effectivement le cas : les mères s'adressent un peu plus à leurs filles en arabe qu'à leurs fils (67,4 % contre 61,5%). Mais en revanche les filles préfèrent nettement plus le français que leurs frères, même dans la communication avec la mère : 37,2 % des filles leur parlent en arabe, contre 52,8 % des garçons (écart >15 points) La variable « sexe » (ou plutôt « genre ») est donc à considérer soigneusement en fonction de la génération.

Tel n'est pas le cas pour le créole dont l'usage s'effrite considérablement chez les enfants antillais qui lui préfèrent très nettement le français, même avec la mère.

Tableau 6 : L.O. = Créole

avec	**fran**	créol	les 2
père	76,7	0,7	16,3
mère	**71,4**	0,8	20,4

Le rôle des femmes (entretiens)

Les questionnaires ainsi sommairement triés nous donnent une certaine image de la réalité. Cette image, comme une photographie, est nécessairement fixe, elle est aussi assez peu nuancée. Mais, ce qui est plus dérangeant, c'est que lorsque l'on passe des chiffres bruts aux interprétations, *les « causalités sociales » que l'on invoque pour rendre compte de l'attachement (relatif) des mères à leur langue (faible niveau de scolarisation, sans profession, par ex.) ne coïncident pas toujours nécessairement avec les explications qu'elles-mêmes en donnent.*

En matière de « politique linguistique familiale », il est important de voir aussi comment les décisions sont prises, par qui (éventuellement contre qui ?) et comment elles évoluent. Sur la genèse de cette politique, les questionnaires sont muets alors que les entretiens nous fournissent un matériau d'analyse très riche.

J'ai choisi de présenter ici les entretiens de deux femmes, mères de famille au foyer, d'origine étrangère. Il s'agit de Fatna, qui est turque, et de Sylvie[1], qui est chinoise. Ces deux exemples sont très différents, mais c'est justement à cause de cela qu'ils peuvent étayer une réflexion d'une certaine généralité. Les extraits choisis éclairent le rôle des femmes dans la politique linguistique familiale et plus particulièrement leur rapport avec le français qui est, pour elles, la langue d'intégration urbaine.

1. Fatna : Fatna a 37 ans. Elle a été faiblement scolarisée en Turquie. Elle vie en France depuis 1975. Elle a trois enfants de 18, 14 et 5 ans. Elle n'a jamais travaillé à l'extérieur : elle aide son mari qui travaille dans la confection à domicile. Son apprentissage du fançais a été long et difficile. Elle va en Turquie tous les ans en vacances, avec les enfants, dans sa famille. Elle souhaite retourner vivre dans son pays dans cinq ans.

Fatna présente de l'extérieur les caractéristiques sociales d'une personne peu intégrée, qu'on s'attend à trouver encline à maintenir l'usage du turc en famille. Pourtant Fatna suit un cours d'alphabétisation en français.

L'apprentissage du français : la médiation des enfants
S. : Alors votre mari vous apprenait des mots...

1 Fatna : entretien de S. Poujade, comm. CERPL, polycopié 1994 Sylvie : entretien de C N'Guyen, maîtrise FLE, Paris V, 1992.

Fa. : Il voulait pas me répondre parce que je sais pas chaque fois il me disait « arrête », il se fâche très vite quand je parle pas correctement... Il voulait pas que je parle mal, il était contrarié... il m'aidait pas beaucoup... Alors ça m'ennuyait parce que j'aime bien apprendre, alors je fais des efforts pour apprendre, quand j'ai eu mon premier enfant... j'étais obligée d'aller/d'aller à la médecin toute seule... mon mari il avait pas le temps... j'ai fait tout ce qu'il y a à l'extérieur pour l'enfant, c'est moi qui occupais, alors comme ça, ça m'aide beaucoup... Quand il est parti à l'école primaire, je vais essayer de travailler avec lui, c'est-à-dire que en lisant, en/en travaillant à mon fils, je travaillais moi-même aussi... comme ça petit à petit, j'ai appris à lire. Je crois après j'ai essayé d'aller quelques cours de langue, mais ça dure pas longtemps un mois, deux mois...
E. : Pourquoi c'est important pour vous d'apprendre le français ?
F. : Parce que je suis là... J'ai des enfants qui ils est (sont) nés ici, ils vivent ici... Parce que on est là, parce que j'ai des possibilités de apprendre heu... une langue de un autre pays, c'est magnifique, je trouve !
S. : Qu'est-ce que les enfants vous ont apporté pour apprendre le français ?
F. : J'ai travaillé avec lui (eux) . J'ai appris beaucoup, c'est-à-dire que j'ai appris à lire, que je savais pas. Quand ils parlent entre eux j'apprends beaucoup : y'a des mots que je connais pas, je demande.
S. : Ils vous aident facilement ?
F. : Oui, oui, ils m'aident facilement, c'est-à-dire que ils aiment bien que j'apprends le français correctement.

Fatna explicite très clairement les réticentces de son mari et le rôle positif joué par ses enfants dans son apprentissage du français. C'est la naissance des enfants qui l'oblige à sortir de la maison, à parler français avec le médecin. Plus tard, ce seront des *enfants-professeurs.* Ce qui nous apparaît comme un *renversement des rôles* est apparemment bien accepté et même réclamé par Fatna. Ce qui ne peut se comprendre qu'en explicitant les *représentations* que Fatna se fait de l'acquisition du français et des langues en général, comme répondant à son envie d'apprendre et à son désir d'émancipation personnelle (Deprez, à paraître).

2. Sylvie : Sylvie a 36 ans, presque le même âge que Fatna et aussi trois enfants : Christophe, l'aîné, Laurent et une petite fille. Sylvie est chinoise. Elle est arrivée en France en 1965, à l'âge de 11 ans. Elle a été à l'école en Chine, puis en France où elle a passé son baccalauréat. Elle a épousé un Laotien, d'origine chinoise, et travaillé 5 ans avec son mari dans le restaurant « chinois » de ses parents. Mais depuis la naissance de ses enfants, elle se dit « mère au foyer ». La communauté chinoise étant réputée transmettre sa langue aux enfants, le profil social de Sylvie est, lui aussi, bien que très différent de celui de Fatna, favorable à la langue d'origine, le chinois. Mais les choses ne sont pas si simples...

Le sacrifice de la langue pour l'intégration des enfants :
- Je voulais qu'il (l'aîné) parle chinois. Donc pendant les trois premières années, il n'a parlé que chinois et moi aussi. Pendant pratiquement 8 ans, je n'ai pas beaucoup lu, parlé français et ensuite j'ai eu deux autres enfants avec qui j'ai beaucoup plus parlé de chinois que de français. Et mon mari, avec les enfants parle que chinois aussi. Mais je me suis aperçue pour mon premier enfant

qui a 7 ans maintenant, qu'il avait des difficultés en français. Comme il apprenait, comme il parlait chinois avec nous, à l'école il était handicapé... sur la langue française. Et j'ai pris conscience que quand on vit en France, il faut bien maîtriser la langue française puisque c'est la langue que nous parlons, que nous utilisons et maintenant je fais beaucoup plus attention quand je parle.
- Moi-même j'essaye de reprendre des études en français et pour mon fils ... j'essaye de... je parle plus avec lui en français qu'en chinois maintenant.
- Avec Christophe, j'ai toujours parlé chinois jusqu'à l'âge de 3 ans, jusqu'à l'âge d'aller à l'école. Et une fois arrivé à l'école, j'ai donc remarqué qu'il a des difficultés en français. Donc je me suis mise à lui parler plus français que chinois, pour l'aider à s'intégrer à l'école. Mais avec Laurent, le second, je me suis dit : comme le premier a eu des difficultés, j'ai donc parlé plus français avec Laurent. Il comprend le chinois mais il ne parle pas bien le chinois. Christophe se débrouille mieux. Et Laurent quand je lui dis de parler chinois, il dit « non, non, je ne sais pas parler chinois ». Il parle français, tandis que Christophe il n'a pas de problème.
- Avec Hélène je lui parle en chinois aussi... Et c'est peut-être à cause de mon origine aussi, j'ai plus de facilité à lui parler chinois. Je trouve que le chinois est plus facile, chaque chose a un son. Il suffit de prononcer le son. Je pense qu'ils apprennent plus facilement.

La question de la langue qu'il faut parler aux enfants est un nœud gordien pour Sylvie. Ses choix, ses pratiques, vont fluctuer avec le temps : d'abord chinois avec l'aîné, plutôt français après avec le second et retour au chinois avec Hélène (18 mois). Elle va, de toute façon, « coller » au parcours scolaire des enfants : la réussite scolaire étant préférée et opposée, dans son système de valeurs exprimées, à la conservation du lien avec les origines. Nous avons donc accès ici à un système de *représentations* associées aux langues *agissantes* sur les choix de langues.

Dans ces deux entretiens, ce qui apparaît très nettement c'est que *l'appropriation du français par les femmes est intimement liée aux enfants, à leur socialisation et à leur scolarisation.* Les pratiques, les choix, les attitudes de la femme sont surtout ceux exprimés par la mère. Ils sont constamment mis en relation, dans le discours, avec ses enfants par qui et pour qui elle œuvre.

Dès lors qu'on travaille à partir de la personne (et non plus à partir du lieu ou de la langue comme on le fait habituellement), *deux domaines généralement distingués dans les enquêtes : la maison et l'école, peuvent être en relation d'interdépendance,* autant pour l'enfant, ce qui est normal puisqu'il fréquente les deux, mais aussi pour la mère au « foyer » : l'enfant est alors passeur de langue ou catalyseur d'apprentissage ou infléchisseur de pratiques.

Le point de vue des femmes

a) En matière de langues, on a coutume de présenter les attitudes et les comportements des femmes, dans les situations de bilinguisme minoritaire, de deux façons :

- soit elles sont les gardiennes des traditions du foyer et elles parlent la langue [illegible] le dialecte ou la langue [illegible] aux enfants

- soit elles se positionnent dans la mobilité et dans la modernité. Elles souhaitent alors l'usage des langues nouvelles pour favoriser l'éducation et la promotion de leurs enfants et parfois aussi leur propre émancipation et celle de leurs filles.

Ces deux orientations sont souvent présentées comme opposées. Notre propos a été ici de montrer que loin d'être exclusives l'une de l'autre, ces deux attitudes sont compatibles chez une même personne, même si cela crée des tensions.

b) Lorsque l'on veut parler des femmes, comme actrices sociales, il faut prendre en compte le point de vue des femmes et, pour ce faire, adopter, et même construire, des domaines de recherches qui leur soient plus spécifiques et dans lesquels elles soient plus influentes : ainsi en est-il de la communication familiale.

Il faut aussi choisir, voire même réélaborer, des méthodologies de recherches et d'analyses qui soient plus sensibles, plus révélatrices de leur rôle en tant que femmes. Incontestablement l'écoute de la parole familière dans l'intimité de l'entretien autobiographique sur la vie quotidienne est plus appropriée à l'apparition des données qui nous intéressent qu'un questionnaire.

Et cela redonne un statut à la femme en tant que personne dans la construction et la production des identités sociales.

Références

DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles,* Paris : Didier-CREDIF, coll. « Essais ».

DEPREZ, C. (à paraître). « Parler de soi, parler de son bilinguisme : récits de vie d'apprenants et de bilingues », in *Le bilinguisme, A.I.L.E.,* n° 7, Université de Paris VIII.

HEREDIA-DEPREZ, C. (de). (1989). « Le plurilinguisme des enfants à Paris », in *Revue Européenne des Migrations Internationales,* vol. 5/2.

LUDI, G. et B. PY (1986). *Etre bilingue,* Berne : P. Lang.

LUDI, G. et B. PY (1995). *Changement de langage et langage du changement,* Lausanne, l'Age d'Homme.

Modes d'appropriation non scolaire du français au Niger

Boureïma DIADIÉ

Ecole Normale Supérieure
Université Abdou Moumouni, Niamey

Au Niger, le français est la langue officielle, la langue de l'Administration, la langue de l'enseignement. Malgré ce statut prépondérant, on peut constater que la langue française souffre toujours d'un péché originel : son excessive normalité et son élitisme. De ce fait, les modes d'appropriation non scolaires de cette langue sont réduits. Notre analyse repose sur une série de constatations et d'entretiens réalisés autour du thème : « modes d'appropriation non scolaire du français ». Les conclusions montrent que la nature de la motivation qui pousse certains locuteurs à apprendre le français, hors école, détermine un mode d'appropriation donné. Une stratégie pour le développement éventuel de la langue française dans ce domaine devrait tenir compte de la diversité des besoins exprimés.

Les différents modes d'appropriation du français

La classification que nous proposons se base sur les motivations qui poussent certains locuteurs à apprendre le français « sur le tas ». Les raisons évoquées sont de trois ordres : l'initiative individuelle, la nécessité de service, l'initiative institutionnelle.

L'initiative individuelle

Dans les grands centres urbains, les locuteurs sont confrontés à la coexistence de langues différentes qui, jusqu'alors étaient éparpillées sur le territoire national. L'usage de la langue française a été adopté officiellement pour remédier aux difficultés de communication liées à ce multilinguisme. La scolarisation est le moyen privilégié pour l'appropriation de la langue française. Les locuteurs non scolarisés, qui sont les plus nombreux, ressentent aussi la nécessité d'acquérir par d'autres voies la langue française, afin de pouvoir s'insérer dans la réalité socio-économique.

La plupart du temps l'acquisition du français, pour cette première catégorie sociale, est liée à un besoin alimentaire immédiat. On peut affirmer que la compétence des locuteurs dans la langue française est proportionnelle à la motivation alimentaire qui les anime. Ainsi, les mendiants, les vendeurs à la sauvette ou les portefaix limitent généralement leur production en français à une série de phrases ou d'expressions stéréotypées comme : *Madame, cadeau ; c'est zoli marsandise; combien tu payes ?*

Souvent, les médias, les films surtout, permettent aux locuteurs non scolarisés en français d'améliorer leur stock lexical initial. En effet, en plus d'un engouement constaté pour le cinéma, l'exposition quasi quotidienne des téléspectateurs et des cinéphiles à un discours continu en français enrichit indirectement leur vocabulaire dans cette langue. Généralement, cette deuxième catégorie de locuteurs exerce un petit métier, un cran au-dessus et deviennent des cireurs de chaussure, des guides pour touristes. On remarque que le développement de la compétence en français éloigne, de plus en plus, ces locuteurs des métiers dits salissants (mécaniciens, balayeurs), des campagnes et des travaux champêtres. Perçoivent-ils inconsciemment que l'appropriation du français « lave plus blanc » socialement ? Il serait intéressant de réaliser une étude des représentations mentales que ces locuteurs se font à propos de la langue française.

Les locuteurs qui apprennent le français en dehors des circuits scolaires classiques ont toutefois une performance langagière limitée. Lorsqu'on mesure par des tests oraux leur capacité d'expression en français, on se rend compte que les segments linguistiques produits permettent d'assurer simplement un minimum de communication verbale avec autrui.

On peut remarquer aussi que cette frange de locuteurs retient mieux les mots et les expressions du vocabulaire français, lorsque ceux-ci sont liés à l'image, comme c'est le cas dans les films ou les émissions télévisées. De façon anecdotique, on peut signaler que des termes comme *élection, constitution, cour suprême, droits de l'homme,* etc., liés au phénomène de la démocratisation et de la médiatisation des débats politiques sont devenus les mots à la mode, même dans les discours des locuteurs non scolarisés en français.

La nécessité de service

Les exigences du métier imposent à des catégories de travailleurs une appropriation non scolaire d'un vocabulaire souvent spécialisé : vocabulaire de la gastronomie, de la mécanique, du domaine médical, de l'armée, etc.

Les locuteurs de ce type se classent en deux générations : les *« colons »* et les *« gouvernementaux »*. La première génération est constituée par tous les locuteurs qui ont servi à côté ou sous les ordres du colonisateur français. Ils ont exercé divers métiers : interprètes, boy-cuisinier, marmiton, garde-cercle, etc. La plupart des *« colons »* que nous avons interrogés sont fiers d'avoir appris la langue française d'abord, parce qu'elle leur a assuré une réelle promotion sociale et un revenu financier enviable à l'époque de la colonisation ; ensuite, parce qu'ils ressentent, malgré tout, une affection particulière pour cette langue et la culture qu'elle représente. Puisque leurs positions sociales actuelles ne leur confèrent plus les mêmes avantages financiers et ad-

ministratifs que sous la colonisation, les « *colons* » continuent d'avoir une nostalgie pour ce passé. Malgré les difficultés liées à cette période historique, ces locuteurs ont pourtant une appréciation positive de la langue et de la culture française. Ils évoquent aussi le fait que le colonisateur français faisait l'effort d'apprendre les langues et les cultures locales, ce qui le rapprochait plus des administrés que ne le font les fonctionnaires nationaux actuels. Ces « *colons* » sont d'ailleurs d'ardents défenseurs des méthodes dirigistes pour l'enseignement de la langue telles qu'elles ont été prônées sous la colonisation.

La compétence linguistique des « *colons* » se limite généralement à une connaissance minimum du français indispensable à leur métier. Toutefois, on remarque que ceux qui ont été d'abord scolarisés en arabe dans les écoles coraniques avant de servir le colonisateur possèdent une meilleure compétence en français. Il faut dire que les méthodes d'enseignement de l'école coranique développent surtout la mémorisation, capacité intellectuelle exigée aussi par les premières méthodes d'enseignement du français en Afrique.

Après les indépendances africaines, les nouvelles administrations étatiques ont dû, faute de candidats instruits, faire appel à des locuteurs non scolarisés en français pour assurer ce qu'on appelle communément des tâches subalternes : plantons, chauffeurs, manœuvres. L'exposition de ces derniers aux exigences langagières de l'administration a induit l'apprentissage par mimétisme du français. En revanche, leur motivation pour l'apprentissage du français est moindre. A l'époque de la colonisation, la scolarisation ne permettait pas de doter toute l'administration de personnel compétent, ce qui conférait aux rares locuteurs du français une importance sociale singulière. Les « *gouvernementaux* », eux, sont « écrasés » par les fonctionnaires nationaux scolarisés, de plus en plus nombreux. Les « *gouvernementaux* » restent généralement confinés dans leurs emplois initiaux, sans possibilité de promotion.

D'autre part, le rajeunissement continuel des fonctionnaires de la nouvelle génération provoque des conflits d'autorité avec les « *gouvernementaux* » plus âgés. Pour cette raison, ces derniers ne ressentent plus la nécessité d'apprendre encore le français.

Cette attitude de renoncement explique en partie l'échec des tentatives nationales d'alphabétisation des adultes en français.

L'initiative institutionnelle

L'apprentissage non scolaire du français est censé être assuré par des institutions spécialisées comme le service de l'alphabétisation et le centre culturel français. Au Niger, pour des raisons diverses, aucune de ces institutions n'assure plus de cours de français. Pour l'alphabétisation des adultes, c'est l'option d'un apprentissage en langues nationales qui a été retenue, même si à l'origine des cours du soir en français étaient assurés. L'échec de cette première tentative s'explique par le fait que la formation dispensée ne débouchait pas sur un diplôme garantissant une promotion professionnelle, comme c'est le cas après une scolarisation de type classique. Des problèmes d'ordre culturel ont précipité le sabordage de l'expérience. Le maintien, dans une même salle de classe, d'adultes appartenant à des âges différents et surtout, d'un

sexes différents, a été mal vécu par les populations analphabètes dont la culture impose une structuration sociale stricte.

Quant au centre culturel franco-nigérien, il s'est spécialisé surtout dans la promotion de la culture française à travers des manifestations artistiques, culturelles et cinématographiques. Il faut signaler que des expériences d'enseignement du français langue étrangère ont échoué par manque de candidats ou par démotivation de ces derniers. Le coût élevé de la formation a dissuadé la plupart des candidats nigériens. Seuls quelques membres d'ambassades étrangères exprimaient des besoins ponctuels de formation en français de spécialité.

En dehors de ces institutions formelles, des initiatives isolées d'enseignement de la langue française sont parfois entreprises par des organisations non gouvernementales (ONG) ou des projets de développement. En général, cette formation aide à vulgariser des notions techniques ou agricoles.

Perspectives

Actuellement, des stratégies de promotion du français hors du cadre scolaire n'existent pas. L'option d'une diffusion du français uniquement par le biais de l'école a montré ses limites : grande déperdition scolaire, inégalité d'accès à la connaissance, faible compétence langagière, élitisme, coûts énormes , etc.

Comment permettre alors l'insertion sociale d'un plus grand nombre de locuteurs grâce à la langue française ? Il faudrait sûrement envisager une appropriation à deux vitesses du français. Un apprentissage « élitiste » par le truchement de l'école, puis une appropriation informelle répondant aux besoins de communication immédiats des locuteurs. Dans le premier cas, les structures existent. En revanche, pour ce qui est de l'appropriation non scolaire, il serait judicieux de songer à l'utilisation des médias électroniques modernes. En effet, les populations nigériennes sont issues de la tradition orale où la transmission des connaissances se fait de bouche à oreille, de génération en génération. Or, la télévision et la radio reprennent le principe de la transmission orale, ce qui expliquerait en partie la rapidité par laquelle les populations non scolarisées en français acquièrent néanmoins un minimum de vocabulaire dans cette langue.

Toutefois, l'apprentissage du français ne devrait plus être perçu par les populations comme la cause majeure de la fracture sociale introduite par l'école. Toutes les formes d'appropriation du français devraient tenir compte des rapports de celui-ci avec les langues locales. L'apprentissage *in vitro* du français fait que la pratique de cette langue est moindre en dehors de l'école. Par contre, l'apprentissage précoce des langues maternelles avant l'appropriation du français pourrait contribuer à la vulgarisation de la langue. Dans la mesure où la phonologie des langues locales est pratiquement semblable à celle du français, la maîtrise de l'alphabet des langues nationales serait déjà une préparation à l'apprentissage précoce du français. Si le français continue d'ignorer les langues locales et de privilégier le caractère élitiste de l'école, il risque de provoquer à long terme des conflits sociaux énormes qui déboucheraient sur un rejet plus grand de la langue.

Le français et les langues de Mauritanie : l'exemple français-soninké

Seydina Ousmane DIAGANA

Université René Descartes, Paris

Le français entretient avec les langues de Mauritanie différents types de rapports. En montrer quelques-uns est le but de cette brève étude. Auparavant quelques considérations méthodologiques s'imposent.

De 1986 à 1989, nous avons mené plusieurs enquêtes sur le terrain à Kaédi, à Nouakchott et à Sélibaby auprès d'élèves, d'étudiants et de fonctionnaires. Pour ce qui concerne cette étude une centaine de personnes ont été touchées par l'enquête. Grâce à des enregistrements de discussions, de conversations et de débats, des observations sur la pratique quotidienne du français des locuteurs (Hal pulaar'en, Soninkés et Wolofs), nous avons pu recueillir plusieurs expressions françaises qui sont le plus souvent une traduction littérale d'expressions locales. Nous ne présenterons ici que les plus fréquentes. Par la même occasion, nous avons relevé l'usage fréquent de l'alternance entre le français et les langues locales. Ces enquêtes ont été confrontées à deux nouvelles enquêtes menées dans la région parisienne à Aulnay-sous-Bois, auprès de dix étudiants soninkés et à Noisy-le Grand (avril 1995) auprès de quinze étudiants d'ethnies différentes.

Place du français en Mauritanie

Le français connaît une situation paradoxale en Mauritanie. D'une part, il recule aussi bien sur le plan officiel que dans l'usage quotidien des populations (Arabes, Halpulaar'en, Soninkés et Wolofs) ; d'autre part il continue à influencer les langues locales.

Longtemps considéré comme seule langue officielle après l'indépendance en 1960 (bénéficiant de ce fait d'un statut privilégié) à l'instar d'autres pays africains, le français semble aujourd'hui déprécié car réduit au statut de langue étrangère d'ouver-

ture. Ainsi, il cède son ancien statut à l'arabe depuis la mise en place de la nouvelle constitution en 1992. Victime de la montée des nationalismes dans ce pays, au cours des années soixante et soixante-dix, il ne pouvait que reculer[1] sous la pression de revendications politiques, culturelles et idéologiques émanant à la fois d'Arabes et de Négro-Africains.

En effet, une partie de la communauté arabe très orientée vers le monde arabe en général ne pouvait admettre la prédominance d'une langue étrangère, appuyée qu'elle était par un mouvement politique d'opposition, le MND (Mouvement national démocratique) d'obédience marxiste-léniniste qui voyait dans la présence du français en Mauritanie une provocation de l'impérialisme et du néocolonialisme occidentaux. Face à cela, une partie de la communauté négro-africaine tentait de défendre le français car il leur permettait de s'opposer et de résister à l'avancée de l'arabe qui constituait, à tort ou à raison, une menace à leurs yeux.

Face à la démission culturelle de la France, les Négro-Africains réclamaient désormais simplement l'enseignement, en vue de leur officialisation, des langues négro-africaines ayant déjà le statut de langues nationales. La création d'un Institut de langues nationales (ILN) chargé de la promotion et de l'enseignement du pulaar, du soninké et du wolof calmera ces nationalistes.

Dans l'usage, surtout sur le plan officiel, le français perd du terrain. Ainsi, dans l'Administration, dans la Fonction publique, il est devenu très rare. Mieux, l'Etat a procédé en 1990, à l'arabisation des titres des hauts fonctionnaires et de l'administration territoriale. Ainsi, dans les médias (radio, télévision, journaux), on ne dit plus « gouverneur » mais *wāli* ; plus « préfet » mais *ħākim* ; plus « arrondissement » mais *muqāta ʿa* ; plus « région » mais *wilāya*. Cet usage semble gagner les populations.

Néanmoins, et c'est là où apparaît surtout le paradoxe, dans leurs conversations en soninké, en pulaar, en wolof ou en hassaniya, l'influence du français ne cesse de s'accroître aussi bien dans les milieux scolarisés que non scolarisés. Non seulement les discours des locuteurs sont truffés de mots français empruntés ; mais bien souvent, dans des conversations, ce sont des énoncés entiers ou des segments importants qui sont en français.

Le français et les langues locales

Diglossie français-langues nationales

La situation sociolinguistique en Mauritanie (surtout chez les jeunes) fait apparaître une diglossie français/langues locales non pas au sens fergusonien car il n'y a pas d'apparentement génétique entre les codes en contact, mais au sens où l'entendent Gumperz et Fishman : « *situation socio-linguistique où s'emploient concurremment deux idiomes de statut socio-culturel différent, l'un étant un vernaculaire (...) l'autre*

1. Dans un article intitulé « Les langues comme enjeux identitaires » in *Politique Africaine* n° 55, Paris, Karthala, 1994, p 63, Catherine Taine-Cheikh analyse les causes de ce recul.

une langue dont l'usage, dans certaines circonstances, est imposé par ceux qui détiennent l'autorité »[1].

Dans une enquête récente à Paris[2] auprès de Soninkés, cette diglossie apparaissait clairement suivant les thèmes de discussions. Ainsi, le thème de « l'élection présidentielle française de 1995 » a utilisé le français à 88 % ; « les études universitaires » à 92 %. Quant à la « gestion associative », le français ne domine que relativement : 54 % contre 46 %. Le soninké, pour sa part, a été très majoritairement employé dans les thèmes suivants : « la vie dans les foyers immigrés à Paris » : 95 % ; « la vie dans les résidences universitaires » : 76 % ; enfin « le thé » (préparation, consommation et commentaires autour) à 98 %. Il est évident que les discours en soninké, même dominants ici, empruntent de temps en temps des mots français.

Emprunts au français

Toutes les langues locales ont subi et continuent encore à subir l'influence du français. On en veut pour preuves les multiples mots d'emprunt français que l'on retrouve en soninké, en pulaar et en wolof ou en hassaniya ; et ce dans divers domaines de la vie.

C'est ainsi que l'on rencontre *lekkoli* (soninké abrégé désormais sk), *lekkol* (pulaar désormais pul) *ekol* (wolof désormais wol) issus du syntagme français « l'école » ; *abiyo* (sk), *abiyoŋ* (pul), *awiyon* (wol) de « avion » ; *politiki* (sk), *polotik* (pul), *politig* (wol) de « politique » ; *karooti* (sk), *karot* (pul), *karoot* (wol) de « carotte », *misiki* (sk), *misik* (pul) de « musique ». On pourrait encore multiplier les exemples. Chacune des langues locales, en empruntant les mots français, les adapte à ses propres règles phonétiques, syllabiques, morpho-syntaxiques ou sémantiques.

Si le français influence les langues nationales, il n'est pas non plus à l'abri de quelques influences locales.

Le français des Mauritaniens

Dans le français des Halpulaar'en, des Soninkés, des Wolofs, on retrouve la marque des cultures locales, soit par la traduction d'expressions locales, soit par la présence de morphèmes locaux dans des discours français.

Ainsi, dire « j'ai les yeux secs » peut vouloir dire selon les contextes « avoir des insomnies » issu du soninké *an yaaxo n kaawa* ou alors « être impoli, insolent » de *an yaaxe n kaawante n ya ni.* Quand un jeune Halpulaar'en défiant une personne lui lance « touche-moi si tu oses ventre », il veut lui dire « touche-moi si tu es courageux ». Cette expression est traduite du pulaar *meem am so a da suusi reedu.* L'expression « si tu as vu untel, tu as vu untel » met l'accent sur la ressemblance très frappante entre deux personnes. On l'entend à la fois dans la bouche des Halpulaar'en provenant

1. Gumperz et Fishman, J, cités par Christian Baylon in *Sociolinguistique,* Paris, Nathan, 1991, p 149
2. Enquête du 9 avril 1995 auprès de dix étudiants soninkés. Il s'agissait de conversations libres ayant abordé divers thèmes.

de *so a yi kaari tan, a yi kaari ;* dans la bouche des Soninkés suivant l'expression : *an ga da kaati wari baane, an da kaati wari ;* enfin dans la bouche des Wolofs *bo gise bi gis nga boobu.*

Outre ces expressions d'origine locale, des morphèmes locaux émaillent des expressions françaises des Mauritaniens ; c'est le cas de quelques-uns comme *rek, tan, de ou dey, nak,* etc. Ainsi, on entend souvent les expressions comme « moi *de (y),* je ne suis pas content », que l'on trouve dans des formules locales comme *man dey* (wol), *nke de* (sk), *min dey* (pul) ; « attends *rek,* tu vas voir ! » dans *xaaral rek...* (wol), *mundi rek...* (sk), *fad rek...* (pul). « Moi *nak* ou *nag,* je l'ai déçu » dans *man nak* ou *nag...* (wol). « Moi *dal,* je renonce » de *man daal...* (wol) ; « lui *ga,* il est fou » du hassaniya *huwa ga ; a ke n wa ga* (sk), *kanko ga...* (pul).

Si ces dernières phrases peuvent être plus ou moins comprises par un Français d'hexagone qui débarque pour la première fois à Nouakchott ou à Kaédi, les premières le sont moins car elles renvoient à un vécu culturel qui ne lui est pas forcément familier. L'incompréhension de ce Français d'hexagone sera encore plus grande devant le type de mélanges que nous allons décrire à présent.

Alternance codique français-soninké

Le mélange des codes est un phénomène très répandu, particulièrement chez les personnes scolarisées. Sa compréhension nécessite un bilinguisme, tant les segments unilingues dans ce type de discours et d'énoncés peuvent être importants. Ainsi, soit l'énoncé suivant :

(a) mahammadu xa wa travaille-*ne*
M aussi pv travailler morphème désinence
« Mohamed travaille aussi »

Avons-nous affaire à un énoncé soninké ou français ? Ou bien s'agit-il d'une alternance français-soninké ?

Si nous partons de *« l'hypothèse selon laquelle l'énoncé serait à base arabe ou française si le prédicat est à base arabe ou française »* à propos de l'arabe et le français à Alger[1], on pourrait dire que cet énoncé est à base française car le prédicat « travailler » est français. Mais alors comment définir les autres éléments de l'énoncé, notamment les morphèmes *xa* (aussi), *wa* (prédicatif verbal) et *-ne* (morphème de la désinence) qui participent pourtant tous à l'élaboration du sens de cet énoncé ?

En remplaçant le constituant nominal sujet (CNS) *mahammadu* par le syntagme soninké *lemine ke* « l'enfant », on aura :

(a1) lemine ke xa wa travaille-*ne*
« l'enfant travaille aussi ».

1 Boucherit, A « Discours alternatif arabe-français à Alger » in *La Linguistique*, n° 23, Paris, pp 117-119

A part le verbe « travaille » qui est français, tout le reste de l'énoncé est soninké. Faut-il continuer à considérer cet énoncé comme français parce que le prédicat « travaille » l'est ? De même faut-il appeler soninké cet énoncé dont le seul élément est le prédicat *goliña* comme dans

(a2) hier, à l'école, comme ses amis enfant *ke ø goliña*
déf pv travailler
« hier, à l'école, l'enfant a travaillé comme ses amis ».

En (a2) l'énoncé comporte en réalité trois éléments soninkés : *ke, ø, goliña.* La base verbale soninkée *goliña* ne peut jamais exister sans son prédicatif, ici ø. Quant au *ke,* on peut le supprimer, mais « enfant » serait alors indéfini.

Dans l'exemple (a1), le prédicat « travaille » est complété par le morphème de désinence soninké ici *-ne* comme dans tous les verbes soninkés introduits par le prédicatif *wa.* Ce qui nous amène à nous demander si (a1) ne peut pas être considéré comme un énoncé soninké avec un emprunt français. Soumis à nos enquêtés, (a1) a été considéré comme un énoncé soninké et (a2) comme un énoncé mixte. Examinons maintenant l'énoncé complexe suivant :

b) n da a sinma/ il va aller en Europe
je pv pron croire prop princ prop sub
« je crois qu'il va aller en Europe ».

Dans cet énoncé complexe, nous avons affaire à deux segments unilingues distincts. Chaque segment comporte son CNS, et son constituant verbal (CV) plus d'éventuelles expansions. La proposition principale est soninké, la subordonnée est française. Dans cet énoncé, les deux segments alternant, on peut incontestablement parler d'alternance français-soninké.

Ici, nous parlerons uniquement des énoncés complexes. Dans les conversations de nos enquêtés, l'alternance se fait à deux niveaux : intraphrastique (à l'intérieur de la phrase) et interphrastique (entre deux ou plusieurs phrases). Par ailleurs, cette alternance ne peut pas avoir lieu à n'importe quel point de l'énoncé et elle respecte en général les règles morpho-syntaxiques du français et du soninké. C'est ce que nous allons montrer dans les exemples qui suivent.

Respect du lien entre constituants syntaxiques

Si nous revenons à l'exemple (b) déjà évoqué, notamment à la proposition principale du segment soninké *n da a sinma* « je crois que », on remarquera qu'il est impossible de dissocier le CNS ici le pronom personnel *n* « je » du constituant verbal, ici *da* (prédicatif verbal) + *sinma* « croire » (base verbale). Dans cette proposition, on ne peut remplacer le CNS par son équivalent français. **je da a sinma* est impossible d'après nos enquêtés. En effet, cette proposition n'a pas de sens. De même le CV soninké ne peut être remplacé par son équivalent français : **n crois que* est carrément imprononçable.

Dans la proposition subordonnée française « il va aller en Europe », on ne peut pas non plus dissocier le pronom personnel sujet « il » qui est le constituant nominal

sujet du constituant verbal, ici le syntagme « va aller ». Ainsi, les énoncés suivants :

**a va aller en Europe* ou **il wa telle...* sont jugés inacceptables par les enquêtés car ils n'ont pas de sens. Cependant l'expansion du syntagme verbal français « en Europe » peut être remplacée par son équivalent soninké.

Cas des expansions d'un constituant syntaxique

Le constituant nominal objet ou complément d'objet direct et les circonstants (ici le syntagme prépositionnel SP) peuvent faire l'objet de permutation à l'intérieur du segment unilingue.

Ainsi, dans (b) *n da a sinma* / il va aller en Europe..., l'expansion, ici le syntagme prépositionnel « en Europe », peut être remplacée par un équivalent soninké *tuŋ a n wa.* (b1) *n da a sinma* / il va aller *tuŋ a n wa* est tout à fait correct.

Considérons maintenant le COD dans un nouvel énoncé comme

(c) je crois que / *a da maaro n yiga*
il pv riz déf manger
« Je crois qu'il a mangé du riz ».

Dans la subordonnée (segment unilingue soninké), on peut remplacer *maaro* par son équivalent français sans que le sens de l'énoncé ne change même si les enquêtés préfèrent garder le CNO authentique. Ainsi,

(c1) je crois que / *a da* ***riz*** *n yiga* est correct.

Si ces énoncés alternatifs sont jugés acceptables par les enquêtés, c'est parce que le mot étranger du segment unilingue ne se place pas n'importe où.

Place et ordre syntaxiques des expansions

En soninké, le constituant nominal objet (CNO) ou COD se place toujours entre le prédicatif verbal et la base verbale. Quant aux circonstants (compléments circonstanciels ou syntagmes prépositionnels), ils se placent toujours après la base verbale.

Si (c1) est correct, c'est entre autres parce que le COD « riz » se trouve entre le prédicatif verbal *da* et la base verbale *yiga.* Placé ailleurs, l'énoncé unilingue soninké ne serait plus acceptable. Ainsi,

(c2) je crois que / *a* ***riz*** *n da yiga*
(c3) je crois que / *a da yiga* ***riz***
(c4) je crois que / *yiga a da* ***riz,*** etc. ont été jugés inacceptables et parfois même imprononçables et choquants.

Considérons maintenant le CNO (COD) non pas en tant que mot simple, mais en tant que syntagme complétif soninké ; c'est-à-dire deux noms qui se complètent.

L'ordre syntaxique de ce constituant est complétant-complété. Le complété ne peut jamais se placer devant le nom qu'il complète sans que le sens du syntagme ne change ou ne soit invalidé. Ainsi, dans l'exemple suivant :

d) Je crois que / *a da jaxa-**kiilu** n yiga*
pron pv mouton cervelle déf manger
« Je crois qu'il a mangé une cervelle de mouton »

le complété *kiilu* peut être remplacé par son équivalent français sans que l'énoncé ne soit invalidé, à condition de respecter la place qui lui est assignée dans le syntagme complétif.

C'est pourquoi (d1) : Je crois que / *a da jaxa-**cervelle** n yiga* est possible ; alors que (d2) : Je crois que / *a da **cervelle**-jaxe n yiga* ne l'est guère. Pourtant dans (d2), l'ensemble du syntagme complétif respecte bien la place du COD en se situant entre le prédicatif verbal *da* et la base verbale *yiga* ; mais le segment soninké est invalide car l'ordre complétant-complété n'est pas respecté ici. La place du circonstant ou le syntagme prépositionnel se situant après la base verbale, l'alternance avec le français n'est acceptable que lorsque le syntagme prépositionnel français se situe après le verbe. Exemple :

(e) Je crois que / *lemine ke daga ø ɲuŋ a n ya yi*
enfant dét pv partir étranger déf foc post
« Je crois que l'enfant est parti à l'étranger »

Si (e1) : Je crois que / *lemine ke daga **à l'étranger*** est accepté par les enquêtés, c'est parce que le syntagme prépositionnel français « à l'étranger » qui remplace le circonstant soninké *tuNa n ya yi* se situe bien après la base verbale. Placé avant cette base verbale comme dans (e2) : Je crois que / *lemine ke **à l'étranger** n daga,* l'énoncé n'est plus acceptable.

Comme on le voit, le mélange des codes permet aux locuteurs bilingues de passer d'une langue à une autre en fonction de la situation de communication et des thèmes abordés. Nos enquêtés, très à l'aise dans les deux langues, passent indifféremment du soninké au français. Contrairement à certains qui considèrent que « le mélange (...) porte toutes les caractéristiques d'un comportement malsain »[1], nos enquêtés interrogés le voient plutôt d'un bon œil. Ils sont particulièrement heureux de pouvoir « manier » deux codes différents pour s'exprimer.

Au terme de cette étude, il apparaît que le français vit une situation paradoxale avec les langues de Mauritanie. D'une part, il perd du terrain à la fois pour des raisons politiques et idéologiques ; d'autre part, il influence les langues locales à travers les emprunts. Il subit à son tour quelques influences des langues nationales. Les « mauritanismes », la transposition et la traduction des expressions locales sont fréquentes en français parlé voire écrit de Mauritanie. Au niveau pragmatique, les bilingues, en l'occurrence Soninkés, mélangent régulièrement les codes, d'où le discours alternatif qui respecte néanmoins, en général, les règles morpho-syntaxiques des deux langues en présence, ici le français et le soninké.

1 Karima Zaïdane citée par A Boucherit, *op cit*, p 122.

Références

BAYLON, Christian (1949). *Sociolinguistique,* Paris, Nathan, 304 p.

BOUCHERIT, Aziza (1987). « Discours alternatif arabe-français à Alger » in *La Linguistique,* n° 23, pp. 117-129

DIAGANA, Seydina-Ousmane (1992). *Contact de langues, approche sociolinguistique des emprunts du soninke au français, à l'arabe et au pulaar,* thèse de doctorat, Université René Descartes, 632 p.

FERGUSON, Charles (1959). « Diglossia » in *Word,* n° 15, pp. 325-340.

TAINE-CHEIKH, Catherine (1994). « Les langues comme enjeux identitaires » in *Politique Africaine,* n° 55, Paris, Karthala, pp. 57-65.

Politiques linguistiques familiales et individuelles, quels modèles ?

Martine DREYFUS

IFE, Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Une politique linguistique peut être caractérisée par les lois qui déterminent le statut des langues, elle est alors l'expression d'un volontarisme d'Etat. Elle peut aussi être définie à travers l'organisation et la gestion des langues ou des variétés dans la communication ordinaire par les groupes et les individus qui composent la société. Ce sont alors des politiques linguistiques que l'on serait tenté de qualifier de spontanée, mais dans lesquelles s'expriment un ensemble de règles et complémentairement de contraintes, et où s'exerce aussi un pouvoir sur les langues comme en témoignent les interdits ou les dissuasions d'usage de telle ou telle langue dans certaines situations de communication. Ces politiques linguistiques de terrain convergent rarement en Afrique avec les politiques officielles, leur étude n'en est que plus utile dans la mesure où elle renseigne sur des solutions pratiques apportées par les locuteurs aux besoins de communication des sociétés plurilingues.

Le groupe social dont nous étudierons la politique linguistique est le groupe familial et l'analyse des politiques linguistiques individuelles sera faite à travers l'étude des choix de langues des membres de la famille. L'étude du réseau familial se rattache aux approches sociolinguistiques qui privilégient l'analyse des pratiques discursives, des choix de langues ou de variétés en situation de face à face, dans différents réseaux de communication, citons pour mémoire Gumperz (1982), Billiez et Merabti (1992), Milroy et Wei (1992) et le travail présenté par C. Deprez lors de ces journées scientifiques (1995). Le choix du réseau familial s'explique par sa prééminence sur les autres réseaux de relations dans les sociétés africaines, que celles-ci soient rurales ou urbaines. De nombreuses recherches soulignent en effet l'importance de la famille, celle des réseaux de parenté et d'alliance et leur influence prépondérante parmi les autres réseaux : religieux, culturels, politiques, professionnels, associatifs. De plus, la multipolarité des familles africaines renforce considérablement l'étendue de ces réseaux familiaux et leurs capacités à prendre en charge l'accueil des migrants et les personnes sans travail. La famille fonctionne comme un espace de solidarité entre ses

membres mais aussi « comme un espace de référence symbolique qui régente, pour une part importante, la vie en société » (Antoine et al., 1992 : 8).

Les statuts et les fonctions des langues tels qu'ils apparaissent dans les dénominations des locuteurs

Les séquences discursives qui sont présentées ici et plus loin dans le texte et qui témoignent des représentations sociales des locuteurs sur les langues, sont extraites d'une série d'entretiens et de récits de vie au cours desquels les locuteurs parlent de leur rapport à la ville, au multilinguisme, à la migration. Ils évoquent aussi les contextes d'acquisition et d'apprentissage des langues et décrivent leur répertoire et leur pratique linguistique à travers l'explicitation de leurs choix de langue. Ces séquences ont été choisies car elles verbalisent d'une manière précise des attitudes et des représentations que nous considérons comme particulièrement significatives (Dreyfus, 1990 ; 1992).

La langue d'origine apparaît toujours désignée par l'item langue associé à une marque de possession « ma langue, ma langue principale, ma langue traditionnelle ».

Le wolof, langue nationale[1] et langue véhiculaire en milieu urbain, est souvent présenté dans les jugements métalinguistiques des locuteurs non Wolof comme une langue dont l'emploi est obligatoire, que l'on ne choisit pas « parce que c'est la langue dominante ». Une adolescente, dont le père est Toucouleur et la mère Wolof, commente :

> *« parce que ici à Dakar les gens parlent wolof ils ils sont obligés de parler le wolof + et surtout parce que les Wolof ici au Sénégal le wolof do - : le français et le wolof dominent les autres langues[2] ».*

l'amorce du mot « dominer », puis l'insertion de la suite de mots « le français et le wolof » expriment à quel point ces deux langues sont associées dans la représentation du locuteur et perçues toutes deux comme langues dominantes. Il n'est sans doute pas sans signification que les deux langues soient citées dans un certain ordre. De plus la langue wolof est ici étroitement associée à l'ethnie (« les Wolof » repris et reformulé par « le wolof ») comme dans beaucoup d'autres commentaires où les locuteurs marquent leur distance par rapport à cette langue, ils la perçoivent avant tout comme la langue d'une communauté.

Un homme diola, arrivé à Dakar en 1975 à l'âge de 15 ans pour y poursuivre ses études secondaire, déclare :

> *« je parle le wolof (à Dakar) quand je fais face avec des gars qui ne comprennent pas le français + moi je ne veux parler le wolof ++ je dis non je ne suis pas wolof ++ je ne suis pas né wolof ».*

1. Le décret de 1971 fixe la transcription de six langues nationales : le wolof, le peul, le sérère, le diola, le manding et le sarakolé-soninké. Le français conserve son statut de langue officielle et de langue d'enseignement.
2. Conventions de transcription : + pause courte ; ++ pause moyenne ; / interruption assez longue ; - : amorce d'un mot ; / interruption par un autre locuteur ; ( ) commentaire ou glose ; x ou xxx syllabe ou mot incompréhensible. Dans les transcriptions des conversations en wolof véhiculaire, les mots français sont en italiques gras, dans la traduction en français, ils sont mis entre crochets.

Mais le wolof est aussi présenté comme la langue des sénégalais, comme la langue de la ville : « la langue nationale ici dans la capitale », le plus souvent par les jeunes ou par ceux qui sont nés à Dakar. Un jeune toucouleur déclare à propos du wolof « c'est la langue principale du Sénégal ». Certains locuteurs s'identifient à l'ethnie wolof et revendiquent à travers cette identité leur appartenance à une nation. Un homme, né à Dakar, fonctionnaire, qui se déclare Serer ajoute quelques instants après :

« sinon je suis Wolof + sénégalais + donc ma langue c'est le wolof ».

Le français est décrit comme « la langue de travail, la langue de l'école, des bureaux » :

« Quand tu pars au bureau là-bas il faut que tu parles français quand tu pars à l'école aussi tu parles avec eux français ».

Elle est présentée comme une langue que l'on parle dans un lieu précis et comme une langue de prestige et de pouvoir (alors que le wolof est glosé le plus souvent uniquement comme langue de pouvoir). Une langue dans laquelle « on se montre », une langue que l'on porte comme de beaux habits et avec laquelle on s'endimanche :

« si tu veux être quelqu'un tu parles français (...) si tu portes quelque chose de joli tu parles un peu français quoi quand tu salues les gens ++ et puisque avant tu ne saluais pas en français tu es joli aujourd'hui + tu parles + alors bonjour les gars comment ça va ».

Mais c'est également la langue qui permet de communiquer avec des habitants d'autres régions du Sénégal ou d'autres pays :

« si tu vas dans un autre pays + avec le wolof tu ne pourras pas communiquer + tu communiques seulement avec les gens du Sénégal et y en a même qui ne connaissent pas le wolof-là » ; « la langue d'ouverture parce qu'à l'extérieur ces langues-là (les langues sénégalaises) ne sont pas connues ».

Elle représente enfin la langue venue de l'étranger « la langue des toubabs + de ceux qui nous ont colonisés » comme l'exprime un jeune Toucouleur. Langue envers laquelle s'expriment (comme envers le wolof) des sentiments linguistiques ambivalents, un fonctionnaire répond ainsi à une question posée par une parente plus jeune :

« A : Est-ce-que vous aimez la langue française ?
B : ben ++ je ne dirais pas qu'elle m'est imposée + mais je me débrouille+ ».

La gestion des langues dans la communication familiale : quels modèles ? quelles politiques ?

La situation est donc caractérisée par des possibilités de choix entre trois catégories de langue : une langue officielle importée qui a également une fonction véhiculaire, une langue nationale ethnique et véhiculaire en milieu urbain, des langues nationales ethniques dont certaines sont véhiculaires dans les régions. Les données présentées ci-dessous proviennent d'une enquête réalisée dans l'agglomération dakaroise auprès de

1 617 enfants et adolescents scolarisés[1]. Cette enquête de type macro est complétée et affinée par une série de monographies réalisées dans trente famille (enquêtes par entretiens, enregistrements et observations d'interactions) appartenant à différentes communautés ethnolinguistiques caractéristiques du plurilinguisme urbain et représentant différents niveaux d'intégration urbaine. La gestion des langues est présentée en fonction des dyades communicationnelles père-mère, mère-enfant, père-enfant et à l'intérieur de la fratrie.

Quand la langue d'origine des deux parents est le wolof, celle-ci est l'unique langue employée entre les parents dans pratiquement deux cas sur trois, le reste des interactions se faisant en alternant ou en mélangeant wolof et français. Les interactions verbales du père avec l'enfant se distribuent entre le wolof utilisé de façon exclusive (53,4 %) et l'alternance ou le mélange wolof/français, alors que les interactions avec la mère se déroulent majoritairement en wolof (77,2 %). Et il y a changement de dominance dans la fratrie avec un usage plus étendu du wolof associé au français (55,3 %).

Dans le cas où la langue représente une valeur centrale pour la communauté, lorsque **le peul est la langue d'origine des parents,** celle-ci est la plus utilisée de façon exclusive dans les échanges entre **le père et la mère** (62,8 %). Le peul est également la langue la plus fréquemment mentionnée dans presque la moitié des échanges **père-enfant** (47,3 %) alors que le français est utilisé en emploi mixte dans 35 % des interactions. Les deux principales langues utilisées dans les interactions de la **mère avec l'enfant** sont le peul employé seul dans 45,2 % des cas et le wolof en alternance/mélange avec le peul (35,1 %). Si l'on observe les usages des langues **dans la fratrie,** ceux-ci diffèrent considérablement puisque l'usage exclusif du peul ne représente plus que 8,4 % des interactions déclarées. Le peul demeure néanmoins présent dans les échanges au sein de la fratrie, seul ou mélangé aux autres langues ses emplois cumulés représentent 75 % des interactions. La langue d'origine est donc présente majoritairement dans la plupart des interactions familiales, bien que son emploi exclusif diminue d'une génération à une autre pour laisser place à un usage alterné ou mélangé de langues. On retrouve dans ces emplois associés de deux ou plusieurs langues les mêmes clivages que ceux observés dans les résultats généraux avec un emploi plus marqué du français pour les hommes et du wolof pour les femmes.

Dans le cas où la langue apparaît plus fragilisée dans la communauté et où semble s'opérer un transfert de langue, lorsque le serer est la langue commune aux deux parents, celle-ci est moins souvent utilisée de façon exclusive dans les interactions familiales. Si dans les interactions entre le père et la mère le serer en emploi exclusif est relativement fréquent (41,7 %), il est souvent utilisé associé au wolof (40 %). Le serer est employé en alternance/mélange avec le wolof dans les échanges

1. 44 écoles de l'agglomération dakaroise ont été choisies de façon aléatoire dans des zones définies en fonction de critères socio-géographiques, socio-économiques et de l'histoire des différents quartiers. J'ai interrogé les enfants, lors des entretiens oraux qui accompagnaient la passation du questionnaire, avec l'aide des maîtres (qui connaissent bien les enfants, leurs parents, leurs familles). Les réponses témoignent des représentations que les enfants se font de leur pratique linguistique et doivent être aussi considérées comme des déclarations identificatoires, elles désignent des langues que l'on reconnaît comme siennes et qui symbolisent une identité linguistique et familiale.

du père avec l'enfant (34,2 % alors que le serer employé seul n'intervient que dans 20,8 % des cas) et dans les interactions mère-enfant (45,8 %). Il faut noter que c'est ici la mère qui utilise le plus souvent le serer, que ce soit de façon exclusive (30,8 %) ou en association avec le wolof, et ceci n'est peut être pas sans lien avec le caractère matrilinéaire de cette communauté. Les interactions du père avec l'enfant sont aussi caractérisées par un emploi plus étendu du français mélangé au wolof et au serer. L'usage du wolof distingue les interactions dans la fratrie (20,8%) cependant le serer est également mentionné en emploi mixte avec le wolof (25 %) et avec le wolof et le français (32,45 %). C'est dans la fratrie que les usages des langues apparaissent les plus éclatés. Le contraste est ici plus net entre les usages linguistiques des parents et ceux des enfants, où les pratiques mixtes augmentent au détriment de l'emploi unique de la langue du groupe. Notons aussi que ces pratiques d'alternance et de mélange sont plus présentes que dans les autres communautés dans toutes les interactions familiales.

La communication familiale d'une génération à une autre est pour tous les groupes marquée par la décroissance continue de l'emploi exclusif de la langue d'origine et par la progression de l'usage alterné ou mélangé de langues. Certaines langues font preuve de plus de continuité entre les générations, leur emploi exclusif se maintient dans la plupart des interactions entre les membres de la famille, d'autres y apparaissent plus mêlées avec le wolof et/ou le français ou d'autres langues.

Beaucoup de parents lors des entretiens que nous avons réalisés dans les familles justifient leurs pratiques langagières d'alternance et de mélange de langues comme un moyen d'assurer la transmission de la langue d'origine ou d'aider à l'apprentissage du français :

« A : et toi avec ton mari qu'est-ce que tu parles quand tu es dans la maison
B : le diola et le français
A : mais qu'est-ce que tu parles le plus souvent
B : comme on veut / avant + c'était le diola mais maintenant comme on veut que les enfants apprend le français c'est le français ++ donc on s'est privé de notre langue euh pour reparler français à cause des enfants pour les aider ».

Les langues coexistent dans la famille et chez un même individu soit dans un rapport d'intégration et de complémentarité, les langues de l'extérieur venant s'ajouter à la ou aux langues familiales, soit dans un rapport d'exclusion et de tension, l'irruption de la ou des nouvelles langues repoussant l'autre langue. Des interdits ou des dissuasions d'usage caractérisent alors la gestion des langues :

« A : et tes parents qu'est-ce qu'ils disent quand tu parles wolof avec tes frères et sœurs
B : m'in - : + ils m'insultent
A: pourquoi
B : parce que il ne veut pas que je parle wolof il veut que je parle toucouleur
A : pourquoi
B : parce que je je suis + je suis née à Matam + il veut que je parle toucouleur ».

Et ces interdits se retrouvent dans la plupart des communautés :

« si on est entre nous avec la famille / même parfois si on est avec la famille on parle wolof mais les parents là ils nous exigent à parler le mandjak / bon ils nous harcèlent ils disent ici vous n'êtes pas dans une maison de wolof où il y a des wolof il n'y a que des mandjak ici il faut parler mandjak ».

Les choix linguistiques sont liés non seulement au maintien de la langue d'origine mais encore à la réussite scolaire de l'enfant, et cette politique est le plus souvent attribuée au père :

« A : et les enfants entre eux qu'est ce qu'ils parlent ?
B : ils parlent le diola et le wolof ++ mais c'est maintenant qu'ils commencent à parler le français et le diola + et le wolof mon mari les a interdit
A : et ça marche
B : à la à la maison il a il a interdit mais quand ils sortent dehors avec leurs copains ils parlent wolof + oui oui ça marche
A : et toi tu leur as interdit
B : c'est mon mari qui les a interdit le wolof le premier et maintenant j'ai pris moi aussi la relève c'est tout ++ nous c'est pourquoi que mon mari euh refusait de parler les enfants le wolof dans la maison + parce que dehors ils comprendront + et s'il faut qu'ils parlent le wolof dehors et dedans + donc ils ne comprendront plus leur langue + ils comprendront que le wolof donc on préfère leur parler à la maison le français et le diola + parce que dehors ils comprendront pas le français et le diola ».

Les pratiques discursives et conversationnelles dessinent d'autres modèles de gestion des langues que ceux définis par la politique linguistique officielle. La politique linguistique familiale est marquée par une double médiation (Ludi et Py, 1986) : les enfants médiatisent les relations des parents avec le milieu et les langues de la ville : le wolof, le français. Les parents médiatisent les relations des enfants avec le milieu et la langue d'origine. Mais dans cette double médiation chaque parent joue un rôle différent vis-à-vis des langues d'accueil : le père utilise plus souvent le français en alternance avec la langue d'origine, la mère, le wolof. L'acquisition des langues pour l'enfant dans la famille se fait le plus souvent à partir de pratiques discursives marquées par l'alternance ou de mélanges de langues à caractère parfois instables. L'analyse de conversations enregistrées lors de séances de travail montre également que le code mixte wolof français est fréquemment utilisé comme médium d'apprentissage. Ceci replace singulièrement le français dans un statut de langue seconde et le wolof urbain dans une fonction de langue d'enseignement. Ainsi un jeune homme diola, arrivé à Dakar à 14 ans, qui s'occupe des devoirs des enfants dans la famille fournit consignes et explications en code mixte wolof-français à des enfants diola âgés de 7 et 8 ans, tous nés à Dakar, lors d'une séance d'apprentissage de la lecture :

pour** gëna **comprendre texte** bi **il faut** nu def + nu def ay **syllabes** + danuy xool **mots** yi ban + **mot** boobu ñaata **syllabes** la am ++ **pour comprendre** + **parce que** su ngeen ẋamul **syllabes** yi du ngeen dégg **bon** leegi nakk xooleen ci **tableau** bi + nanu jël **« souvenirs »

{pour} mieux {comprendre} le {texte il faut} que nous fassions que nous fassions des {syllabes} + nous regardons les {mots} + quel + ce {mot} combien de syllabes a-t-il ++ {pour comprendre + parce que} si vous ne connaissez pas les

syllabes vous ne comprenez pas + {bon} maintenant regardez le {tableau} + prenons {"souvenirs"}

Et il serait intéressant d'étudier comment prendre en compte ces discours mixtes ou ces parlers bilingues dans les situations d'apprentissage.

Références

ANTOINE, P., BARBARY, O., BOCQUIER, P., FALL, A.S., GUISSE, Y.M., NANITELAMIO, J. (1992). *L'insertion urbaine : le cas de Dakar.* Dakar : IFAN ORSTOM.

BILLIEZ, J., MERABTI, N. (1992). Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues. *Plurilinguismes* ; 1 : 53-63.

CALVET, L.-J, DREYFUS, M. (1992). La famille dans l'espace urbain : trois modèles de plurilinguisme. *Plurilinguismes* ; 3 : 29-54.

DEPREZ, C. (1995). *Les enfants bilingues, langues et familles.* Paris : Didier érudition.

DREYFUS, M. (1990). La communication familiale en milieu linguistique et culturel complexe. *Plurilinguismes* ; 1 : 13-33.

DREYFUS, M. (1995). *Le plurilinguisme à Dakar, contribution à une sociolinguistique urbaine.* Thèse de Doctorat sous la direction de L.-J. Calvet. Université René Descartes, Paris V.

GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse Strategies.* Cambridge : Cambridge University Press.

LUDI, G., PY, B. (1986). *Etre bilingue.* Berne : Peter Lang.

MILROY L., WEI L. (1992). A social network perspective on code switching and language choice : the example of the Tyneside Chinese Community. *Plurilinguismes* ; 3 : 88-104.

Le français au pays des miroirs : bilinguisme officiel et traduction au Nouveau-Brunswick

Lise DUBOIS

Université de Moncton
Canada

Introduction

Seule province officiellement bilingue, le Nouveau-Brunswick s'est souvent donné le rôle d'arbitre sur la scène politique canadienne, tout en s'érigeant en modèle en matière de droits linguistiques. Vingt-sept ans après la promulgation de la *Loi sur les langues officielles,* on est en droit de s'interroger sur la véritable nature du bilinguisme néo-brunswickois. Nous nous proposons d'examiner les modalités de mise en œuvre du bilinguisme institutionnel prescrites par la *Loi* (1969) et la politique linguistique de la Fonction publique (1988), en nous attardant sur les éléments systémiques qui maintiennent l'anglais dans son état de domination. Le français a certes sa place au sein de ce régime, mais comment arrive-t-il à l'occuper ?

Survol sociolinguistique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick[1]

Il serait difficile pour le lecteur de saisir les enjeux du bilinguisme officiel néo-brunswickois si on ne brossait pas pour lui le tableau, bien que très général, de la situation sociolinguistique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick (désormais N.-B.).

Parmi les provinces canadiennes de langue anglaise, c'est sans conteste le N.-B. qui offre aux francophones le contexte le plus propice à leur épanouissement. C'est en grande partie grâce à leur nombre : les Acadiens constituent le tiers de la population (34,56 % en 1991). Bien qu'il y ait eu augmentation constante du nombre des francophones depuis 1931, cette augmentation accuse un ralentissement sensible, im-

1 Les francophones de la région atlantique du Canada se nomment les Acadiens. Il est généralement admis aujourd'hui de parler de l'Acadie du N.-B. pour désigner l'espace francophone de cette province.

putable à des facteurs qui ne sont pas étrangers aux sociétés occidentales : dénatalité, migration et urbanisation (Roy, 1993).

La connaissance de l'anglais est une des caractéristiques des francophones du N.-B. : le taux d'unilinguisme est passé de 19,5 % en 1951 à 12,5 % en 1991. Y voyant un danger pour la société acadienne, la linguiste L. Péronnet (1993), soutient que les anciennes règles de la diglossie ne fonctionnent plus parce que le partage traditionnel des domaines d'usage du français et de l'anglais, auparavant clair, est déstabilisé. Le juriste, M. Doucet (1995 : 227), craint que le bilinguisme individuel répandu n'entraîne la perte de l'identité culturelle : « Le bilinguisme fait maintenant partie de l'identité culturelle (...) et devient une façon d'être : puisque nous sommes bilingues, nous n'avons plus à revendiquer le droit d'être compris dans notre langue. »

La croissance du bilinguisme individuel a entraîné une augmentation des transferts linguistiques : le taux d'assimilation s'est situé à 7,3 % de 1971 à 1985, et à 8,7 % de 1986 à 1991 (Roy, 1993). Si ce taux n'est pas alarmant à l'heure actuelle, il témoigne quand même d'une certaine fragilisation du français en Acadie. Un facteur qui permet à l'Acadie de lutter contre l'assimilation est la concentration de sa population dans des aires géographiques délimitées. Un second facteur tient à ce que les Acadiens peuvent s'instruire jusqu'à l'université en français dans un système d'éducation qu'ils gèrent eux-mêmes depuis une génération. Le ministère de l'Éducation est, à ce jour, le seul à être organisé selon le principe de la dualité linguistique. Aussi est-il soustrait des propos qui suivent sur la place du français dans l'administration provinciale.

Le français dans la Fonction publique

Pour répondre à la question initiale, nous examinerons la Fonction publique sous trois angles : 1° l'effet de la *Loi sur les langues officielles* ; 2° la composition linguistique ; 3° l'insertion de la traduction.

La *Loi sur les langues officielles du N.-B.*

Première intervention dans le domaine linguistique, la *Loi sur les langues officielles du N.-B.* est entrée en vigueur le 1er septembre 1969. Contrairement à sa contrepartie fédérale (1988), elle ne prévoit pas de mécanisme de plainte en cas d'insatisfaction de la part du contribuable, ne confère à aucun organisme la responsabilité de la mettre en œuvre ni de rendre compte de son application et ne reconnaît ni le droit des fonctionnaires de travailler dans la langue de leur choix, ni la répartition équitable des deux communautés linguistiques dans la Fonction publique. Bref, la loi provinciale a une portée beaucoup moins contraignante que la loi fédérale.

En effet, les deux obligations que crée la Loi sont d'« imprimer »[1] dans les deux langues officielles les documents à caractère public et d'assurer la prestation des ser-

1. Les articles 4, 5, 6, 8 et 9 de la Loi précisent les types de documents qui « doivent être imprimés dans les langues officielles ».

vices dans la langue de choix du contribuable[1]. Avant l'adoption de la Loi, on faisait très peu d'efforts pour fournir des documents en français à la collectivité acadienne[2]. Or, dès la promulgation, le gouvernement a fondé le Bureau de traduction en prévision de la demande croissante de documents en français. Depuis, la demande des services de traduction n'a cessé de croître : la traduction vers le français constitue plus de 80 % du volume annuel de traduction. Par ailleurs, depuis 1992, année où le gouvernement a publié le *Rapport sur les langues officielles* dans lequel il divulgue pour la première fois les coûts liés à la prestation des services dans les deux langues, on sait que la traduction représente le poste le plus important de cette enveloppe budgétaire.

La promulgation de la Loi n'a pas entraîné d'augmentation notable du français dans l'administration provinciale (comme l'a constaté le Groupe d'étude sur les langues officielles chargé, en 1981, de réviser la Loi) (N.-B., 1982). Par conséquent, le français ne prend sa place dans un tel régime qu'en aval de la conception, des discussions et des décisions propres à toute administration. En d'autres termes, le français est relégué à la toute fin du processus de production d'un document officiel, immédiatement avant sa diffusion au grand public.

La composition linguistique de la Fonction publique

Selon les données publiées par le gouvernement de 1978 à 1990, la proportion d'employés francophones dans l'administration a augmenté au cours des années quatre-vingt de façon à refléter davantage, mais non parfaitement, le partage démographique des deux communautés : au bureau central de Fredericton la proportion de fonctionnaires francophones est passée de 16 % en 1981 à 21 % en 1990. La représentation numérique équitable des deux communautés linguistiques dans la Fonction publique constitue-t-elle une condition suffisante pour permettre au français de devenir une langue de travail viable aux côtés de l'anglais ? Pour répondre, il faut pousser l'analyse plus loin de manière à dégager les autres facteurs qui maintiennent l'anglais dans son état de domination.

Qui sont ces fonctionnaires capables d'utiliser le français comme langue de travail, c'est-à-dire comme langue productrice d'échanges linguistiques officiels ? Ce ne sont pas les anglophones, qui affichent un taux d'unilinguisme de 87 %. En revanche, le taux d'unilinguisme chez les francophones est très bas : 2,3 % dans les bureaux régionaux et 0,8 % au bureau central. Puisque ces derniers représentent 90 % des fonctionnaires bilingues, il n'est pas faux de dire que ce sont eux qui portent le fardeau du bilinguisme officiel, surtout lorsque l'on sait qu'un nombre important des francophones bilingues au bureau central ont comme principale tâche l'interprétation, la traduction ou la terminologie.

1. L'article 10 de la Loi oblige tout fonctionnaire à fournir, ou à veiller à ce que soit fourni, un service dans l'une ou l'autre des langues officielles « lorsque quelqu'un lui en fait la demande ».
2. On retrouve périodiquement dans les pages de *L'Évangéline*, le quotidien acadien publié de 1887 à 1982, des articles qui réclament davantage de textes en français émanant du gouvernement provincial, ce qui témoigne de la volonté de la part de la collectivité acadienne de se reconnaître dans son administration provinciale. Il est toutefois intéressant de noter qu'on n'exige pas de donner au français une plus grande place, mais bien d'obtenir un plus grand nombre « d'impressions françaises ».

Où sont ces fonctionnaires ? Certaines catégories professionnelles sont plus aptes que d'autres à produire des textes et à imposer une des langues comme langue de communication. Le profil linguistique de 1990 révèle que, au bureau central de Fredericton, sont francophones 25 % des fonctionnaires de la haute direction, 21 % du personnel scientifique et professionnel, 26 % des fonctionnaires des services administratifs et 11 % du personnel technique. Conclusion : à Fredericton, bureau où se conçoivent les programmes, où se prennent les décisions et d'où sont diffusées politiques et directives, les francophones appartenant aux catégories professionnelles les plus susceptibles d'être productrices d'échanges linguistiques officiels sont nettement insuffisants pour promouvoir le français comme langue de travail.

Finalement, l'organisation même de la Fonction publique présente un obstacle de taille à l'implantation, même partielle et sectorielle, du français comme langue de travail. L'objectif principal de la politique linguistique (1988) est d'assurer la prestation des services dans les langues officielles en prévoyant la création d'équipes de travail, chargées de veiller à ce que les services soient fournis en français. Encore une fois, c'est rendre les francophones responsables de l'application de la loi, en raison de leur bilinguisme. Certains avancent que c'est aussi les éloigner des postes de planification et de décision (Cyr *et al,* 1995 : 3). De plus, la politique ne prévoit aucune homogénéité linguistique au sein des équipes et permet au fonctionnaire de choisir sa langue de « surveillance » (N.-B., 1988 : 7) seulement lorsque les circonstances le permettent. Compte tenu de la sous-représentation des francophones dans les postes de direction, les conditions permettant à un fonctionnaire de choisir librement sa langue de travail ne sont pas toujours présentes.

Il nous semble que la Fonction publique provinciale ne soit pas un milieu de travail apte à favoriser une quelconque implantation du français comme langue de travail, malgré l'égalité juridique des deux langues et l'existence d'une politique qui vise ostensiblement à « aider et inciter les employés à travailler dans leur langue officielle » (*Ibid.* : 5). Le nombre inférieur de francophones par rapport aux anglophones, surtout dans les postes clés, l'aisance linguistique supérieure des francophones en anglais par opposition au faible taux de connaissance du français chez les anglophones, les stratégies d'accommodation linguistique (dont nous n'avons pas parlé, mais qui sont bien connues) qu'adoptent les francophones en présence d'anglophones et, enfin, la politique linguistique même du gouvernement qui privilégie la langue de service sont les principaux facteurs systémiques qui contribuent au maintien de l'anglais comme principale langue de travail au sein de la Fonction publique.

L'insertion de la traduction dans les échanges linguistiques officiels

Notre question initiale nous amène à examiner les conditions qui influent sur le choix du français comme langue de rédaction. Puisque tous les documents à caractère public émanant de l'administration doivent être diffusés dans les deux langues, nous postulons qu'ils doivent passer au Bureau de traduction pour être traduits vers l'une ou l'autre langue. Dans le cadre de nos recherches sur la traduction officielle au N.-B.[1],

1. Dubois, L. *La traduction officielle au Nouveau-Brunswick : sa place et son rôle.* Thèse de doctorat en linguistique (en cours), dirigée par Pierre Auger, Département de langue et linguistique, Université Laval.

nous avons constitué un corpus de 2 500 demandes de traduction que nous avons analysées dans le but de déterminer le rapport de force entre les deux langues officielles.

L'analyse du corpus confirme la prépondérance de l'anglais dans la Fonction publique. Les textes à caractère public qui doivent être diffusés dans les deux langues officielles sont, à quelques exceptions près, produits en anglais, puis traduits vers le français. Il s'agit de communiqués (86,5 % des communiqués du corpus ont été traduits vers le français), de circulaires (97,1 %), d'avis publics (97 %), d'articles (78,3 %), de brochures (97 %), de bulletins (86 %), de cours (50 %), de manuels externes (100 %), de la *Gazette royale* (100 %), d'énoncés de politique (100 %) et de publicités (80 %). Ces chiffres indiquent clairement que la langue principale dans laquelle sont conçus les programmes, les politiques et les directives est l'anglais. Nous pouvons ajouter à ces chiffres la proportion très élevée de lettres, destinées à des correspondants de langue française, qui sont rédigées en anglais, puis traduites vers le français avant leur envoi (98 % des lettres du corpus ont été produites dans la Fonction publique ; 98 % d'entre elles ont été traduites vers le français). À la lumière de ces constatations, nous pouvons affirmer que l'une des caractéristiques du flux traductionnel de la Fonction publique est la traduction massive vers le français des textes à caractère public.

En deuxième lieu, malgré la faible proportion de textes produits en français, certains facteurs semblent influer sur le choix du français comme langue de rédaction. Le degré de proximité du sujet du texte à la collectivité acadienne semble être déterminant : plus le sujet touche de près les Acadiens et Acadiennes et plus on a tendance à rédiger en français. Cette constatation confirme ce que nous avons postulé : les fonctionnaires francophones sont les premiers responsables des dossiers acadiens. Puis, le nombre de francophones présents dans un ministère joue sur le choix de la langue de rédaction. En effet, la catégorie de textes nommée « cours » présente une divergence par rapport à la tendance générale : la moitié des textes de cette catégorie ont été traduits vers le français et proviennent tous d'un seul ministère, où l'on trouve exceptionnellement une majorité de fonctionnaires francophones.

Conclusion

Nous concluons que le bilinguisme institutionnel, tel que le régissent la *Loi sur les langues officielles* et la politique linguistique[1] du gouvernement, consiste essentiellement en un bilinguisme de traduction puisqu'il ne fait que très peu place au français, sauf par la voie de la traduction. Le français réalise donc son statut d'égalité avec l'anglais par la traduction, ce qui soulève d'autres questions. Par exemple, quels sont les effets du recours massif à la traduction sur la langue française en Acadie ? Quels sont ses effets sur la pensée ? Ces questions restent évidemment sans réponse pour l'instant.

Est-il permis, dans la conjoncture actuelle, de rêver à un avenir meilleur pour le

1. Cette politique devait être implantée progressivement sur les cinq années qui suivaient son adoption. En 1994, le gouvernement a annoncé que les objectifs escomptés n'avaient pas été atteints, douze ministères sur seize n'ayant pas mis en place les structures requises.

français dans l'administration provinciale ? Compte tenu des limitations de la Loi et de la politique, des réticences d'un Premier ministre à qui l'électorat vient de confier un troisième mandat et qui croit dur comme fer que tout va bien dans le dossier linguistique et, enfin, de la prudence caractéristique des Acadiennes et Acadiens, nous croyons que la situation actuelle persistera pendant longtemps encore[1].

Références

ALLAIN, G., MCKEE-ALLAIN, I., THÉRIAULT, J.Y. (1993). La société acadienne : lectures et conjonctures. In : Daigle, J, éd. *L'Acadie des Maritimes; études thématiques des débuts à nos jours.* Moncton, Centre d'études acadiennes, Université de Moncton, pp. 341-384.

CYR, H., DUVAL, D., LECLERC, A. (1995). *L'avenir politique et économique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick.* Troisième partie. Petit-Rocher (N.-B.), Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick.

DOUCET, M. (1995). *Le discours confisqué.* Moncton, Les Éditions d'Acadie, p. 227.

HAMERS, J.F., BLANC, M. (1983). *Bilinguality and Bilingualism.* Cambridge, Cambridge University Press.

NOUVEAU-BRUNSWICK (1982). *Vers l'égalité des langues officielles au Nouveau-Brunswick : Rapport du groupe d'étude sur les langues officielles.* Gouvernement du N.-B., Fredericton.

NOUVEAU-BRUNSWICK (1988). *Politique des langues officielles.* Fredericton.

NOUVEAU-BRUNSWICK (1992). *Rapport sur les langues officielles.* Ministère des Finances et des Affaires intergouvernementales, Fredericton.

PÉRONNET, L. (1993). La situation du français en Acadie ; de la survivance à la lutte ouverte. In : de Robillard, D, Beniamo, M. *Le français dans l'espace francophone.* Paris, Éditions Champion, pp. 101-116.

PHLIPPONNEAU, C. (1991). *Vers un aménagement linguistique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick.* Actes du symposium de Moncton, Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton.

ROY, M.K. (1993). Démographie et démolinguistique en Acadie, 1871-1991. In : Daigle, J, éd. *L'Acadie des Maritimes; études thématiques des débuts à nos jours.* Moncton, Centre d'études acadiennes, Université de Moncton, pp. 141-206.

SNOW, Gérard (1981). *Les droits linguistiques des Acadiens du Nouveau-Brunswick.* Québec, Conseil de la langue française.

1. L'étude de Cyr, Duval et Leclerc a trouvé que le degré de satisfaction relatif aux efforts que déploie le gouvernement provincial en matière de promotion du français est assez élevé chez les Acadiens. Les auteurs concluent que la collectivité acadienne dans son ensemble serait peu encline à revendiquer des changements institutionnels importants.

Politique linguistique et identité : la rhétorique de l'antinomie dans le discours de la réforme (Projet de rapport général de la Commission nationale de 1984)

Francis GANDON

Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université Cheikh Anton Diop, Dakar

Préliminaires

Mon propos est ici d'analyser le volet linguistique d'un « document de culture » : le projet de « Rapport général sur les travaux des commissions techniques » de la « Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation », présenté les 21, 22 et 23 juillet 1984, et résumant les travaux tenus de janvier 1981 à juillet 1984.

Ce document, déjà ancien, ne sera cependant pas invoqué à titre de témoignage historique, mais dans une perspective achronique. Avant toutefois de présenter mon mode de lecture, il me paraît souhaitable de définir le contexte de son apparition.

On sait que l'année 1981, date de la démission du président Senghor, voit la mise en place d'États généraux de l'Éducation nationale, impliquant divers acteurs : administration, enseignants, autorités religieuses... La nature du changement dont ces États généraux firent montre fut plus révolutionnaire que réformiste, ce qui, au plan linguistique, conduira à des propositions de rupture radicale. Ils préconisèrent notamment l'abandon de la méthode *Pour parler français* (qui remontait à 1976), abandon qui sera accepté[1]. Le paradoxe de l'affaire fut qu'un contexte de changement remit en honneur les manuels classiques. Une conséquence annexe fut le discrédit durable dont pâtit la linguistique aux yeux du corps enseignant. Un paradoxe analogue caractérise

1. Qu'était-il reproché à cette méthode ? Essentiellement une hypertrophie de l'oral, exigeant des enseignants un changement drastique dans leur comportement pédagogique. On constatait également l'absence d'une instance d'évaluation. Une réunion d'inspecteurs à Rufisque en 1977 prit acte d'une opposition à peu près unanime.

les suites données au rapport : alors qu'entre 1975 et 1982 existaient des classes expérimentales de sérère, wolof et pulaar, le maximalisme de la « nouvelle politique linguistique » aboutira à l'exclusion des langues nationales (elles subsisteront dans l'enseignement supérieur, les mouvements associatifs, les O.N.G...).

J'aimerais à présent préciser ma position de lecteur. Il ne s'agit nullement d'*évaluer une réforme,* mais, plus modestement, d'*analyser un texte,* texte certes particulier, puisqu'il concerne un document de culture. Sans adopter le pessimisme radical d'un Walter Benjamin (« il n'en est pas un qui ne soit aussi un document de barbarie »), force est de constater qu'il concerne inévitablement le *pouvoir* et sa *conquête.* Par définition, cette stratégie est masquée. Illustrons rapidement ce qui est avancé avec telle étude placée sous l'égide de l'UNESCO, parue précisément en 1984, et concernant justement la promotion des langues africaines :

> « Les États africains doivent rapidement prendre des décisions visant à rendre les langues nationales officielles. Il s'agit, bien sûr, des langues dominantes dans un pays donné »[1].

On voit ici comment l'adjectif *dominant* opère un passage du *linguistique* au *politique.* L'aura d'évidence qui entoure cette opération (la doxa barthésienne) empêche qu'on y détecte une censure centrale : l'extrême complexité d'un plurilinguisme africain (en général, mal compris en Europe).

On aura entrevu la méthode proposée : il s'agit, par-delà les énoncés réalisés, d'analyser un *dispositif* apte à générer un complexe d'arguments visant à rendre *acceptables* des propositions d'ordre idéologique, propositions littéralement *révolutionnaires* (non « réformistes » !), dans la mesure où elles entendent bouleverser un équilibre tacite, d'autant plus fragile que subtil.

Mettre l'accent sur les contradictions voilées ou transposées risque d'indisposer et de décevoir, mais le libellé même du colloque : « politiques linguistiques, *mythes* et réalités », n'invitait-il pas à explorer ce côté nocturne du discours réformiste ?

Le discours d'enveloppement

Un tel démontage implique l'explicitation d'un *discours d'enveloppement* (M. Foucault, 1971 : 11) qui me semble, ici, tenir en un triple tropisme :

1. Une gnose africaine (reflétant, de façon assez lointaine, la pensée antadiopéenne).
2. Le culturalisme senghorien.
3. Un pôle arabo-islamique.

Le démontage, qui constitue le préalable à toute analyse d'une politique linguistique, et à cette politique elle-même, doit tenir compte de deux faits :

1. Cité par Saër Dione, *Educafrica,* Bulletin du Bureau de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique n° 12, décembre 1984. L'historien voltaïque Joseph Ki Zerbo préconisait d'étudier scientifiquement les langues africaines pour en choisir quatre ou cinq comme *media* de communication et de culture dans l'ensemble du continent : *Afrique nouvelle* numéros 20 (23 juillet) et 21 (30 juillet 1957).

Les trois strates du système d'enveloppement n'ont pas le même statut. La gnose africaine constitue un théâtre d'ombres : ainsi ne sera-t-il fait nulle part mention du postulat de l'antériorité des civilisations africaines, ni allusion à une possible langue inter-africaine (le copte pharaonique : bel exemple, pourtant, d'une « politique linguistique », tounée vers l'imaginaire). Elle constitue donc une surdétermination discrète et silencieuse.

Le culturalisme senghorien se caractérise par une gestion *non réductrice* et *dialogique* des contraires : pensée dialectique par nature.

Le pôle arabo-islamique se présente, en revanche, à visage découvert.

Le système d'enveloppement se caractérise, d'autre part, par un constant travail de glissement. Par exemple la francophonie, dans l'esprit de Senghor, n'excluait nullement la promotion de l'arabe[1]. Elle n'allait pas plus à l'encontre de celle des langues africaines : « Il faut que tout Africain puisse lire et écrire dans sa langue maternelle », écrivait-il en 1958 (*Afrique nouvelle,* n° 543, 3 janvier 1958).

D'autre part, la gnose africaine ne s'oppose qu'en partie au dialogisme senghorien : le concept de *négritude,* même si différent[2], leur est commun. Revendiquant une filiation au copte pharaonique, elle se réfère à une situation à la fois antérieure et opposée à l'islam (le copte est la langue liturgique de l'Église égyptienne). Cette rivalité ne doit cependant pas cacher que les deux modèles ont, au moins, en commun un rejet diffus de l'Occident.

En revanche l'antinomie entre francophonie et pôle arabo-islamique apparaît, du point de vue de ce dernier, inexpiable. Elle prendra une coloration d'autant plus inquiétante qu'elle émanera d'intellectuels on ne peut moins suspects de complaisance à l'endroit de l'intégrisme. Ainsi un Rachid Boudjedra ne tient-il pas un discours différent *de nature* de celui du pouvoir[3] et des intégristes de son pays. Il importe, ici, de se reporter aux *textes,* si dérangeants soient-ils. Ainsi apprend-on, dans *FIS de la haine* (publié en français en 1992), que ce « néo-impérialisme [comprendre : la francophonie], même pas déguisé, plutôt tranquille, donnant presque l'impression d'une certaine naïveté » (p. 28) serait responsable, entre autres causes, de la montée de l'intégrisme (dont l'auteur dit plus loin, de façon décousue, qu'il a été créé de toutes pièces par la C.I.A.). Dans la même verve, Boudjedra écrit que l'Occident « ne veut pas savoir ce qu'est la honte [...] bien qu'il ne tarisse pas d'éloges sur nos nègres déguisés en grooms chargés d'épousseter les dicos français » (p. 21). Avec ce qui se veut fine allusion à la tenue de l'Académie, on s'étonnera d'un tel racisme « même pas déguisé, plutôt tranquille », et... formidablement culotté (l'auteur ne doit sa notoriété qu'à sa production en français). Ainsi est-il absolument vain de se voiler la face : à maint

1. Il fit adopter, le 3 septembre 1949, par le Grand Conseil de l'Afrique occidentale française, un vœu tendant à organiser l'enseignement de l'arabe par la création de médersas franco-arabes et de chaires d'arabe dans les établissements secondaires, outre l'introduction d'une heure d'arabe par jour dans les territoires à majorité musulmane (*cf.* R P. R J. de Benoist, 1982 : 154).
2. Disons que c'est une *forme* chez Senghor (le terme d'une relation), une *substance* chez Anta Diop (un socle, historique et épistémologique).
3 Dans la littérature du pouvoir F L.N., francophonie et négritude ont toujours été considérés comme l'expression du néocolonialisme.

égard la francophonie est un concept problématique, polémique, menacé, en ce qu'il est l'outil même de valeurs indésirables (dont la laïcité[1]).

Les trois strates du système d'enveloppement

Il importe maintenant de décrire l'engendrement du discours à partir de ce triple dispositif, et, plus précisément, de déterminer de quelle manière chaque strate gère ses antinomies.

La gnose africaine

Dans le cadre d'une École « Nouvelle, Nationale, Démocratique, ouverte à la vie » (déclaration liminaire, p. 1), il s'agit de « réfléchir sur le système éducatif sénégalais » à la lumière des « réalités socio-culturelles nationales » tout en « tenant compte des données modernes de la science et de la technique » (p. 2). Notant au passage que le balancement (ici entre tradition et technique) constitue une dynamique proprement narrative (J. P. Faye, 1972 : 211, évoque la « fonction rythmique de la césure »), on constate la prégnance du pôle traditionnel : l'un des objectifs essentiels assigné aux États généraux n'est-il pas d'« extirper de notre système éducatif tous les facteurs aliénants et négatifs » (p. 13) ?

Quelles sont les conséquences linguistiques d'un tel programme ? L'éducation préscolaire préconise la « promotion des langues et cultures nationales par l'utilisation exclusive des langues nationales » (p.10), et donc l'acquisition prioritaire de la « langue maternelle » *(ibid.)*.

Il est intéressant, ici, de souligner d'une part la scansion entre singularité et pluralité, de l'autre une longue hésitation terminologique affectant les qualifiants « national » et « maternel ». Avec l' « enseignement polyvalent » (p. 12) apparaissent deux nouveaux syntagmes : « langue du milieu » et « langue d'unification », cette dernière expression devenant « langue d'unification *nationale* » (p. 17, je souligne), et « médium des connaissances à acquérir » au cours de la troisième étape de l'enseignement polyvalent. Précisons d'emblée que ce n'est qu'à la fin du premier tiers du document que le lecteur apprendra ce que recouvre la locution euphémisante. À cette transposition rhétorique répond une autre opération, assez énigmatique : la troisième étape de l'enseignement polyvalent est en effet marquée par l'introduction d'une « *autre* langue étrangère » (p. 12, je souligne). Or il n'a pas été question, jusqu'ici, d'une quelconque « langue étrangère ». On voit donc le « français » s'effacer littéralement. De fait, le terme ne cessera de n'être nommé au cours du premier tiers du document. Ce n'est qu'à cette limite que l'acteur masqué (le wolof) et l'acteur fantomatique (le français) se rencontreront au sein d'un « champ linguistique national », concept étrange dont tant la formulation (singularisante et singulière) que son dynamisme (un champ est un *champ de forces*), supposent qu'il fonctionne *au bénéfice* d'un des termes en présence.

1. Pendant la guerre du Liban, les discours les plus virulents étaient réservés aux Américains, mais les bombes aux écoles francophones .. Que l'on compare avec l'Algérie, où les autorités ont, pour complaire aux islamistes, substitué l'anglais au français dans certaines classes du primaire

D'où la double proposition : « Pour promouvoir les langues [nationales], il est nécessaire de les mettre dans la situation de prendre progressivement la place du français dans notre enseignement » (p. 49) tout en définissant la position particulière de chacune d'entre elles par rapport aux langues étrangères « au français en particulier » (p. 49). Et, d'autre part : « [Notre politique linguistique] vise à l'instauration d'une langue nationale unitaire comme langue de travail dans la vie officielle tout en œuvrant à la promotion des autres langues nationales. »

On notera qu'ici le nombre de langues nationales (après tout discutable) n'est pas remis en cause[1]. Les antinomies[2] continuent de rythmer les discours pédagogiques, dont la finalité est de prendre acte, « si l'on tient compte des critères objectifs d'appréciation » (p. 49) du caractère de « langue dominante » du wolof, caractère qui lui « confère de fait la première place et le rôle d'unification » (p. 50).

De langue nationale dominante, le wolof passe subrepticement à celui de langue officielle (*cf.* cependant la note 2). Ce cumul n'est pas sans évoquer l'assez étrange situation de l'arabe en Mauritanie, à la fois langue « officielle » et « nationale ». Ce que révèle ce brusque éclairage, à ce tournant du texte, est la réduction fulgurante des oppositions mutilatérales en une confrontation binaire.

a) Oppositions, d'abord, au sein d'une pluralité linguistique : le statut des langues autres que le wolof paraît à peu près réglé (aucune d'elles ne sera *nommée* dans l'entier du document[3]). Il en résulte l'omission des tensions symboliques, dont de récentes études (M.-L. Moreau, 1994) ont montré toute la virulence[4].

b) Occultation de l'existence d'un français régional déjà ancien[5]. Omission d'une interpénétration linguistique multiséculaire (la fondation de Saint-Louis (1639) est antérieure de trois ans à celle de Montréal), parfois décrite comme créolisation mutuelle (*cf.* N. Thiam, 1994, mais il ne reprend pas le terme à son compte), interpénétration non fonctionnelle (*cf.* A. Ngone Seck, 1994) ; et d'une grande subtilité : ainsi les doublets wolofs d'origine française, correspondant à deux stades de la langue[6].

c) Silence quant à l'existence des francophonies autochtones (communautés saint-louisienne, goréenne...).

---

1. On sait que le décret n° 71-566 du 21 mai 1971 limite à six le nombre des langues nationales . wolof, pulaar, sérère, diola, soninke, mandingue. Ni le mancagne, le manjak ou le créole portugais *(kriol)* ne sont, par exemple, pris en compte. La constitution du Sénégal mentionne pour la première fois les langues nationales lors de sa sixième modification (en 1978). Le Sénégal compterait une trentaine de langues (*cf* A. Dialo, 1989).

2 Antinomie supplémentaire : énigmatiquement - et contradictoirement - il est dit dans le même développement que la « langue officielle ou de travail des divers secteurs administratifs » peut être « étrangère ou nationale » (p. 49) !

3 La mention du décret n° 75-1025 du 10 octobre 1975 pourrait laisser croire à une allusion indirecte (sa graphie) au sérère. Il semble plutôt qu'il y ait confusion avec le décret n° 75-1026 (graphie du wolof, même date).

4. *Cf.* par exemple la situation d'Oussouye, décrite par M.-L. Moreau · « Les hommes et les femmes peul parlent peul, à quoi les hommes ont presque tous ajouté une bonne pratique du diola et du wolof [..] on notera toutefois que les commerçants venus du nord ont, quant à eux, plutôt imposé leur wolof, et n'ont pas tous ressenti la nécessité d'adopter la langue de leur clientèle » (1994 : 69).

On me permettra, dans le même ordre d'idées, de faire état de mon étonnement devant le manque d'intérêt des wolophones - y compris les linguistes professionnels - pour les autres langues du Sénégal

5. Pour un travail récent sur la question, voir Moussa Daaf, 1995

6. *Cf.* A. Dialo : « D'autres termes ont été empruntés à deux fois, qui produisent des doublets en wolof contemporain (exemples *boyet/buwaat*, boîte ; *sóór*, bonne sœur/*séér*, sœur ; *sooy/suwaa*, soie) » (1981). La première série reproduit, comme on le voit, la prononciation des XVIIe et XVIIIe siècles, la seconde la prononciation actuelle (généralisée, en France, à partir de la fin du XVIIIe siècle).

d) Aucune évaluation des politiques linguistiques analogues menées ailleurs (Guinée, Madagascar...), ce qui eût dû constituer un préalable[1].

e) Et surtout, au cœur du dispositif est installé un postulat tacite quant à la *problématique* même d'une politique linguistique : a-t-elle pour fonction d'entériner une situation *de facto,* ou au contraire de l'infléchir, de la corriger, d'être créatrice de droit[2] ?

On constate donc une évacuation des données symboliques, bref, de la complexité quasi symbiotique du plurilinguisme : tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes binaires. Or la binarité reflète la prosodie même de l'idéologie.

Donnons encore un exemple de cette réduction-occultation. Dans la rubrique : « Formation des formateurs », on lit : « Ce qui est appelé globalement langues nationales recouvre les études spécifiques sur l'*une* des langues nationales (je souligne) [...] c'est cette langue que, faute de mieux, nous appelons ici la langue de spécialisation » (p. 56). La promotion de cette « langue de spécialisation » en permettra l'utilisation dans des « situations nouvelles » : ainsi les interventions à l'Assemblée nationale *(ibid.).* Or, quelle langue autre que le wolof pourrait remplir ce rôle ?

Cet exemple témoigne une fois de plus de la conversion constante du pluriel en singulier, la pluralité étant au besoin hypertrophiée au point de perdre toute pertinence : ainsi, la « Nouvelle politique linguistique » se doit-elle, pompeusement, d'initier à l'écriture *des* langues nationales « *tous* les travailleurs et *tous* les élèves de formation » (p. 53, je souligne). Comme il ne s'agit pas d'initier chaque citoyen à l'*ensemble* des langues, de *quelle(s)* langue(s) s'agit-il ? Par exemple dans le cas d'un couple diola-sérère vivant à Dakar[3] ? Nul n'ignore que le concept de *langue maternelle,* si rassurant en Europe, n'a rien d'assuré en contexte africain...

Enfin, l'importance attribuée à la graphie, et l'insistance mise sur la nécessité de revoir les transcriptions, laisse pointer une autre idée, développée, de fait, dans une rubrique ultérieure, sur l' « importante production littéraire, en langues nationales, écrite avec des caractères arabes » (p. 51). Or une telle littérature - dont l'importance n'est pas en cause - ne semble concerner que le pulaar et le wolof : encore une occasion d'occulter les autres langues minoritaires.

Est, enfin, significative une absence : l'omission systématique des travaux des grands africanistes[4] : administrateurs, missionnaires, ethnologues..., qui donne l'im-

1. Des considérations de ce type incitent à considérer la « solidarité » entre français et « langues partenaires », réaffirmée au récent sommet de Cotonou (décembre 1995), comme relevant surtout - *dans l'état actuel des choses et des esprits* - de l'exercice diplomatique et de l'exorcisme propédeutique. Ce qui ne signifie pas qu'une telle solidarité ne puisse voir le jour : ce sera même, vraisemblablement, le cas *si on le veut*

2 Exemple concret : si le sérère fait partie des « langues qui meurent lentement mais sûrement » (P Dumont, 1990 . 21 - je ne reprends pas l'affirmation à mon compte), une politique linguistique n'aura-t-elle pour tâche que de prendre acte de cette dynamique, voire de l'accélérer ? Les exemples canadien et belge font, à l'opposé, état de politiques *inversant* des évolutions « naturelles »

3 Il n'est pas rare de voir mentionner sur la « fiche d'identité linguistique », que nous demandons à nos étudiants de remplir, l'existence de deux voire trois « langues maternelles », ainsi que la mention d'une langue « infantile » différente de celle de chacun des parents ainsi - cas certes marginal, mais non exceptionnel - une étudiante, de parents soninke, indique le kicongo, comme langue « infantile » et le soninke comme « langue des parents » Dans l'affaire, le concept même de « langue maternelle » a disparu

4 Certains ont une notoriété en quelque sorte banalisée Faidherbe, R P A Prost, R P Léonce Crétois, M Delafosse

pression que les réformateurs ont quasiment affaire à une *terra incognita.* Sorte d'*epoche* méthodologique, mais aussi historique : permettant d'engendrer une histoire tout armée, où la créativité d'hier et l'imagination d'aujourd'hui se retrouvent, par-delà les accidents de l'Histoire, et l'Histoire comme Accident, dans une unanimité sans aspérités ni contradictions.

Les oppositions multilatérales, avons-nous dit, se réduisent à une confrontation bilatérale. Du moins dans un premier stade ! Si, en effet, dans une « phase transitoire », le français « coexistera avec les langues nationales », à partir de la quatrième année la « langue d'unification [français dans une première phase, wolof dans une seconde] sera introduite comme discipline à enseigner et servira de médium d'enseignement à partir de la septième année » (p. 58). À ce stade, il n'y aura même plus antithèse, mais monologie : le processus achevé, le « nouvel esprit pédagogique » aura engendré un succédané positiviste de gnose africaine : l'*homo wolofensis* unidimensionnel, et le discours de la réforme aura, de la sorte, réussi à légitimer une *pratique* de domination diffuse[1].

Le culturalisme senghorien

Tant la scansion propre à la gnose africaine se caractérisait par la nature fantasmatique de sa « dialectique » (où un terme absorbe l'autre), tant le culturalisme senghorien a pour objet une synthèse explicite entre pôles (négritude/universalité, christianisme/occident...), synthèse figurée par des expressions récurrentes : « culture de l'universel », « métissage », « Eurafrique »...). Il me paraît, schématiquement, donner lieu à une attitude : un personnalisme globalisant, et deux concepts : la négritude et la francophonie.

Le personnalisme globalisant se retrouve dans le discours de la réforme, à l'état de traces ponctuant les propositions pédagogiques. Ainsi faut-il promouvoir une « liaison étroite et harmonieuse entre les connaissances générales et l'activité pratique » (p. 15). L'Université doit développer un enseignement « universaliste » (p. 76) et une « pédagogie active » (p. 85). Le secondaire favorisera une « organisation coopérative » de la classe, de manière à développer le « sens social créateur de l'élève » (p. 18). Tant l'alternance école/entreprise, que la création de « maisons des jeunes et de la culture » vont en ce sens.

Quant à la négritude, elle apparaît comme un simple appendice à la dimension nationale. L'un des objectifs de la réforme n'est-il pas la « promotion des langues et cultures nationales et africaines » (p. 21)[2] ? Cette velléité panafricaine plutôt tiède se retrouve çà et là, mais diluée en quelque sorte dans le mondialisme - et non plus articulée avec lui comme dans le dialogisme senghorien : « Notre université doit être recentrée sur le Sénégal et l'Afrique et s'ouvrir à l'ensemble de la communauté scientifique mondiale » (p. 68).

1. *Cf* le numéro 68 de *Langage & société*, juin 1994, Paris, Maison des sciences de l'homme
2. Doit-on préciser que le projet ne comporte aucune disposition pour l'apprentissage d'une quelconque langue africaine non sénégalaise ?

Par ailleurs s'il est question d' «africanisation » du personnel, ce dernier terme est synonyme de « sénégalisation ». L'africanité de l'école nouvelle semble n'être qu'une clause de style. L'absence de préoccupations régionales laisse, par ailleurs, présager de ce qu'il serait advenu d'une « nouvelle université » ainsi conçue : vraisemblablement réduite à sa dimension locale[1].

Quant au troisième volet, la francophonie, son sort est scellé. Un hommage est toutefois rendu à l'inspiration senghorienne avec l'option « langues et civilisations anciennes » au sein d'une filière « langues et sciences sociales » de l'enseignement secondaire, hommage ici passablement étrange[2].

Le pôle arabo-islamique

Son propre est de fonctionner moins comme système d'enveloppement que comme discours explicite. Cela ne signifie pas - loin de là - qu'il échappe à l'antinomie, mais cette dernière se donne à lire à visage découvert.

La Commission nationale préconise comme l'une des « innovations les plus marquantes » (p. 41), l'introduction de l'éducation religieuse dans l'enseignement public. Elle pose d'emblée la nécessité « pour lever toute ambiguïté, de traiter séparément l'éducation religieuse et l'enseignement de l'arabe » (p. 40). De fait, une première rubrique traite, au sens strict, de l'éducation religieuse, d'abord chrétienne, « destinée à s'étendre à l'école publique et à l'école privée laïque » (p. 42). Le flou de l'expression « généralisation de l'enseignement religieux » peut indiquer que l'enseignement chrétien devrait s'étendre à l'ensemble de la population scolaire : ce qui ne répond sans doute pas aux intentions des réformateurs.

Même imprécision avec la religion musulmane. Sa « rénovation » est, en revanche, préconisée, avec l'approfondissement de la mission de l'Institut islamique, qui devra, entre autres, « assurer des tâches de formation pédagogique pour l'enseignement de l'islam et de la langue arabe » (p. 45). Ainsi la distinction entre langue et religion, affirmée quatre pages plus haut, se voit-elle annulée : on ne saurait mieux dire qu'un enseignement de l'arabe d'inspiration laïque n'est pas envisagé[3]. De fait, concernant cette fois les problèmes de personnel, une « reconversion des maîtres d'arabe en maîtres de religion » est-elle préconisée (p. 46). Le texte de la réforme maintient, certes, le souci d'un équilibre rigoureux entre religions. Ce qui fait ressortir d'autant plus la nature théologale de la langue arabe ainsi conçue : on choisira pour prendre en charge l'éducation religieuse, des « maîtres d'arabe » pour l'islam, et des « maîtres de l'enseignement privé chrétien » (de spécialité indéterminée) pour l'éducation catholique, les uns et les autres devant d'ailleurs « offrir les garanties de moralité requise pour l'exercice de cette profession » (p. 46), « moralité » dont on peut se demander selon quels critères et par qui elle sera appréciée.

1. C'est ce qu'il est advenu de l'université de Madagascar qui, de véritable pôle régional (et international) jusqu'en 1972 (accueillant des étudiants issus de tout l'océan Indien, de l'Afrique de l'Est et d'Europe), n'a plus rempli, par la suite, qu'un rôle strictement local.
2. À titre de comparaison, dès 1973, le Département de langues anciennes de l'université de Madagascar avait fait place à un département d'études malayo-polynésiennes (austranasiennes), resté, semble-t-il, purement théorique.
3. Il s'agit, avec l'arabe, d'une sorte de fatalité : son enseignement, en France, dans le cadre des « langues et cultures d'origine », ne comporte-t-il pas l'enseignement du Coran, extravagant ainsi du droit français ?

Sous la rubrique, cette fois explicite, de l'enseignement de l'arabe, plusieurs mesures sont proposées : restructuration du secteur informel, définition des contenus de formation, mode de délivrance des diplômes, contrôle accru de l'État... Quant à l'Université, il est étrangement question de l' « arabisation du département » et de la « sénégalisation de la direction » (?). Le point important est que, sans préalable ni justificatif, on apprend au détour d'une page que « la réforme actuelle prévoit d'accorder à l'arabe un statut de *langue étrangère prioritaire* dont l'enseignement devra intervenir à partir de la septième année du cycle fondamental » (p. 48). Si l'on articule cette proposition à celle concernant le français, il s'agit - implicitement, mais sans la moindre ambiguïté - de substituer l'arabe au français comme première langue « étrangère ». Il est très important de remarquer, ici, que cette substitution ne repose sur aucune argumentation linguistique, mais se présente comme l'*effet* du tropisme religieux.

Ainsi voit-on le stratagème : historiquement lié à l'islam, l'arabe sera généralisé à l'ensemble du Sénégal, et non à ses populations musulmanes (perspective senghorienne). Inversement, la généralisation de droit de l'éducation chrétienne ne saurait favoriser une quelconque expansion linguistique, puisqu'il est impossible de préciser dans quelle(s) langue(s) elle devrait se faire si le français, langue *de facto* du christianisme (*cf.* cependant note 1, p. 202) devient... deuxième langue étrangère. Du reste, le christianisme en situation minoritaire a tout à redouter d'une prise en charge de son enseignement par l'État dans la mesure où entrent inévitablement en jeu des considérations de quotas, de formation et de langue d'enseignement... qui tendent à donner à la religion majoritaire une situation de monopole. Pour une religion minoritaire, la formule souhaitable reste, évidemment, celle du Sénégal : laïcité[1] effective de l'enseignement public, existence reconnue d'un enseignement privé confessionnel (dont le rôle, dans d'autres pays, peut s'avérer cardinal en matière de francophonie[2]).

Monopole, disais-je : de fait quelque chose d'analogue est curieusement suggéré en conclusion :

> « Mais les deux plus grandes innovations de la politique générale de l'École nouvelle résident dans l'introduction des langues nationales et de l'Éducation religieuse, ce qui conduit à situer la place de l'enseignement de l'arabe » (p. 146).

Se profile alors un dispositif à la fois simpliste et complexe, qui prend la tournure suivante : une langue officielle pas ou peu déterminée ; une langue nationale unique : le wolof ; une première langue « étrangère » : l'arabe ; une seconde langue « étrangère » à définir, pouvant être le français (les réformateurs n'excluent pas que l'arabe devienne langue officielle, mais le français peut lui-même tenir ce rôle !). Le simplisme idéologique a pour effet de dynamiter les paradigmes : national/officiel, religieux/linguistique, étranger/autochtone[3]..., d'araser la complexité symbolique du

1 Laïcité *modo senegalense,* très différente des idéologies « laïcistes » orientales (Baas .) fonctionnant surtout comme dispositifs anti-minoritaires. Notons qu'à l'encontre des schémas inspirés par le « mirage de la symétrie », qui sévit notamment dans les *media* occidentaux, l'aspiration des autorités et des organisations chrétiennes se borne à cette laïcité (et non à la création d' « États chrétiens » ou à l'application d'un « droit chrétien » au demeurant inexistant).

2. *Cf.* les cas de l'Égypte, de la Syrie, du Liban Exemple moins connu, celui de Madagascar où les établissements privés, refusant d'appliquer les consignes de « malgachisation » entre 1972 et 1985, ont permis le maintien à la fois de la francophonie et d'un enseignement de qualité.

3 Pour nombre de puristes, les mots wolofs d'origine arabe ne constituent pas des emprunts.

vécu et la multidimensionnalité de l'histoire[1], d'occulter les difficultés pratiques liées à la mise en place d'une telle réforme (confection de manuels, organisation des cours, choix de tel ou tel médium arabe, « défrancisation » de l'administration...) et ses conséquences forcément négatives dans le contexte régional qui est celui du Sénégal. Encore une fois, ce qui pointe dans ce chapitre est le visage même de l'Idéologie, qui ne se soucie pas *par nature* d'être falsifiable.

Conclusion

Ma lecture de ce rapport est, au fond, injuste. Elle ne tient pas compte de diagnostics extrêmement fins ni ne fait cas d'un foisonnement créatif aux allures souvent poétiques (ainsi la tâche, qui incombe à l'inspecteur pédagogique de « déscolariser l'école » (p. 103) - formule qui n'est pas sans en rappeler d'autres... - ou encore la citation finale de Gide sur la libération de la créativité. Elle me paraît néanmoins correcte dans ses grandes lignes.

1) Il s'agit bien de réduire une mutiplicité, d'abord à une binarité, ensuite à une monologie. Si la thèse « égyptianiste » de Cheikh Anta Diop peut être utilisée pour nier l'existence de clivages, du moins assure-t-elle une égale dignité à chaque idiome. Il en va tout autrement avec le discours de la réforme, qui ne retient qu'un seul médium parmi les langues « nationales »[2].

2) Dans ce cadre, la référence à l'autre, au vécu, à l'universel, apparaît comme un simple effet de style sans rapport avec le corps de la démonstration. En termes de « système d'enveloppement », on pourra donc parler d'un *plaquage stylistique senghorien* sur une *gnose africaine dégradée.* Il est capital de remarquer que l'adoption d'une telle réforme aurait déterminé une mutation radicale de la nature de l'État, notamment quant à sa laïcité.

3) Plus précisément, la différence linguistique se résorbe en un Ordre symbolique hypostasié, liquidant la distinction entre le religieux et le linguistique. Ce premier télescopage en entraîne un deuxième : l'écrasement du symbolique sur le réel ; on touche ici du doigt les conséquences *incalculables* d'une politique linguistique ainsi fondée sur l'identité hypostasiée[3].

4) Cette hypostase du Même s'articule à la réponse, rigoureusement positiviste, maintenant connue, donnée à la question sous-jacente à toute politique linguistique : se doit-elle d'entériner ou d'infléchir une situation de fait ?

1. Ce n'est pas l'un des moindres charmes du Sénégal que d'y pouvoir entendre des hymnes catholiques en wolof et des sermons musulmans en français (souvent d'ailleurs, dans ce dernier cas, difficiles à ne pas entendre).
2. L'occultation du français passe parfois, dans le document, à celle de la coopération française elle-même. Ainsi les sources financières du Ve Plan comportent-elles un chiffre global et précisent-elles les budgets alloués par le Fonds européen de développement et l'AID américaine. Il faut, pour connaître le montant de l'aide française, se livrer à une soustraction entre montant global et montants partiels (p. 116). On me passera de relever cette mesquinerie..
3. Tout simplement la liquidation de ce qui ne coïncide pas avec cette coïncidence : le Soudan illustre un cas d'école monstrueux : celui d'une politique linguistique *qui réussit* en aboutissant rigoureusement au génocide, à partir de prémices claires : l'indistinction du religieux, de l'ethnique et du linguistique (*cf* J. Monnot, 1994).

5) L'ironie de l'histoire veut que, les « deux plus grandes innovations » (p. 146) du projet, la première, l'introduction des langues nationales, se retrouve très en retrait par rapport à la situation antérieure. Quant à l'introduction de l'enseignement religieux, elle n'a pas eu lieu.

6) Mais, de manière plus significative, ce qui est présenté comme « les deux plus grandes innovations » ne l'est qu'*in fine* (p. 41), de façon quasiment gratuite, et apparaît inexact si l'on tient compte du contenu *réel et global* du projet (du simple point de vue du bon sens, il serait absurde qu'une commission ait planché pendant trois ans pour de tels résultats). Utilisant une métaphore éthologique, on dira que ce « résumé » n'en constitue pas un, mais une sorte de *saillance,* qui, loin de s'articuler au corpus idéologique effectif, révèle une *prégnance* archétypique d'un autre ordre (*cf.* R. Thom, 1974 ; J. Petitot, 1985) : ici, le système d'enveloppement se révèle à nu, en bousculant les séries argumentatives auxquelles il finit par se substituer.

L'ironie de l'histoire veut aussi que le projet se soit bien réalisé, mais ailleurs : à la radio-télévision « nationale » dont la dimension islamo-wolofe écrasante[1] donne une certaine idée de ce qu'aurait produit son succès[2].

Mais précisément : un médium quelconque, une politique culturelle en général, ont-ils pour fonction de placer le sujet en tête à tête avec sa propre image ? Réïfiée, sacralisée, une telle identité peut-elle être encore objet de désir ou de rejet ? L'efficacité de la R.T.S., la visibilité de la télévision sont une autre question, mais il n'est pas sûr que le sujet[3] se complaise à mirer indéfiniment sa propre Tautologie.

---

1. La télévision sénégalaise offre actuellement le profil suivant (d'après le mensuel *Télé-Mag,* édité par la RTS, Dakar, Imprimerie Saint-Paul ; référence : décembre 1995) : les informations sont données chaque jour en wolof ; deux jours par semaine en mandingue ; un jour en pulaar , un jour en sérère ; un jour en soninké. Les émissions de variétés locales utilisent le wolof de manière quasi exclusive. Sur le plan religieux · on compte cinq émissions musulmanes par semaine (trois pour le seul jeudi) pour une catholique. Le rôle joué par les confréries et l'adéquation toute relative des programmes modifient assez sensiblement cette répartition, dans le sens d'une influence musulmane sans doute plus importante. Pour la radio, la prépondérance devient écrasante en janvier 1996 (même source) quatorze émissions mahométanes sur trente-sept le vendredi (avec, entre autres, une « Émission musulmane maure », « La voix des imams » et « La voix des éducateurs musulmans »). Il est vrai qu'on se trouve en période de jeûne, dont la rupture quotidienne est désormais annnoncée par les media officiels, fût-ce en cours d'émission · « exactement comme si on était en Iran ou dans n'importe quelle monarchie ou république islamique », s'inquiète *Le Cafard libéré* du 1er février 1996 L'organe satyrique parle de « dérive » . il semble que ce stade soit largement dépassé.

2 Aux pressions internes à l'origine de cette évolution s'ajoutent des « recommandations » extérieures précises Ce n'est un secret pour personne que les Anglo-Saxons considéreraient comme positive une dé-francisation de l'Afrique, allant de pair avec un islamisme « modéré » (perçu comme facteur de stabilisation), et une promotion des langues nationales (qui ne saurait porter ombrage à l'anglais..). À cet égard il est symptomatique que *Radio-Dunya,* d'obédience américaine, entame son programme matinal par deux heures et quart de lecture coranique (suivie en général de *country music,* selon une logique à préciser). Avec ses vingt-cinq minutes quotidiennes (à l'exception du dimanche, on se demande pourquoi) l'officielle *R.T.S.* apparaît bien pingre en comparaison... Le choix de la dénomination elle-même (*dunya* = monde en wolof, mais il s'agit d'un emprunt à l'arabe) n'est pas insignifiant. La presse sénégalaise ne s'y trompe d'ailleurs pas, qui qualifie la chaîne de « crypto-intégriste » (*Témoin* no 291, 26 mars-1er avril 1996)

3. L'écrasement du symbolique sur le réel liquide une dimension essentielle : l'imaginaire (la culture) C'est encore plus vrai du pays(age) médiatique Dans le contexte plurilinguistique et multiethnique que connaît l'Afrique, la francophonie apparaît (devrait apparaître) comme une médiation projective permettant précisément une *liberté* par rapport à un « ordre des choses », à la fois local (ce qu'il peut y avoir de stérilisant dans les traditions) et global (univers unipolaire et homme unidimensionnel qu'appellent de ses vœux le Nouvel Ordre Mondial).

Références

BENOIST (de), R.P. Joseph Roger (1982). *L'Afrique occidentale française de 1944 à 1960.* Dakar, Nouvelles éditions africaines

BOUDJEDRA, Rachid (1992). *FIS de la haine,* Paris, Denoël.

DAFF, Moussa (1995). *Le français mésolectal oral et écrit au Sénégal : approche sociolinguistique, linguistique et didactique.* Thèse (inédite) de doctorat d'État, Dakar.

DIALO, Amadou (1981). « Problématique des emprunts et de la création lexico-sémantique dans les langues africaines : le cas du wolof », *Réalités linguistiques et langue française* n° 14, Dakar, Centre de linguistique appliquée.

DIALO, Amadou (1989). « Le contact wolof/français au Sénégal ». Colloque : Variétés lexicales dans l'espace francophone, Fès, 20-21 février.

DUMONT, Pierre (1990). *Le français, langue africaine.* Paris, L'Harmattan.

EURAFRICA, Bulletin du Bureau de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique n° 12, déc. 1984.

FAYE, Jean-Pierre (1972). *Théorie du récit,* Paris, Hermann.

FOUCAULT, Michel (1971). *L'ordre du discours,* Paris, Gallimard.

MONNOT, Jacques (1994). *Le drame du Sud-Soudan,* Paris, L'Harmattan.

MOREAU, Marie-Louise (1994). « Les attitudes des Diola et des Peul d'Oussouye à l'égard du wolof ». *Langage & société* n° 68, Paris, Maison des sciences de l'homme.

PETITOT, Jean (1985). « La sémiotique face à l'imaginaire ». In *Recueil d'hommages à A.J. Greimas,* Amsterdam-Philadelphie, J. Benjamin.

SECK, Alioune Ngoné (1994). « Les connecteurs argumentatifs du wolof », Dakar, Centre de linguistique appliquée.

THIAM, Ndiassé (1994). « La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français », *Langage & société* n° 68, Paris, Maison des sciences de l'homme.

THOM, René (1974). *Les modèles mathématiques de la morphogénèse,* Paris, Union générale d'édition - 10/18.

Des enquêtes sur l'implantation des termes officiels

Du cheminement pour évaluer aux pistes pour agir

François GAUDIN

URA CNRS 1164
Université de Rouen

Les politiques linguistiques sont rarement soumises à évaluation. Cela se comprend dans la mesure où leur mise en œuvre vise avant tout le champ du symbolique. Et, de toute façon, une telle évaluation ne saurait concerner que les politiques explicites, et non celles que le linguiste révèle comme autant d'ombres portées : les politiques par défaut. La France - on l'a peu su - a récemment soumis des éléments de sa politique linguistique à évaluation. Pour ce faire, la Délégation générale à la langue française a lancé en 1991 un appel d'offres visant à l'étude de l'implantation des termes officiels. Il s'agissait là, à notre connaissance, d'une innovation et il convient de préciser que l'objectif n'incluait pas d'évaluation des procédures de sélection, ou de création, des termes concernés.

Cinq équipes universitaires ont répondu à cet appel d'offres et ont été chargées, pour l'équipe de Lyon, dirigée par Philippe Thoiron, de la santé et la médecine ; pour celle de Rennes, dirigée par Daniel Gouadec, de l'informatique ; pour celles de Toulouse, dirigées par Jean-Louis Fossat, de la télédétection aérospatiale et de la métallurgie. L'équipe rouennaise, dirigée par Louis Guespin, a étudié le vocabulaire du génie génétique et Michel Chansou, de l'INaLF, celui de l'audiovisuel et de la publicité.

L'appel d'offres concernant une initiative menée en terrain vierge, chacune des équipes a résolu à sa façon les problèmes, inédits, posés par une investigation sur l'usage effectif de ces termes. En a découlé une grande variété dans les options méthodologiques, tant au plan de la constitution du corpus utile, que dans les choix de construction et de passation des enquêtes. Derrière la requête ayant motivé l'appel d'offres, de difficiles questions se posaient : A partir de quand peut-on dire qu'un terme est implanté ? Qu'est-ce que connaître un terme ? Est-ce dire que l'on reconnaît un terme que vous propose un interlocuteur ? Est-ce l'utiliser spontanément seul ? Est-ce l'utiliser spontanément en concurrence avec des synonymes ? Est-ce le faire correspondre à une définition proposée ? Est-ce le définir correctement ?

Ces questions témoignent en partie de la diversité des stratégies mises en œuvre lors des différentes enquêtes. En majorité, elles ont porté sur le seul usage écrit, l'oral n'étant étudié qu'à la lumière des déclarations d'utilisation des termes. Seule l'équipe dirigée par Louis Guespin a opéré le choix de données quantitativement moins nombreuses mais correspondant à des pratiques langagières, écrites et orales, analysées dans leur détail. Ceci pose une première question : l'écrit et l'oral doivent-ils également être pris en compte dans l'étude de faits d'implantation ? Quelles conséquences méthodologiques doit-on en tirer ? Quelles typologies mettre en œuvre afin que l'usage étudié soit relié à des situations énonciatives pertinentes et contrastées ? Notons que toutes les équipes ont fait montre d'un souci typologique et ont regroupé en sous-ensembles la masse documentaire traitée.

Dans le cadre des enquêtes orales, la majorité des équipes a recueilli du discours épi- et métalinguistique. Le risque était de ne récolter là que des traces de l'idéologie linguistique, ce qui n'est pas sans intérêt mais ne correspondait pas tout à fait à l'objet visé : mesurer l'usage effectif de formes. L'usage et ses représentations sont deux réalités bien distinctes. Il n'est pas possible dans le cadre de ce court article de présenter chacune des enquêtes, dont les principaux résultats sont accessibles (Gaudin et Delavigne, 1994), ni de détailler l'approche socioterminologique de certaines questions soulevées à cette occasion et présentées ailleurs (Gaudin, 1994). Nous nous contenterons de parcourir rapidement les principaux résultats et d'en tirer quelques enseignements.

Les résultats de ces enquêtes permettent de mettre l'accent sur des phénomènes de divers ordres. En premier lieu, il est apparu que la question de l'implantation des termes officialisés pouvait être faussée par plusieurs facteurs. Tout d'abord, le corpus concerné peut être pré-implanté pour plusieurs raisons : la **proximité morphologique** des formes anglaises et françaises est parfois telle que la francisation se résout à une assimilation au système de la langue emprunteuse : ajout d'accents ou substitution régulière de suffixes : ex *-or / -eur,* par exemple. Ainsi, peut-on estimer l'implantation de termes officiels comme *délétion*, pour *deletion*, *scripte* pour *script* ou *translocation* pour... *translocation.* Ensuite, dans certains cas, la commission en charge du vocabulaire n'avait fait qu'**entériner un usage** déjà répandu (informatique et génie génétique, par exemple).

Concernant le sentiment linguistique des locuteurs, les enquêtes ont montré que coexistaient, parfois au sein d'une même sphère d'activité, des attitudes variées à l'égard de la francisation ; ainsi, les médecins spécialistes y sont plus favorables que les généralistes, mais ils sont aussi mieux informés sur ce point. Liées à des idéologies linguistiques dont l'étude reste à mener, ces attitudes linguistiques se construisent dans une diversité de besoins de communication. Ainsi, certaines situations, de vulgarisation par exemple, suscitent nettement de l'insécurité linguistique. C'est sans doute dans ce type de situations que les locuteurs sont le plus incertains des choix lexicaux qu'ils opéreraient. C'est également dans ce type de situations que l'intervention du linguiste a le plus de chance d'être sollicitée et de se révéler socialement utile.

La diversité des terrains étudiés a permis également de mettre en évidence l'existence de traditions dénominatives distinctes qu'il faudrait mieux connaître afin d'intervenir de façon plus informée. L'on a beau raisonner en termes de domaines, il faut

se rendre à l'évidence : même pour les terminologies, il n'existe que des **communautés,** aux contours plus ou moins définissables, qui laissent le sociolinguiste, ou le socioterminologue, bien démuni. Et de ce point de vue, l'un des enseignements principaux de ces premières études tient à l'importance de l'adoption d'une méthodologie adaptée aux divers milieux professionnels concernés. Pour cerner ces collectivités de parole, tous les travaux ont mené des choix méthodologiques conduisant à des typologies diverses, souvent fines.

Autorisons-nous un exemple, celui de l'enquête toulousaine. Cette équipe s'est adressée à l'opinion de locuteurs auxquels a été soumise une série de questions portant sur la représentation de leur pratique linguistique dans douze situations de communication écrite et dix situations de communication orale. Pour chaque terme, il était demandé au répondant de choisir entre des déclarations d'utilisation, d'hésitation, de substitution ou de rejet. Ce protocole a permis d'obtenir des résultats variés, concernant aussi bien le succès des termes que la variété des attitudes. Ainsi, l'indice de rejet étant moindre que celui de substitution, les termes ne sont pas purement et simplement rejetés, mais **remplacés** par d'autres.

Est mis en lumière ici le hiatus existant entre le corpus normalisé et la représentation de leur usage que livrent les informateurs. Par exemple, *chatoiement,* maladroitement proposé pour désigner un défaut, est largement rejeté, de même qu'*image diachronique* dont l'usage s'estompe au profit d'*image multidate.* Sont apparus également des différences de comportement selon les secteurs d'activité des locuteurs : dans la formation et la recherche, les locuteurs préfèrent aux termes officiels des concurrents plus nombreux et variés qu'ils ne le font lorsqu'ils appartiennent à une entreprise, où les attitudes s'avèrent plus homogènes, les officialismes étant remplacés par les mêmes synonymes. Les auteurs voient là une influence des primats accordés, du côté des chercheurs et des enseignants, à l'analyse et à la précision et, du côté du monde de l'entreprise, à l'efficacité. Ce qui induit, encore une fois, que les besoins langagiers des intéressés puissent assez largement différer.

Mais il faut se demander si, face à l'offre que constituent ces listes de termes traduits, une demande réelle existe. Le dispositif encadré par la loi Bas-Lauriol a-t-il une seule visée symbolique ou répond-il, même imparfaitement, à une demande sociale ? Sur ce point également, les travaux commandités par la DGLF ont apporté des éléments d'information susceptibles d'enrichir le débat sur ce point, débat toujours trop passionné et souvent trop peu au fait des réalités. Ainsi, dans chaque secteur professionnel, les équipes ont révélé l'existence d'usagers potentiels des textes officiels. Souvent bien disposés à l'endroit de la francisation, ces locuteurs rencontrent des problèmes liés à la mise en français, mais ignorent souvent tout des initiatives terminologiques officielles : ici profils professionnels, situations de communication, besoins langagiers devraient être mieux connus si l'on souhaite conjuguer l'efficacité à l'action symbolique et si l'on veut que les propositions en matière de francisation connaissent un écho.

Les profils professionnels stratégiques se sont dégagés et correspondent à autant de « passerelles » linguistiques par lesquelles pourraient transiter efficacement les termes utiles aux traducteurs et rédacteurs. Par exemple, en informatique, les techniciens de maintenance sont à la fois consommateurs de termes français, donc demandeurs, et situés au centre d'un réseau de communication très diversifié, donc vecteurs de l'équi-

pement terminologique. A l'occasion du travail sur le génie génétique, nous avons montré qu'en sciences de la vie et en sciences exactes, les thésards, obligés de rédiger en français, produisaient de la francisation de pointe tout en étant démunis pour le faire, ce qui introduit des dysfonctionnements (*cf.* Gaudin et Holzem, 1995). Dans ce dernier cas, on se trouve au point de rencontre de la mise au jour de profils de demandeurs d'une part, et de besoins linguistiques méconnus. En effet, il est apparu que les doctorants de microbiologie, et partant de nombreuses sciences exactes et de la vie, sont souvent démunis pour traduire les concepts qu'ils utilisent dans leurs recherches. Ne pourrait-on imaginer qu'ils puissent se tourner vers un interlocuteur compétent plutôt que leurs travaux, annexés par des mots-clés bricolés et hétérogènes, restent du fait de leur faible représentativité trop peu consultés ?

Cela nécessite de concevoir autrement le rôle du législateur en la matière. Edicter n'est pas tout. D'ailleurs, la récente décision du Conseil constitutionnel, qui a remis en question la politique terminologique française menée depuis plus de vingt ans, va dans ce sens. Si elle laisse irrésolus certains points techniques (*cf.* Gaudin, 1996), elle indique clairement que l'avenir de la politique linguistique devra prendre des formes moins administratives et plus en prise sur la réalité des pratiques langagières. Il reste à trouver les formes d'intervention adaptées, compatibles avec la diversité des modes de production et des équipements technologiques, mais aussi conformes aux requêtes et aux besoins des usagers : utile pour diffuser une information confidentielle dans des universités et des laboratoires, Internet ne résoudra pas les problèmes de la francophonie dans son ensemble.

Enfin, concernant la stratégie d'ensemble, si l'on adopte une attitude de description et de proposition, on vise à remédier à des dysfonctionnements de la communication. En aval, cela implique d'adopter un schéma d'action relevant du modèle glottopolitique, qui demeure tout à fait pertinent dans la place qu'il accorde à la glottonomie, notion précieuse en politique linguistique, mais curieusement restée dans l'ombre (*cf.* Guespin, 1985). Au plan de la technique linguistique, cela suppose de ne plus raisonner de façon pointilliste en termes de mots, pris isolément, mais de proposer des paradigmes « clé en main » correspondant à des champs notionnels mal équipés en français.

En fait, il convient de raisonner moins en termes de substitution qu'en termes d'aide à la reformulation : il s'agit bien d'aider à redire différemment ce que l'on a coutume d'exprimer dans un réseau tissé à partir de mailles empruntées. Et de ce point de vue, on ne peut qu'insister sur les proximités entre la logique de la francisation douce et la démarche de la vulgarisation. Cette proximité permet d'insister sur la dimension culturelle du problème que les arrêtés de terminologie ont cherché, jusqu'ici, à régler de façon administrative. Estomper cette dimension facilite l'apologie du libéralisme linguistique. La prendre en compte permet de voir que la collectivité se doit d'assurer l'accès en français aux connaissances les plus pointues : éviter le jargon, c'est aussi se prémunir contre l'hermétisme commode des experts. Si l'on veut que chaque citoyen puisse demain réfléchir aux enjeux liés aux sciences et techniques, cela suppose de dépasser le débat entre puristes et libéraux pour poser le problème de la construction langagière d'une démocratie cognitive. Et cela, c'est encore de la politique linguistique...

Références

CHANSOU, M. (1994). Evaluation d'une action de politique linguistique. Les travaux de la commission ministérielle de terminologie de l'audiovisuel et de la publicité. *Terminologies nouvelles ;* 12 : 107-111.

FOSSAT, J.-L. et ROUGES-MARTINEZ, J. (1994). Implantation terminologique en télédétection spatiale : méthodologie et mesure. *Terminologies nouvelles ;* 12 : 123-135.

GAUDIN, F. (1994). L'insécurité linguistique des scientifiques. A propos d'une enquête socioterminologique, *Cahiers de lexicologie ;* 65 : 47-58.

GAUDIN, F. (1996 à paraître). Les mots du droit et le droit aux mots. *L'actualité terminologique.*

GAUDIN, F. et DELAVIGNE, V. (éds). (1994). *Implantation des termes officiels. Terminologies nouvelles ;* 12, Bruxelles : ACCT/Communauté Française de Belgique.

GAUDIN, F. et HOLZEM, M. (1995). Du terme au mot-clé : le cas des mathématiques et de la microbiologie, *Recherches documentaires.* Rouen : Cahiers de linguistique sociale, pp. 97-108.

GOUADEC, D. (1994). Implantation des termes officiels de l'informatique Attestations, francisation, normalisation, assimilation. *Terminologies nouvelles ;* 12 : 141-147.

GUESPIN, L. (1985). Matériaux pour une glottopolitique, *Cahiers de linguistique sociale ;* 7 : 13-32.

THOIRON, P. (1994). Résultats de l'enquête d'implantation des termes de santé et de médecine. *Terminologies nouvelles ;* 12 : 77-103.

L'enfant gambien et les langues d'intégration à la ville

Alieu JOBE

Centre de Didactique des Langues
Université Stendhal-Grenoble III

Introduction

Il s'agit, dans cet article, de comparer les langues d'intégration à la ville au Sénégal et en Gambie. Certaines ressemblances et différences entre les deux pays seront étudiées à partir de quelques représentations sociales et fonctionnelles et de certains traits portant sur les attitudes, les sentiments (ou conscience linguistique) ainsi que des pratiques langagières. Pour réaliser cette comparaison, je prendrai appui sur les travaux des chercheurs spécialisés ayant pour terrain le Sénégal (Calvet L.-J., C. Juillard...) et sur une enquête sociolinguistique que j'ai réalisée en Gambie (Jobe A., 1992).

En Gambie[1], la distribution de la population ethnique et des langues (et de leurs variantes) est telle que chacune des dizaines d'ethnies du pays est pratiquement présente dans chaque région quel que soit son nombre. Chaque ethnie s'identifie ainsi à sa langue qui va de pair avec les valeurs culturelles de l'ethnie en question.

La Gambie et le Sénégal, différents au niveau du choix de langues officielles, systèmes monétaires et éducationnels, partagent « les mêmes groupes ethniques parlant les mêmes langues ou dialectes et ayant des structures sociales identiques... ils ont des parents dans le pays voisin... ils se marient entre eux et les contacts se font généralement sans aucune difficulté » (M. Armand Prevost, 1973). Ainsi, des relations socio-culturelles, voire linguistiques et religieuses, très proches, sont conservées dans les deux pays.

Après une rapide présentation des données recueillies, suivra l'analyse qui in-

1.La Gambie compte 1 038 145 habitants (Recensement 1993 : Central Statistics Department Banjul, The Gambia).

troduira la nature fortement métisée des parlers observés en Gambie par rapport au Sénégal, et mettra en relief une conscience ethnolinguistique plus vive, née à partir de cette diversité ethnique gambienne assortie d'une très forte conscience identitaire.

Le recueil de données

L'enquête sociolinguistique réalisée en Gambie a permis d'étudier le répertoire multilingue de l'enfant gambien en milieux rural et urbain dans trois instances sociales de sa vie quotidienne : la famille, le groupe de pairs et l'école.

Neuf enfants d'ethnies wolof et mandinka, soit 5 garçons et 4 filles de 12 à 13 ans et du même niveau scolaire, ont été enregistrés dans trois écoles : publique/privée urbaine et publique rurale (la privée rurale étant rare), dans la famille et dans le groupe de pairs de chacun d'entre eux. L'échantillon (9 enfants) s'élargit dans chaque instance sociale pour inclure les interlocuteurs de nos enquêtés. Cette variable n'a pas été contrôlée. Pour chaque situation d'enregistrement, une personne a été préalablement déléguée pour effectuer un enregistrement « pirate »[1] d'une durée de 15 minutes afin d'obtenir des productions langagières authentiques. 27 enregistrements d'échanges langagiers ont ainsi été réalisés selon la méthode de l'observation participante de type ethnographique.

Chacun des 9 enfants a été enregistré dans sa famille lors d'un repas. Un des parents (ou parfois même les deux) servai(en)t de complice(s). Dans certains cas, nous n'avons pas échappé au problème du « paradoxe de l'observateur » (Labov W., 1976).

Les enfants ont été enregistrés à leur insu dans le milieu scolaire, grâce à un sujet délégué, lui-même élève dans la même classe. Une tâche pédagogique sous forme de jeu, appelée « quiz », a été assignée à chaque classe. L'enseignant a été invité à quitter sa classe pendant l'enregistrement pour des raisons de liberté d'expression. Par conséquent, un arbitre-élève surveillait les groupes d'enfants qui posaient, comme lors d'un concours, des questions et répondaient aux questions de l'autre pour marquer des points.

Chacun des neuf enfants a été enregistré dans son groupe de pairs pendant la période de récréation grâce à un sujet délégué lui-même membre du groupe.

Mis à part les ressemblances/différences politiques, culturelles, voire linguistiques signalées brièvement auparavant, la Gambie et le Sénégal partagent aussi le phénomène du multilinguisme. A travers ce multilinguisme, certains traits identiques ou divergents se manifestent grâce aux productions langagières de nos enquêtés. Nous allons les examiner à partir des critères sociolinguistiques suivants : d'abord « multilinguisme, diversité ethnique et langues véhiculaires » et ensuite « métissage linguistique », « conscience ethnolinguistique » et choix de langue.

1. Pour des raisons déontologiques, tous les enquêtés (+ interlocuteurs) ont été informés des enregistrements pirates à la fin

Multilinguisme, diversité ethnique et langues véhiculaires

L.-J. Calvet (1990), en soulignant que le Sénégal compte « une langue "officielle", le français, six langues "nationales" (le wolof, le poular, le manding, le serer, le diola et le soninké) et une quinzaine d'autres langues », rappelle la présence identique des ethnies et des langues en Gambie et au Sénégal. De même, le répertoire multilingue[1] des enfants gambiens enquêtés qui possèdent jusqu'à 5 langues et des enfants sénégalais à Ziguinchor qui « passent de 2,5 langues à 4,8 langues par personne » (Dreyfus M et Calvet L.-J, 1992) confirment ainsi l'environnement multilingue et le multilinguisme des enfants gambiens et sénégalais.

On remarque, à partir de ce répertoire multilingue des enfants des deux pays, un phénomène identique et caractéristique de l'Afrique : le plurilinguisme de voisinage et de proximité. Selon C. Juillard (1990), les enfants à Ziguinchor et à Dakar « continuent à acquérir des langues de voisinage tout au long de leur adolescence ». La même chose se produit chez nos enfants enquêtés qui déclarent connaître le créole (Aku) parce qu'il le parlent tous les jours avec les copains aku (« because I speak it every day with most of my friends »), qu'ils parlent le mandinka parce qu'ils ont habité une fois (comme voisins) chez les mandinka (« because I was once staying with mandinkas ») ou qu'ils parlent le wolof parce qu'ils sont tout le temps avec eux (« because of my friends are wolofs and I move with them always »). Les langues du voisinage sont ainsi acquises par les enfants gambiens et sénégalais d'une manière informelle opposée à l'apprentissage formel du français et de l'anglais.

Dans ce contexte multilingue où le brassage ethnique et linguistique des villes (Dakar, Ziguinchor, Banjul et Serekunda) va de pair avec l'urbanisation, les habitants ayant migré de la campagne vers la ville transmettent souvent à leurs enfants leurs langues d'origine qui se surajoutent à l'acquisition des langues du voisinage. La politique linguistique familiale à la tête de laquelle se trouve généralement le père (Moreau M.-L., 1990) consiste à déterminer quelle(s) langue(s) les enfants doivent utiliser à la maison allant jusqu'à même interdire telle ou telle langue en famille. Malgré ce statut du père, les recherches démontrent le rôle important de la mère, par l'intermédiaire de qui sa ou ses langues sont acquises par les enfants à la maison. D'après mon enquête, cette politique linguistique familiale est identique dans les deux pays. Ce qui retient aussi l'attention, c'est que les langues souvent minoritaires de ces familles en ville coexistent avec une autre langue de la ville qui émerge comme langue véhiculaire, et de ce fait, une langue d'intégration à la ville. C'est le cas du wolof à Dakar, du wolof et du diola à Ziguinchor, du wolof et du mandinka à Banjul et à Serekunda[2]. Ces langues minoritaires en ville s'appuient souvent sur une population et une culture rurale très importantes.

---

1. BS parle le wolof, le mandinka, l'anglais, le code du groupe (de pairs) et l'arabe ; FB le wolof, le mandinka, l'anglais et le jola (diola) , LC . le mandinka, l'anglais, et le code du groupe ; AD : le wolof, le mandinka, l'anglais , FJ : le wolof, le mandinka et l'anglais ; FS1 le wolof (+ verlan wolof), le mandinka et l'anglais , DF le wolof, le mandinka et l'anglais ; FS2 · le wolof et l'anglais et OL . le wolof et l'anglais Ces données correspondent aux langues utilisées par nos neuf enfants enquêtés lors de leurs productions langagières mais il est encore possible qu'ils parlent d'autres langues.
2. Dans d'autres villes d'Afrique aussi comme le montre L.-J. Calvet : « Le bambara à Bamako, le zarma et le hawsa à Niamey, le lingala et le munukutuba à Brazzaville... »

Le multilinguisme ne se limite pas seulement à une diversité ethnique et au nombre de langues parlées par les deux populations mais s'étend aussi sur l'environnement graphique des villes avec le français (Sénégal), l'anglais (Gambie), l'arabe et pratiquement la seule langue nationale, le wolof sur les murs, les enseignes, les affiches, les transports en commun, les cimetières, etc.[1]. Ce phénomène du multilinguisme sénégambien est significatif par rapport au wolof et contribue d'une certaine façon à sa véhicularité à l'égard des autres langues vernaculaires dans les deux pays.

Selon les diverses enquêtes menées au Sénégal (Calvet L.-J., 1990 ; Dreyfus M. et Calvet L.-J., 1992 ; Juillard C., Moreau M.-L., Ndao P.A. & Thiam N. 1994...), le wolof est en « pleine expansion » et « il est beaucoup plus parlé en ville que dans les campagnes et à Dakar que dans des villes éloignées comme Ziguinchor » mais que les jeunes de Ziguinchor sont « attirés par le wolof ». On peut remarquer que dans le répertoire multilingue des enfants gambiens enquêtés, qu'en plus de l'anglais, pratiquement tous parlent le wolof mais aussi le mandinka. Le poids d'une seule langue véhiculaire sans concurrence est moindre dans ce contexte laissant une situation plus contestataire au niveau ethnique et donc au niveau du choix de langue. Malgré et du fait de sa véhicularité dominante, le wolof de Dakar se vernacularise tandis qu'à Banjul et à Serekunda, la rivalité du wolof avec le mandinka entraîne la production de marques transcodiques (Lüdi G., 1984) telles que le code switching, les emprunts, code mixte, calques, interférences ou transferts lexicaux. Les enquêtes de Juillard C. *et al* (1994) et de Calvet L.-J. & Dreyfus M. (1992) montrent, par contre, qu'au Sénégal il y a « une assimilation wolophone natif et l'identité wolof » chez les adolescents dakarois et ceux de Ziguinchor. « La langue wolof ne correspond plus nécessairement à une identité wolof, sinon celle qu'impartisse au locuteur wolophone une proportion importante d'auditeurs ». Cela n'est pas le cas de nos enquêtés gambiens car on est wolof ou non : « **ɲun sɔ : se leŋ de** » = « nous, on est des mandinka » ; « **du wolof, du wolof fa : na fa : na la ci kowgi la joge :** » = « il n'est pas wolof, il est fa :na fa :na, il est de la campagne ».

Hormis la différence de vernacularisation et d'assimilation du wolophone natif et l'identité wolof au Sénégal, les enfants gambiens associent aussi le wolof à la ville (ex. fa:na fa:na ɾɩ « campagne », Banjul/Serekunda) mais ce lien ne va pas aussi loin que ce que l'on a observé chez les adolescents de Dakar et de Ziguinchor pour qui Dakar est perçu comme « le centre du wolof » et le reste du pays « occupé par les langues ethniques ».(Juillard et alii, 1994).

Le répertoire multilingue des enfants gambiens en ville et l'utilisation qu'ils en font ressemblerait plutôt à celui des adolescents Ziguinchorois et moins à celui des Dakarois. Cela s'explique par la rivalité des langues en présence et le manque d'une domination entière d'une langue véhiculaire comme le cas du wolof à Dakar. Comme l'a dit L.-J. Calvet (1992), la ville n'est pas seulement « un facteur d'unification linguistique », elle est aussi « un lieu de conflit des langues ». C'est ce conflit/rivalité des langues qui, chez les enfants gambiens et sénégalais, se transforme en une conscience ethnolinguistique, en des comportements langagiers et en un métissage linguistique très révélateurs.

1. Voir « Tout passe, Dieu merci », illustration (dessins) de Mohiss, édité en France par Syros/Alternatives, n° éditeur 352, Graphic Labo 1987 ; Jobe, A., 1992 et Calvet, L.-J., 1994, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, éd. Payot

Métissage linguistique, conscience ethnolinguistique et choix de langue

La notion de répertoire verbal (Kachru B, 1982) me semble plus appropriée au contexte gambien que « parler bilingue » (qui semble indiquer seulement deux langues) parce qu'elle signifie l'ensemble des codes (y compris variantes dialectales, etc.) dont l'enfant gambien se sert dans la communauté pour toutes ses interactions verbales. Le métissage des parlers observés dans le discours des enfants gambiens aligne jusqu'à trois langues dans une phrase : Ainsi, dans la phrase suivante, des constituants lexicaux « once » (anglais), « wa:w » et ɲá:wal » (wolof) sont insérés dans une phrase mandinka confirmant la présence des trois langues : W39[1] : « kó má:ké **once** lé dóroŋ **wa:wí** fánaŋ í jén **ɲá:wal** » (« Je ne l'ai fait qu'une fois seulement et alors, toi aussi, tu te moquais de moi »). Si des éléments lexicaux ne sont pas enchâssés dans une phrase, deux énoncés en provenance de deux langues différentes peuvent alterner dans la même phrase. Exemple : B141 : « **Just in time** í na:ta ka cca:lá » (« Tu es arrivé à l'heure pile pour causer »). « Just in time » (anglais) est apposé à l'énoncé mandinka « í na:ta ka cca:lá ». Quant à l'exemple suivant, il illustre la juxtaposition de deux énoncés wolof et mandinka : Y89 : « **sɔ amut ɟabar** í té kú : » (« Si tu n'as pas de femme, va te laver [se purifier] »). Deux phrases ou deux interventions de deux ou trois langues différentes sont également alternées simultanément par les enfants. En revanche, des mélanges tels que X154 : « **ah but** grawul **boy** be **next time** » (« oh, mais ce n'est pas grave mon pote, une autre fois ») compliquent souvent la détermination de la langue de base de la phrase (« matrix language »).

En plus de ces phénomènes, l'emprunt entre également en jeu. Ceci est un trait très important dans le répertoire multilingue de l'enfant gambien car il y a une tendance vers la neutralisation de l'opposition rural/urbain chez les enfants. La phrase mandinka suivante est un exemple typique : Z31 : « **ca:pan** í à fì:ri lé » (« la vache, tu l'as vendue ? »). Qu'ils soient là pour de courtes visites, qu'ils fréquentent l'école en ville ou qu'ils soient de retour de vacances, les enfants issus du milieu rural ramènent au village le langage, des termes ou des expressions urbaines à la mode qu'ils ont appris en ville. Ainsi, on trouve largement utilisé en milieu rural le terme wolof « **ca:pan** » spécifique de la jeunesse urbaine et qui, ayant perdu son sens de départ (dérivationnel) vulgaire, sert à introduire l'étonnement, un état ou situation désagréable. A travers donc des termes comme « **ca:pan** » ou des expressions à la mode en ville comme : AL30 : « ja:j se:t » (« c'est ton problème/c'est à toi de voir ») ou comme : M151 : « la la: waxal » (« fais gaffe/fais attention »), la jeunesse rurale s'identifie à celle de la ville.

Etant donné que chaque ethnie en Gambie et au Sénégal s'identifie à sa langue qui porte généralement le nom de l'ethnie, définir une langue, chez les enfants, c'est définir une ethnie ou un groupe de locuteurs. « Un Peul », nous disent M. Dreyfus et L.-J. Calvet (1992), « parlant de la langue diola, parle en fait des Diolas ». De ce fait, juger l'autre et sa langue est directement lié à son groupe ethnique. Ce lien entre langue et ethnie n'existant pas pour le français, l'anglais et l'arabe dans ces communautés. C'est la raison pour laquelle ces trois langues sont, en grande partie, jugées

1. Chaque intervenant dans le corpus transcrit est identifié par une lettre suivie d'un numéro d'intervention. Ex. W39 : W = le locuteur w et 39 = le numéro de son intervention.

selon leurs fonctions sociales : l'école, la réussite, la religion., etc. Les jeunes « sont attirés par le wolof » (Juillard C., 1990), mais le français est considéré plus utile « parce qu'il n'y a pas de diplômes en wolof » (Dreyfus M. & Calvet L.-J., 1992). Qu'ils soient de Dakar, de Ziguinchor, de Banjul ou de Serekunda, les adolescents, en tout cas, parlent leurs langues ethniques pour affirmer leur identité. On parle le diola parce que « Je suis un diola » (Moreau M.-L., 1990). Cette affirmation de son identité ethnique est présente également chez l'enfant gambien mais étant donné la rivalité entre le wolof et le mandinka en ville, la contestation aboutit à une conscience ethnolinguistique et identitaire beaucoup plus aigüe que chez les adolescents Dakarois/ Ziguinchorois.

De ce fait, les enfants gambiens négocient leur choix de code, ce qui implique une stratégie sociolinguistique qui va jusqu'à éviter de parler la langue de l'autre en demandant *a priori* à celui-ci d'être interpellé dans telle ou telle langue. Les enfants wolof demandent souvent aux copains mandinka de ne pas parler mandinka : Z11 : « bu le:n fi la:ka sɔ:se je:n » mais ceux-ci insistent qu'ils sont des mandinka : Y12 : « ɲun sɔ:se leŋ de » et qu'ils doivent parler en mandinka. Les enfants wolof répondent qu'ils ne comprennent pas le mandinka et demandent qu'on leur parle en wolof : M163 : « man de:gu ma sɔ:se wax le:n olof ». Notons, en tout cas, que cette négation du choix de code se passe généralement en wolof. Par conséquent, l'enfant gambien affiche et s'identifie à son ethnie. On est soit wolof soit mandinka et pour lui, le « fa:na fa:na » n'est même pas wolof, il est « fa:na fa:na ».

Si l'on compare cette situation avec les enquêtes de C. Juillard *et al.* (1994) sur « la perception des appartenances régionales et ethniques au travers du wolof urbain parlé par les adolescents au Sénégal », on perçoit une grande différence grâce à leur confirmation partielle de leur hypothèse de départ que l'apprentissage précoce du wolof dans les villes « contribuerait à atténuer sa variabilité en fonction des groupes ethniques et qu'en conséquence l'identification ethnique des locuteurs wolophones devrait s'avérer difficile ». Cette découverte confirme ainsi la différence entre la situation gambienne et celle du Sénégal car l'assimilation du wolophone natif et de l'identité wolof rejoint la constatation de M.-L. Moreau (1990) : « ...utilisé dans les échanges inter-ethniques... et pratiqué par des gens de multiples régions, langues, cultures, etc., le wolof est devenu la langue de beaucoup, il n'est plus la langue de personne, il n'est pas attaché à une substance culturelle ». Ce statut du wolof au Sénégal explique peut-être les jugements sur le wolof comme pouvant être soit « pur », « propre » (« set :' », c'est-à-dire parlé sans emprunt, mélange ou interférence) ; soit « sale », « sombre » ou « léger », etc.

Comme les enfants gambiens s'identifient à leurs ethnies et à leurs langues et que définir une langue c'est définir aussi une ethnie, on remarque une pratique langagière d'identification ethnique qui consiste à désigner la personne par le nom de son ethnie. Ex.: « Adama kásiŋ ko » (Adama le serer) ; « Kebba fùlo »/« kebba Peul » (Kebba le fula/Peul)... Si ce critère de désignation de la personne par le nom de son ethnie touche généralement les ethnies minoritaires, on remarque également que les enfants introduisent souvent le nom de ces ethnies minoritaires dans des histoires drôles pour les rendre encore plus drôles.

Conclusion

Ayant essayé de mettre en lumière des ressemblances et des différences entre les langues d'intégration à la ville au Sénégal et en Gambie, il nous apparaît aujourd'hui primordial de creuser encore 4 différences essentielles qui ont fait surface à l'issue de ce travail :

1) La possible ressemblance du répertoire multilingue des enfants gambiens avec celui des adolescents ziguinchorois du fait que le wolof gagne du terrain en Gambie (grâce aussi aux médias sénégalais - télévision, radio, etc. -) comme il le fait à Ziguinchor.

2) Une tendance de la vernacularisation du wolof et d'une plus grande stabilité du wolof véhiculaire en Gambie, du fait de sa concurrence avec le mandinka.

3) L'existence des formes de métissage linguistique plus complexes en Gambie.

4) Une conscience ethnolinguistique beaucoup plus aiguë en contexte gambien.

Par conséquent, il est une évidence que la région sénégambienne nous semble donc un terrain très fertile pour la recherche sociolinguistique comparative.

Références

ARMAND-PREVOST, M. (1973). *La République de Gambie · colonie, institutions politiques*, Paris, Berger-Levrault.

CALVET, L.-J. & DREYFUS, M. (1992). La famille dans l'espace urbain : trois modèles de plurilinguisme, in *Plurilinguismes*, nº 3, pp. 29-54.

CALVET, L.-J. (1992). Introduction : « Des villes plurilingues », in *Plurilinguismes*, nº 3, pp. 1-4.

CALVET, L.-J. (1990). Les graphiques d'évaluation des situations plurilingues (avec application au Sénégal), in *Plurilinguismes*, nº 2, pp. 207-228.

JOBE, A. (1992). *Le répertoire multilingue de l'enfant gambien. Aspects sociolinguistiques et didactiques*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.

JUILLARD, C., MOREAU, M.-L., NDAO, P.A. & THIAM, N. (1994). Leur wolof dit-il qui ils sont ? La perception des appartenances régionales et ethniques au travers du wolof urbain parlé par les adolescents, in *Langage et Société*, nº 68, pp. 35-62.

JUILLARD, C. (1990). Répertoire et actes de communication en situation plurilingue: le cas de Ziguinchor au Sénégal, in *Langage et Société*, nº 54, pp 65-82.

KACHRU, B. (1982). The bilingual's linguistic repertoire, in *Issues in International Bilingual Education : The role of the vernacular*, Eds B. Hartford, A. Valdman & C. Foster, New York Plenum Press, pp. 25-52.

LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit.

LÜDI, G. Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme, in *Devenir bilingue, parler bilingue,* Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 sept. 1984, édités par G. Lüdi, Ed. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 1-19

MOREAU, M.-L. (1990). Quelle langue pour leurs enfants ? Diola, Français et Wolof dans l'imaginaire d'adolescents diolas scolarisés, in *Plurilinguismes,* no 2, pp. 166-206.

Rwanda : vers une nouvelle politique linguistique ?

Jean de Dieu KARANGWA

CERAOC, INALCO, Paris

Fraîchement sorti de la tragédie de 1994, le Rwanda connaît des bouleversements de tout genre. Ceux-ci sont d'ordre économique, politique et socioculturel. La présente communication porte sur le dernier niveau et se propose de fournir quelques éléments sur la situation linguistique de ce pays à partir d'avril 1994[1].

Les changements et leurs facteurs : une petite chronologie

Deux facteurs consécutifs sont à l'origine de la transformation du paysage sociolinguistique rwandais : d'une part le génocide et le conflit armé entre les Forces armées rwandaises (FAR) et l'Armée patriotique rwandaise (APR) et d'autre part les migrations, les déplacements de populations qui en sont le corollaire. Dans un premier temps, les changements linguistiques se feront simultanément à l'avancée de l'APR et à la mise en place d'institutions provisoires. Les événements s'accéléreront trois mois plus tard avec la fin des combats et le chassé-croisé de nouveaux et d'anciens réfugiés. Les premiers, fuyant devant l'avancée de l'APR, ont trouvé refuge essentiellement au Zaïre mais aussi en Tanzanie, au Burundi et dans quelques autres pays de la région. Les seconds, provenant des mêmes pays et principalement du Burundi et de l'Ouganda, ont regagné le pays natal après des périodes variables d'exil. Gardant leurs anciennes pratiques linguistiques, ils donnent au Rwanda - surtout au milieu urbain où ils élisent domicile - un caractère cosmopolite naguère inhabituel. Les langues qu'ils parlent sont l'indice qui permet de déterminer à peu près l'ancien pays d'accueil, et l'ethnonyme sert comme critère d'identification des différents groupes en présence. Les gandaphones sont dénommés Baganda, les rundiphones Barundi, les lingalaphones Zaïrois. Les locuteurs de kiswahili peuvent être issus du Zaïre ou du Burundi tout comme de l'Afrique orientale (Ouganda, Kenya et Tanzanie) selon le recours à des mots français ou anglais dans leur discours. Les deux dernières langues

1. Pour la période qui précède, voir Shyirambere (1979), Munyakazi (1984), Confemen (1986), Nkusi (1991), Karangwa (1995)... Cet article s'inscrit dans une recherche que nous comptons mener sur la situation linguistique du Rwanda, que ce soit au niveau macro ou microsociolinguistique.

européennes donnent des indications sur la provenance ou la fréquentation de l'Afrique centrale ou de l'Afrique orientale en particulier et du monde francophone ou anglophone en général. Tous ces nouveaux venus trouvent sur place des compatriotes dont l'infime minorité est de culture principalement francophone. Au-delà de ce plurilinguisme précoce, le problème de communication ne se pose pas comme tel car le kinyarwanda, langue nationale, est partagée - presque[1] - par tous.

Si on schématise la situation linguistique actuelle, on obtient le tableau suivant, avec en gras les langues dont les usages ont changé et en italique les langues qui sont entendues ici et là sur le territoire national[2] :

Unité linguistique
(une grande homogénéité linguistique)
de surface
(niveau macrolinguistique)
ikinyarwanda

Multilinguisme
(une certaine diversité linguistique)
en profondeur
(niveau microlinguistique)

Langues nationales[3]	Langues africaines	Langues européennes
. groupe « ikinyarwanda » (kinyarwanda central, kigoyi, kirera...)	. **kiswahili**	. français
. groupe « amashi-igihavu »	. *kirundi*	. **anglais**
. groupe « oluciga-igihima »	. *luganda*	
. groupe « ikirashi-urunyambo »	. *lingala*	

Du statut et de l'usage des langues

De la disposition constitutionnelle ...

« La langue nationale est le kinyarwanda. Les langues officielles sont le kinyarwanda et le français » : Cette clause linguistique a été retenue dans son intégralité dans les

1 Les jeunes nés de la deuxième génération n'ont parfois de rwandais que le patronyme, malgré le monolinguisme et la loyauté linguistique de la plupart de leurs parents.
2. Nous reprenons, tout en le modifiant, le schéma proposé par Nkusi (1991).
3. Ce déterminant fait référence aux langues comprises dans le patrimoine culturel national et dont les locuteurs sont reconnus comme des citoyens rwandais. Les parlers des trois derniers groupes sont la plupart du temps acquis comme langues maternelles, l'appropriation du kinyarwanda n'ayant lieu que plus tard, parfois à l'âge scolaire (6-7 ans)

constitutions successives du Rwanda indépendant. Sa dernière version remonte au 10 août 1991. Cet article est toujours en vigueur.

... à la pratique quotidienne

Les textes officiels : Les textes et autres documents officiels (le Journal officiel, les textes de lois, les billets de banque...) sont libellés en kinyarwanda et en français.

Tous les écrits administratifs nationaux et autres directives adressés à la population sont principalement écrits en langue nationale.

L'administration locale : pour faciliter l'intégration linguistique des rapatriés, une certaine souplesse est recommandée dans ce secteur. A cet effet, l'article 25 des Accords d'Arusha[1], dont s'inspire en principe le gouvernement, ne stipule-t-il pas que

> « La non-connaissance du kinyarwanda ou du français ne peut constituer une entrave au recrutement et à l'exercice de l'emploi dans les services publics.
> Durant les trois premières années de travail à compter de la date d'engagement, le rapatrié utilisera les langues qu'il maîtrise le mieux et pourra suivre parallèlement des cours intensifs de français et de kinyarwanda. Au bout de trois années, cette facilité sera examinée pour déterminer son maintien ou non.
> A cet effet, un programme d'appui linguistique ainsi que les services de traduction et d'interprétariat seront organisés selon les besoins, aussitôt après la mise en place du gouvernement de transition à base élargie, grâce au financement prévu dans le Plan d'Action en faveur des rapatriés ou à d'autres types de financement ».

Cette clause permet principalement à l'anglais et au kiswahili de s'ajouter aux deux langues officielles comme langues de travail. Cependant, même si l'une ou l'autre langue étrangère est utilisée, la tendance est le recours généralisé à la langue nationale, vécue comme un terrain d'entente entre les divers interlocuteurs qui ne partagent pas nécessairement le même profil linguistique. Par exemple, étant donné que parmi les membres du gouvernement et de l'Assemblée nationale de transition certains connaissent le français sans connaître l'anglais et vice versa, la langue de travail est exclusivement le kinyarwanda.

Au sein des différents ministères, le principe reste le même, les quelques modifications découlant de divers facteurs comme le département concerné, la communication écrite ou orale, la langue de l'interlocuteur... Le kiswahili, mentionné plus haut, sert comme langue de commandement dans l'armée, dont les galons d'officiers comportent l'inscription RPA (Rwandese Patriotic Army). Cet usage du kiswahili date des années 80 quand il servait dans la guérilla ougandaise comme seul moyen d'unification linguistique efficace entre les chefs et le rang. Dans le contexte rwandais, au plus fort des conflits et dans certaines opérations, les soldats de l'APR uti-

1. in *Protocole d'accord entre le gouvernement de la République Rwandaise et le FPR sur le rapatriement des Réfugiés Rwandais et la réinstallation des personnes déplacées,* Arusha, 9 juin 1993 p. 8. Celui-ci devait régir le partage du pouvoir entre les différents partis politiques et préparer le pays à une transition démocratique. A ce jour, presque tous ses points sont évidemment caducs suite au cours des événements (participation de certains partis au génocide, victoire militaire du FPR..)

lisaient le kiswahili entre eux, évitant ainsi l'éventuelle confusion avec les forces gouvernementales, exclusivement rwandophones et pour certains francophones.

Quant aux discours politiques, écrits ou oraux, ils sont en kinyarwanda. Occasionnellement, en présence de non rwandophones, l'officiel s'exprime dans la langue qu'il maîtrise, que ce soit le français ou l'anglais.

Plus de cinq partis politiques participent à la gestion de la chose publique. Leurs manifestes, tout comme la presque totalité de leurs dénominations, sont en français et s'inspirent parfois de très près des sigles du paysage politique occidental, belge et allemand en particulier. Seul le FPR (Front patriotique rwandais) Inkotanyi fait exception, vu le contexte de son émergence. Créé et s'adressant dans un premier temps à la diaspora rwandaise, il a recours à différentes langues étrangères (anglais, français, kiswahili...) avec une prédominance de l'anglais. En effet, ceci s'explique par le fait que ses bases étaient en Ouganda, pays à partir duquel il a lancé l'offensive armée en 1990. Cette diversité linguistique se reflète à travers sa terminologie, politique ou non.

Le système éducatif : En règle générale, l'utilisation des langues dans les différentes écoles dépend de l'appartenance de celles-ci au régime public ou non.

L'enseignement préscolaire, peu popularisé et relevant de l'initiative privée, reste l'apanage des couches sociales aisées. Le kinyarwanda y est prépondérant mais quelques écoles maternelles y pratiquent un apprentissage précoce de l'anglais et/ou du français.

Au niveau primaire, la majorité des établissements enseignent le français et le kinyarwanda dès la première année, le second servant comme langue d'enseignement. Certains complexes scolaires privés nouvellement créés ont adopté le bilinguisme anglais-français ; le kinyarwanda est absent de leur programme.

Les écoles secondaires, elles, ont conservé le français comme code d'enseignement de toutes les matières. Les cours de kinyarwanda, d'anglais et de kiswahili sont dispensés dans ces mêmes langues. Quant aux élèves provenant des contrées anglophones, un lycée a été spécialement ouvert pour eux au sein du Groupe Scolaire Notre Dame de Citeaux à Kigali. Les examens d'admission à l'école secondaire sont préparés en kinyarwanda, anglais, français et kiswahili. La mesure, exceptionnelle, permet aux écoliers rwandais, de quelque horizon qu'ils viennent, de passer ces épreuves.

Le français et l'anglais ont été retenus comme langues d'enseignement à l'université. L'objectif serait que dans deux ans les cours soient dispensés indifféremment en français ou en anglais suivant l'origine et la volonté du formateur. En attendant le stade optimal de ce bilinguisme, les étudiants « francophones » et leurs collègues « anglophones » suivent respectivement les programmes habituels et vaquent, de façon variable, à des cours d'appui linguistique.

Le kinyarwanda et le kiswahili sont à la fois matières et langues d'enseignement dans le département de langues et littératures africaines.

Les moyens de communication de masse : Caractéristique de la presse écrite

du début des années 90, l'esprit bilingue kinyarwanda-français continue avec une nette prépondérance du kinyarwanda, afin de toucher un lectorat varié. L'anglais, auparavant rarissime, entre sur scène dans les colonnes du *The New Thinking-Ingoboka, The Rwanda Times...* D'autres publications préludent le trilinguisme de l'avenir dans ne fût-ce que leur nom, tels *L'arc en ciel, Umukororombya, Rainbow* (même si le contenu est entièrement en français). Outre la presse nationale, les publications internationales sont disponibles dans les centres culturels français et américain. Des journaux importés des pays limitrophes comme *The New Vision, The Monitor...* (Ouganda), *Le Carrefour des Idées, Le Patriote...* (Burundi) circulent dans les principaux centres du pays, à la suite de leurs anciens lecteurs.

La radio nationale émet des programmes en kinyarwanda (70,5 %), en français (14 %), en anglais (8 %) et en kiswahili (7,5 %). La radio MINUAR (Mission des Nations unies pour l'assistance au Rwanda) diffuse déjà en kinyarwanda, français et anglais.

La télévision rwandaise, encore à ses balbutiements, permet à quelques Rwandais qui disposent d'un poste de regarder chaque soirée du lundi au samedi les émissions de France 2. Occasionnellement elles sont entrecoupées de programmes en kinyarwanda, avec un journal d'informations traduit en français et en anglais.

Secteur secondaire et tertiaire privé : dans ce domaine, la possession du français et de l'anglais reste un atout pour accéder à certains emplois, surtout dans les bureaux des sociétés de service, les grandes entreprises industrielles et commerciales en relation avec le monde anglophone et francophone. Cependant sitôt qu'on rentre dans le domaine commercial (semi-gros, détail) et tout ce qui touche l'informel, l'usage de ces deux langues se restreint sensiblement. Cet espace est occupé par le kinyarwanda et le kiswahili. Si le premier y domine, le second y est incontournable en tant que fenêtre sur toute la région[1]. Il faut signaler également que ce secteur est contrôlé en majorité par des personnes dont le niveau d'études dépasse rarement l'école primaire. Leur compétence en français, et encore moins en anglais, est très réduite. Le kiswahili est à eux ce que le français est aux bureaucrates ; les affaires aussi bien légales qu'illicites, étant inconcevables sans cette langue. A ce propos le néologisme *gushugurika,* se livrer à l'affairisme (de l'arabe via le kiswahili *kushughulika,* être occupé, affairé) très à la mode dans le langage des citadins est très significatif.

Les messages publicitaires sont souvent en kinyarwanda et en français, rarement en anglais et en kiswahili.

Une nouvelle dynamique linguistique

Le précédent tour d'horizon donne un aperçu de la situation linguistique rwandaise d'où émergent quatre langues principales, en distribution complémentaire ou concurrentielle : le kinyarwanda, le français, l'anglais et le kiswahili.

1 Le kiswahili a un statut de langue officielle en Tanzanie, nationale en Tanzanie, au Kenya et au Zaïre. Il fonctionne comme langue véhiculaire dans plus de six autres pays de la région.

Le kinyarwanda occupe une place de choix. Il se trouve conforté dans sa position de langue nationale par des usages exclusifs et fréquents. En effet, le recours au français et/ou à l'anglais - courant chez la plupart des intellectuels - diminue dans la mesure où l'un ou l'autre des intervenants ne connaît pas nécessairement ces deux langues. Cette pratique est encouragée par un certain nationalisme linguistique qui voit peu à peu le jour pour éviter les étiquettes de francophone et d'anglophone, connotant parfois la division[1]. Le français, en tant que langue officielle, garde son prestige mais ne bénéficie plus du monopole dont il a toujours joui dans différentes situations. Les trois autres langues grignotent d'une manière ou d'une autre sur son espace. L'anglais, si on se réfère à la pratique, fonctionne comme une langue officielle *de facto,* allant des discours officiels à la légende de certains portraits du président de la République. Quant au kiswahili, son utilisation dans l'armée rehausse son statut. Il convient de mentionner sa large diffusion parmi certains rapatriés, surtout ceux qui ont vécu au Zaïre, à Bujumbura (Burundi) et en Tanzanie et qui continuent à l'utiliser dans leur vie quotidienne.

La tendance actuelle traduit la volonté des nouvelles autorités qui veulent ouvrir *de la même façon* le pays au monde aussi bien francophone qu'anglophone, tout en ne négligeant pas le cadre régional (kiswahili).

Pour conclure, que sera demain ?

La gestion actuelle de la situation offre quelques éléments de réponse à cette question et permet d'envisager trois scénarios possibles :

- le maintien du statu quo, en laissant le temps au temps avec le plurilinguisme convivial actuel.

- l'adoption du système d'avant avril 1994, centré sur le bilinguisme kinyarwanda-français, tout en envisageant l'intégration linguistique des rapatriés, comme prévu dans l'article mentionné plus haut, amendé.

- le réaménagement progressif du même système en l'adaptant à la nouvelle dynamique linguistique, sous forme de changement dans la continuité.

Quelle que soit l'option choisie, il faudra penser avec réalisme aux moyens de sa politique et surtout à son coût, vu la conjoncture économique difficile et le nombre de priorités auxquelles le pays doit faire face.

N.B. : Lors de l'envoi de cette communication chez l'éditeur, le trilinguisme officiel (kinyarwanda, français et anglais) était consacré par arrêté présidentiel (18 janvier 1996) portant révision de la Loi fondamentale.

1. Depuis octobre 1990, date de l'attaque du Rwanda « francophone » par le FPR à partir de l'Ouganda « anglophone », une certaine opinion lit ces conflits sous un angle linguistique, avec les deux camps (France *vs* Etats-Unis/Angleterre) qui s'affronteraient par Rwandais interposés.

Références

CHAUDENSON, R. (1991). *La francophonie : représentations, réalité et perspectives.* Paris D. Erudition.

CONFEMEN. (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire.* Paris : H. Champion.

GAHUNDA YA RADIO RWANDA, Kigali, 15 janvier 1995.

JOUANNET, FR. *et alii.* (1991). *Langues, économie et développement II.* Paris D. Erudition.

JOUANNET, FR. (1991). Préalables à l'aménagement linguistique : le cas du Rwanda. In Jouannet Fr *et alii*, pp 201-245.

KARANGWA, J. de D. *Le kiswahili dans l'Afrique des Grands Lacs : contribution sociolinguistique.* Thèse de doctorat-INALCO, Paris, 1995

MUNYAKAZI, L. (1984). *La situation sociolinguistique du Rwanda : aspects endocentrique et exocentrique.* Thèse de 3e cycle, Univ. de Nice.

NKUSI, L. (1991). Situations sociolinguistiques des pays faisant usage de la langue française · le cas du Rwanda. In Jouannet Fr *et alii*, pp. 247-262.

SHYIRAMBERE, SP. (1979). Le français au Rwanda et au Burundi. In Chaudenson R., Mannessy G., éds. *Le français hors de France* Paris : H. Champion, pp. 453-492.

Ambiguïtés des choix linguistiques : une langue internationale partagée ou deux langues nationales, l'exemple de l'université de Chypre

Marilena KARYOLEMOU

Philips College, Nicosie

Les études en planification linguistique ont depuis longtemps mis l'accent sur le fait que le linguistique est le moyen de régler des conflits socio-politiques ou autres et que les besoins et les considérations sociolinguistiques sont, le plus souvent, reléguées en second plan (Calvet, 1993 ; Daoust, Maurais, 1987).

Lorsqu'une nouvelle fonction sociolinguistique émerge au sein d'une communauté, au moment de la création d'une nouvelle institution ou administration, par exemple, on doit, en dehors de ses pouvoirs, définir aussi ses modes de fonctionnement et en particulier la langue ou les langues de communication. Cela vaut bien évidemment pour les communautés bi- ou pluriculturelles : personne ne pourrait par exemple mettre en doute que la langue de fonctionnement ou de communication d'une institution française ou grecque, sera le français ou le grec, respectivement, puisque tous savent bien que la France et la Grèce sont par définition des pays « unilingues ».

Lorsqu'il s'agit d'affecter une langue à une nouvelle fonction dans des communautés pluriculturelles ou plurilingues, au contraire, le choix n'est pas déterminé d'avance et toutes les langues sont des candidats potentiels pour remplir cette fonction. Cette tâche devient encore plus difficile à cause de la nature ambiguë de certains choix linguistiques et du fait qu'en partant de considérations et de principes identiques et en suivant des raisonnements différents, les diverses autorités ou leurs représentants, finissent par opter et soutenir des solutions différentes.

Le cas qui retiendra ici notre attention concerne l'affectation d'une variété à une nouvelle fonction et concerne un terrain que nous pouvons qualifier de biculturel et de politiquement fragile : la communauté chypriote, et plus précisément la communauté chypriote grecque.

Chypre, ancienne colonie anglaise ayant obtenu son indépendance en 1960, est

un Etat biculturel, mais dont la biculturalité est aujourd'hui détruite. Les deux communautés, grecque et turque, qui en forment les composantes principales, vivent depuis 1974 dans un état de séparation totale. Le grec et le turc, langues officielles mais aussi langues communautaires, fortement ressenties comme véhicules de deux identités distinctes, restent réservés à des parties différentes de la communauté, l'étanchéité sociale ne favorisant pas le développement d'un bilinguisme grec-turc. L'anglais, fortement enraciné dans les structures étatiques, malgré la courte durée de la colonisation anglaise (1878-1960, 82 ans en tout), a continué d'être utilisé après l'indépendance, quoique de manière partielle, puisque les seuls domaines où son usage a été officiellement toléré au début (article 189 de la Constitution de 1960), permis et perpétué, par la suite (loi 51 de 1965), furent ceux de la législation et de l'attribution de la justice, domaines essentiels pour la vie démocratique du pays. Le problème linguistique n'était bien sûr dans ce cas qu'une conséquence secondaire et indirecte d'un problème juridique plus vaste lié à l'adoption du droit commun anglais. Mais dans l'administration aussi, qui avait été mise en place par les Britanniques, l'anglais avait acquis une place importante qu'il a maintenue depuis, à tel point que les documents officiels administratifs de l'état chypriote étaient rédigés et imprimés en anglais (les passeports, par exemple, le sont encore aujourd'hui).

Cette politique de maintien partiel ou total de la langue des colons que nous avons ailleurs appelée *politique du tiers-refuge* (Karyolémou, 1993a, 1993b), a été souvent pratiquée par des ex-colonies (États africains, Indes, etc.), qui ont préféré continuer à faire usage d'une langue qu'elles considéraient comme tierce, « neutre », pour éviter de trancher la question linguistique, arguant des raisons d'économie, de stabilité sociale, et des difficultés fonctionnelles internes inhérentes à l'utilisation exclusivement grégaire des langues dites locales. Le résultat de cette attitude étant en réalité la conservation d'un ordre établi par de longues années d'occupation et la reproduction de rapports de force préexistants.

On peut donc grâce à l'adoption de cette politique remettre la question linguistique à plus tard et se contenter de maintenir le *statu quo* linguistique. Le dilemme ne manquera pas de ressurgir cependant lorsque émergeront de nouveaux besoins sociolinguistiques.

Pour Chypre, la question s'est à nouveau posée lors de la création de la première université chypriote. La décision initiale de sa création remonte aussi loin que 1976. En raison du caractère bicommunautaire de l'État chypriote, de sa situation politique aussi (séparation des deux communautés depuis 1974), la question de savoir quelle serait la langue de l'université était d'une importance capitale pour déterminer le caractère de l'université et, dans une certaine mesure, le message politique que l'on voulait transmettre à travers le choix opéré.

Les langues qui pourraient remplir cette nouvelle fonction étaient les trois suivantes : *grec, turc, anglais* ou une combinaison de deux d'entre elles, ou encore, peut-être, une combinaison des trois. Le grec, favorisé en raison de son statut de langue officielle de l'État chypriote et de son importance symbolique pour les Chypriotes Grecs. L'anglais, première langue internationale et première langue seconde, était de surcroît favorisé par le fait qu'il était déjà utilisé dans l'enseignement post-secondaire. Moins favorisé était, à l'évidence, le turc qu'on ne pratiquait pas à l'intérieur de la communauté grécophone où il n'y avait une place que par son statut conféré de langue de l'État.

A partir des débats qui ont eu lieu à la Voulé mais aussi à partir des réactions dans la presse chypriote se dégagent trois positions : **a)** en faveur du grec, **b)** en faveur du grec et du turc, **c)** en faveur du grec, du turc et de l'anglais.

Chacune des positions susmentionnées s'appuyait sur un certain nombre d'arguments que nous pouvons classer en cinq types : **a)** des arguments constitutionnels ou *de jure,* **b)** des arguments culturels-identitaires, **c)** des arguments politiques, **d)** des arguments financiers, **e)** des arguments scientifiques.

Les arguments en faveur du grec

Argument culturel-identitaire

Le grec est le symbole de l'identité et de la culture helléniques. Par conséquent son utilisation au niveau de l'enseignement supérieur est en parfait accord avec le sentiment de la communauté grecque de Chypre d'appartenir à la nation grecque et une condition indispensable au maintien de son identité.

Argument politique

Puisque les conditions politiques ne permettent pas la réunion des deux composantes majoritaires de l'État chypriote, et puisque la composante turque a déjà pris ses dispositions en créant sa propre université dans la partie occupée, la communauté grecque devrait procéder à la création de son université à elle.

Les arguments en faveur du grec et du turc

Argument constitutionnel ou *de jure*

Les langues de l'enseignement supérieur doivent être celles qui sont définies par la constitution comme langues officielles de l'État.

Argument culturel-identitaire

Chaque communauté constitutive de l'État a le droit d'être éduquée en sa langue maternelle.

Argument politique

Si la communauté grecque désire arriver à un rapprochement des deux communautés en vue d'une solution finale du problème politique, il faut prouver que dans la prise de décisions, elle tient compte de la composante minoritaire.

Les arguments en faveur de l'anglais

Argument politique

L'existence de deux composantes ethniquement, linguistiquement et culturellement distinctes, la longue absence de contacts et l'unilinguisme des jeunes générations, consécutif à cet isolement, impose l'usage d'une langue autre que le grec et le turc qui sont ethniquement-culturellement très marqués.

Argument économique

Puisque l'anglais est une langue internationale et la première langue seconde au Proche et Moyen-Orient, son officialisation pourrait attirer des étudiants en provenance des pays de la région, avec des avantages évidents pour l'économie du pays.

Argument scientifique

L'anglais est aujourd'hui la langue scientifique par excellence. Sa connaissance est donc nécessaire si l'on veut avoir accès au savoir, et offrir un enseignement de haut niveau.

La position en faveur du grec s'appuie, donc, sur un argument culturel-identitaire majeur qui exprime une volonté d'accentuer ou de réaffirmer le rapport au monde hellénique, marquant ainsi une ouverture vers l'extérieur (puisque le monde hellénique est à l'extérieur). Mais il traduit aussi un fort sentiment d'insécurité et se trouve en accord avec le climat plus général de défense de la langue grecque, qui a conduit à l'adoption de toute une série de mesures en faveur du grec, depuis une dizaine d'années environ.

D'un autre côté, on pourrait être tenté d'interpréter ce choix de la communauté grecque comme une tentative de fermeture à l'intérieur, autrement dit comme une tentative de *clôture identitaire* qu'on pourrait qualifier d'*exclusive,* dans la mesure où elle tend à l'exclusion d'une partie de l'ensemble communautaire chypriote. Evidemment, cette interprétation a été rendue possible par le fait que la langue grecque représente, pour la communauté grecque, une valeur ethnique forte.

Soutenu par des partis de gauche (parti socialiste) mais aussi de droite, le choix conjoint du grec et du turc a, depuis le début, été présenté comme le seul choix conforme aux principes constitutionnels. Choix, de surcroît, conforme aux principes des droits de l'homme auxquels Chypre souscrit, et qui stipulent que dans un pays démocratique chacun a le droit et doit pouvoir être éduqué dans sa langue maternelle : deux langues maternelles, deux langues officielles donc deux langues d'enseignement.

En fait, cette décision ne tient pas compte des réalités linguistiques, elle ne constitue pas une réponse à des besoins linguistiques réels. Compte tenu de la situation politique actuelle, nous pourrions même dire qu'elle est totalement irréaliste, puisque,

tant que la séparation des deux communautés sera effective, aucun étudiant chypriote turc ne voudra ou ne pourra joindre la nouvelle université.

Mais, l'aspect pratique (de réponse à des besoins réels) du choix linguistique semble être ici moins important que sa valeur symbolique. C'est cette valeur symbolique qui prévaut, et qui signifie l'existence d'une université où les jeunes des deux communautés pourront étudier ensemble. Elle traduit une intention politique de partager un lieu essentiel de la culture, et de manière plus générale, une volonté de partenariat qui est la preuve des « bonnes intentions » politiques de l'État libre.

Les partisans de l'anglais insistent de leur côté sur le rôle-pivot de l'université pour le rapprochement des deux communautés et pour l'établissement d'une meilleure inter-compréhension. Celle-ci passe d'abord par le choix d'une langue commune : l'anglais, qui n'est pas chargé de valeurs ethniques-culturelles, et en même temps affectives, fortes, est une langue idéale. Le processus d'apprentissage, qui est déjà entamé dans le secondaire, et les efforts que nécessitera le suivi des cours dans cette langue seront un *effort partagé*, même s'il se fait individuellement par chaque étudiant. Cet effort vers l'anglais, ou à travers l'anglais sera aussi un pas vers l'autre.

L'anglais devient ainsi le maillon intermédiaire, et l'on attend de ce rapprochement linguistique, un rapprochement des points de vue. Ce choix représente un autre type de gestion symbolique des rapports entre les deux communautés, une gestion par la création d'un « lieu partagé » qui est dans ce cas un lieu linguistique mais qui peut aussi être d'une autre nature.

Mais on pourrait aussi voir dans cette position le retour d'une politique familière, celle du *tiers-refuge*. On est dès lors en droit de se demander quels sont les véritables enjeux du maintien de l'anglais dans des domaines qui nourrissent et façonnent la jeunesse. L'interprétation de ce choix apparaît donc comme éminemment ambiguë : s'agit-il d'une réponse réaliste aux problèmes que pose la communication entre deux communautés que tout semble séparer ; ou vise-t-il au maintien d'une certaine classe de personnes qui ont été nourries par la langue et la civilisation anglaises ?

Il devient donc clair de ce qui précède qu'un même choix admet des interprétations multiples. La question qui se pose dès lors est « qui doit décider de la "bonne" interprétation à donner aux choix linguistiques » ? Les déclarations d'intention des différents partis politiques, les prises de position des divers sous-ensembles de la population, les avis des locuteurs eux-mêmes ne peuvent pas aider beaucoup le chercheur. Peut-être que la meilleure solution serait de présenter tout l'éventail d'interprétations possibles sans trancher la question. Il est certain, en tout cas, qu'on ne peut pas se limiter à ce que les partisans de l'une ou de l'autre option en disent ; on doit tenir compte aussi bien des données qui déterminent de manière synchronique les besoins sociolinguistiques, politiques et autres de la communauté sous étude, que des facteurs historiques qui conditionnent, d'une part la présence des différentes variétés sur le terrain et, d'autre part, l'attitude de la communauté ou de ses sous-ensembles vis-à-vis des différentes langues.

Références

CALVET, L-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris. PUF.

DAOUST, D., MAURAIS, J. (1987). L'aménagement linguistique. In Maurais J. ed. *Politique et Aménagement Linguistique* Québec, Le Robert-Paris, pp. 7-46.

KARYOLÉMOU, M. (1993a). Des discours métalinguistiques aux attitudes linguistiques. *Communication à la XIIIe Rencontre Annuelle de Linguistique de l'Université de Thessalonique,* 27-29 avril 1993.

KARYOLÉMOU, M. (1993b). Linguistic attitudes and metalinguistic discourses : an investigation in the Cypriot press. *Communication au Ier Congrès International de Linguistique Grecque.* Université de Reading, 16-18 sept. 1993

Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie

Foued LAROUSSI

URA CNRS 1164
Université de Rouen

Le cadre théorique

Si l'on part de ce que L. Guespin et J.B. Marcellesi (1986) appellent la « double détermination », à savoir que « toute société humaine est langagière, et toute pratique langagière est sociale », on considère que la glottopolitique est omniprésente « pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique » (p. 9). La glottopolitique s'occupe de phénomènes micro et macro-langagiers : elle va des actes minuscules (prétendre parler la « vraie » langue, détenir la norme, réprimer verbalement l'usage d'une langue minorée...) jusqu'aux interventions du pouvoir politique sur la langue (planification, aménagement et politique linguistiques). La théorie permet de neutraliser la dichotomie saussurienne langue/parole ; on y distingue défense/promotion d'une langue et défense/promotion d'un système linguistique qui dominerait les formes linguistiques avec lesquelles il est en concurrence.

Si certains ont distingué politique, planification ou aménagement linguistiques, pour l'école sociolinguistique de Rouen, la glottopolitique les englobe tous. Les auteurs *supra* distinguent trois sortes de pratiques glottopolitiques :

- *Le libéralisme linguistique,* c'est la non-intervention de l'Etat ; cette politique de l' « Etat amorphe » (p. 17) profite aux groupes dominants ayant intérêt à conserver une situation linguistique qui leur est favorable.

- *Le dirigisme linguistique,* c'est la politique linguistique d'un groupe social « en ascension ». Il revêt des formes variées et peut connaître des excès débouchant parfois sur le totalitarisme.

- *La glottopolitique autogestionnaire*, c'est la politique qui repose sur des campagnes de sensibilisation et d'informations langagières. Elle n'est concevable que

dans le cadre d'un processus démocratique. C'est cette voie que nous empruntons, ici, pour cerner les aspects, procédés et aboutissements de la glottopolitique tunisienne.

Une glottopolitique jacobine

Une des constantes de la glottopolitique jacobine, en Tunisie, consiste à minimiser la variation linguistique. Censé gérer le plurilinguisme, l'Etat ne promeut que le seul arabe littéraire (A.L.). L'enseignement, par exemple, se fait exclusivement en A.L., les instances de normalisation travaillent exclusivement dans celui-ci. C'est dans ce dernier qu'on évalue les compétences des élèves, étudiants et candidats aux concours. Mieux, pour certains, cette question (relative à la minoration de l'arabe tunisien ; arabe maternel ou A.M.) ne se pose pas du tout ou on ne veut pas la poser. Cette pseudo-question, dit-on, est importée ; elle est le fruit d'une pensée néocoloniale. Cette attitude a cours même dans les milieux universitaires. « Cette question est un faux problème », a dit une universitaire à une doctorante rouennaise partie enquêter pour sa thèse portant entre autres sur la minoration linguistique de l'A.M. ; « il faudra reposer le problème », « changer de sujet » lui a-t-elle conseillé ! Un doctorant en géographie et candidat à un poste d'assistant à l'Université de Tunis s'est vu traiter d'aliéné, lors d'une audition par un membre du jury, parce qu'il avait désigné, dans son D.E.A., comme « invasions » les conquêtes arabes du Maghreb, au Moyen Age.

Tels sont les enjeux de la glottopolitique jacobine, Tunisie. Lorsque les différences linguistiques symbolisent l'appartenance à des groupes socioculturels différents, l'idéologie et la pratique linguistiques conduisent à la minoration linguistique de l'A.M.

L'A.L. et/ou le mythe de l'âge d'or

La question linguistique cristallise des aspirations et revendications antagoniques. Que l'on soit aujourd'hui nationaliste ou islamiste, la valorisation de l'A.L. va de pair avec la minoration de l'A.M. Abdallah Laroui (1967 : 90) avait critiqué l'attachement des Arabes à l'AD.L. Selon lui, *« l'affirmation de l'authenticité a une signification surtout négative puisque même ceux qui, parmi nous, ne connaissent pas la langue arabe, y reconnaissent néanmoins la seule garantie de leur Moi »*. Il a mis en cause la conception de l'aliénation linguistique qui a cours dans le monde arabe : il existe deux types d'aliénations :

> *« l'une visible et ouvertement critiquée », c'est « l'occidentalisation » qui signifie « une manière de se dédoubler (...), l'autre est d'autant plus insidieuse qu'elle est niée par principe » ; elle est « courante bien que voilée dans la culture arabe contemporaine : c'est la médiévalisation forcenée qu'on obtient par l'identification quasi magique avec la grande époque de la culture arabe classique ». L'auteur conclut que, « pour tout observateur objectif, la vraie aliénation est cette perte de soi dans les absolus qui sont la langue, la culture, la saga du passé »* (1974 : 192-193).

Concernant la nécessité, pour les Arabes, de se démarquer des modèles statiques, Jacques Berque (1974 : 91) pense que

« toute construction de soi-même exige la reconnaissance de soi-même. Les peuples arabes doivent, sur ce point, dépasser les modèles, fussent-ils prestigieux, que leur propose leur tradition. Par l'enquête scientifique, il leur faut démêler dans leur propre legs ce qu'il y a de permanent ou de mort ».

En attendant que l'histoire devienne « malléable », que la tradition ne pèse plus d'un poids de destin, c'est au cœur des contradictions que les usagers sont conduits à gérer quotidiennement des situations de communication hétérogènes et complexes.

La répartition des usages et les fantasmes idéologiques

C'est devenu presque un passage obligé, lorsqu'il s'agit de décrire la situation linguistique de la Tunisie, de mentionner qu'elle présente les caractéristiques de la diglossie ferguso-fishmanienne. L'A.L. d'une part, l'A.M., d'autre part, sont deux variétés d'une même langue, remplissant des fonctions distinctes et complémentaires. Nous avons déjà montré (Laroussi, 1991) que ce modèle ne pouvait pas rendre compte des rapports conflictuels de la dite situation. Constitutionnellement, les deux variétés n'ont ni les mêmes statuts ni les mêmes acquis : l'A.L. est la langue officielle, du discours politique et de l'enseignement, alors que l'A.M. est relégué à un second rang, celui de la littérature folklorique ou traditionnelle, même si, dans la pratique, il transgresse les frontières à l'intérieur desquelles on veut le cantonner.

Quand on observe les travaux qui ont porté sur la diglossie, on note, non seulement dans les faits, mais aussi dans le discours sur la diglossie, deux tendances : ceux qui, considérant la diglossie en chemin, vont d'emblée à son terme, qui est la disparition inéluctable de l'A.M. Seule une glottopolitique dirigiste, croit-on, permettrait d'en finir avec la concurrence des langues et d'abolir à brève échéance la langue minorée.

Ce courant est, actuellement, en perte de vitesse même si on continue à penser que la décadence du monde arabe est due essentiellement à sa division. Et étant donné que la diversité linguistique est symbolisée par les variétés minorées, pour sortir de cette impasse, dit-on, il faut lutter contre tout ce qui est synonyme de division.

L'autre attitude consiste à effacer les frontières entre les variétés en contact et à créer une stabilité de l'ordre de la représentation fonctionnelle. La diglossie y est présentée non comme une évolution mais comme une répartition des usages. Cette attitude nourrit une fausse sécurité : certains domaines sont abandonnés à la variété minorée ; en ce sens que l'A.M. assume des fonctions que l'A.L. ne fait pas, et, par conséquent, il n'y a pas de raison que la variété minorée disparaisse. Dans un article, écrit en arabe, T. Baccouche (1990 : 90) s'est posé la question suivante : *« hal al-fusha wa ad-darija lugata:n ? »* (le littéraire et le dialectal sont-ils deux langues ?). Il sélectionne cinq critères structurels (phonologique, lexico-sémantique, morphologique, grammatico-syntaxique et énonciatif) et tente de les appliquer. Il en conclut que chaque variété *« constitue un système linguistique autonome ayant ses caractéristiques structurelles propres (...) »*. Pour lui, si la *fusha* et la *darija* constituent, structurellement, deux langues distinctes et autonomes, « doit-on se contenter de noter les différences pour autant ? ». T. Baccouche trouve la réponse à sa question chez F. de Saussure : ce sont l' « esprit de clocher » et la « force d'intercourse » qui ex-

pliquent le changement linguistique. A une analyse « dialectique », Saussure substitue une analyse « mécaniste », qui accorde un privilège, dans la théorie, aux forces d'homogénéisation de la langue et de cohésion sociale contre les forces opposées qui mettent l'accent sur les tensions sociales. C'est dire que comme chez Saussure, à qui il réfère, la langue chez Baccouche est non seulement un système mais aussi une norme. Il écrit (1990 : 93) :

> *« (...) nous sommes en face de deux langues différentes structurellement, mais qui tendent à fusionner dans un seul système linguistique avec ses deux versants, littéraire et dialectal (...). Or deux langues [distinctes], du point de vue linguistique, peuvent, du point de vue civilisationnel, être considérées comme étant au même niveau »* (traduit par nos soins).

Une telle conception relève de la « linguistique unifiante », qui tend à rechercher tout ce qui, dans les faits linguistiques, peut donner lieu à une description unique. Elle gomme les différences en créant une sorte de représentation des faits linguistiques abstraite. Et l'on se demande pourquoi l'A.M. ne peut pas, sur le plan civilisationnel, être considéré comme une langue au vrai sens du terme. Sans doute parce que l'idéologie dominante ne le perçoit pas en tant que tel.

La sociolinguistique occitano-catalane a montré que les travaux qui s'inscrivent dans la théorie de la répartition fonctionnelle servent d'écran au conflit linguistique toujours à l'œuvre dans la société. Selon Lafont (1984 : 7-8),

> *« qu'il s'agisse d'une illusion de stabilité (qui occulte l'issue du conflit) ou d'une affirmation d'échéance (qui occulte le conflit lui-même par son issue), la diglossie est saisissable là où elle se représente, dans la conscience des sujets, dans les productions idéologiques généralisées ».*

La minoration linguistique

Par minoration linguistique, nous entendons le processus qui tend, par toutes sortes de ressorts, économique, social ou politique, à considérer comme subalternes, inférieures ou vulgaires des formes linguistiques virtuellement égales aux systèmes dominants.

La minoration institutionnelle

Partie prenante de la structure sociale, et jouant un rôle important dans la reproduction de celle-ci, l'école constitue l'un des vecteurs de la minoration linguistique le plus important. Ses finalités sont rarement définies à l'intérieur d'elle, mais en fonction des exigences des rapports sociaux au sein d'une communauté donnée. En propageant la seule norme de l'A.L., l'école reste fermée aux variétés minorées. Quant au système éducatif tunisien, les réformes se sont succédé ces trois dernières décennies sans qu'elles aient pour autant remédié aux difficultés, parce qu'on y marginalise l'A.M. (langue maternelle des élèves) tout en continuant à considérer à tort l'A.L. (variété apprise à l'école) comme la langue maternelle de ces dits élèves. Ce système a déjà montré ses limites, dans la mesure où il a donné des résultats négatifs qui se sont traduits par un taux d'échec scolaire flagrant. Pour lutter contre ce fléau, on a mis en

place une politique d'« arabisation scolaire », qui non seulement a été entreprise à la hâte, c'est-à-dire plus vite que l'arabisation de l'environnement culturel, limitée par des raisons technologiques, mais s'est faite aussi en marge de l'objectif voulu, à savoir la lutte contre l'échec scolaire.

Pour arabiser faut-il d'abord savoir ce que l'on veut et se donner les vrais moyens ensuite pour le faire. Or, tant que le conflit linguistique n'est pas pris en considération et que l'écolier tunisien reste en dehors des débats qui le concernent, les chances de lutter contre l'échec scolaire resteront minimes.

L'épilinguistique

On repère, en Tunisie, deux types de discours épilinguistiques ; jugements de valeur que les locuteurs portent sur leurs propres langues, voire sur toutes les langues :

- le discours des locuteurs qui sont, dans la plupart des cas, conscients des enjeux. Ils œuvrent pour la cause de l'A.L. pour des raisons nationalistes ou religieuses.

- les locuteurs qui intériorisent le discours dominant, et véhiculent les mêmes types de catégorisations.

Quelle que soit la situation linguistique, les variétés minorées connaissent forcément des rapports de « satellisation », *« phénomène par lequel l'idéologie dominante tend à rattacher un système linguistique à un autre auquel on le compare et dont on affirme qu'il est une déformation ou une forme subordonnée »* (J.B. Marcellesi, 1981 : 9).

La satellisation a comme corrolaire, en Tunisie, la minoration de l'A.M. considéré comme une forme « dialectale » de l'A.L. Souvent antagoniques, ces deux tendances convergent ici pour stigmatiser l'A.M. Les nationalistes, s'inspirant des thèses de Herder et Humboldt, établissent l'équation : **une langue = une nation.** Ils reproduisent ainsi une conception unifiante selon laquelle l'A.L. serait seul en mesure de véhiculer le savoir scientifique ou littéraire et d'assurer l'unification linguistique, condition *sine qua non* de l'unification politique. Depuis quelque temps, ce discours se fait de moins en moins influent en raison de multiples facteurs que, faute de place, nous ne pouvons développer ici. Quant aux islamistes, l'A.L. constitue la parole divine qui symbolise le mythe de l'âge d'or de la civilisation arabo-islamique. D'après nos propres enquêtes (Laroussi, 1991), l'A.M. est occulté et dévalorisé. Le discours épilinguistique se focalise en réalité, sur l'opposition *lahja vs luga* (dialecte *vs* langue). Les Tunisiens ne s'identifient pas avec l'A.M. : « il faut une langue des Tunisiens et non une langue *chakchouca* (sorte de ratatouille) » faisant allusion aux différents emprunts faits par l'A.M. aux langues occidentales, dit un locuteur. « Moi je suis pas pour que la presse écrive en dialectal » réplique un autre. Si l'on est hostile à l'écriture en A.M., c'est parce que, d'une part, on lui reproche son substrat étranger, d'autre part, la non-fixité ou codification de sa grammaire, voire l'hétérogénéité de son lexique. Non seulement cette attitude méconnaît le fondement même de tout changement linguistique, en ce sens que les langues évoluent et se transforment en interaction les unes avec les autres, mais aussi ce sont ces mêmes locuteurs qui trouvent étrange le fait de lire et d'écrire dans une langue (A.L.), et de parler dans une autre (A.M.). Tel est, à nos yeux, le véritable paradoxe.

Conclusion

Si donc le prestige de l'A.L. ou la dépréciation de l'A.M. sont les résultats du processus de minoration linguistique, les ériger en motivation pour exclure ce dernier des représentations officielles serait légitimer la minoration par ses résultats. En outre, désigner deux langues l'une comme prestigieuse, l'autre comme de moindre prestige ne relève-t-il pas de l'esthético-morale ? Peut-on considérer l'A.L. comme la variété prestigieuse, alors qu'il n'est la langue maternelle de personne ? Est-il possible de désigner comme subalterne la langue de la domesticité et du terroir, la langue de la vie quotidienne ? Le prestige de l'A.L. tient essentiellement du mythe, et les jugements qui lui sont favorables sont idéologiquement connotés. En revanche, c'est dans la dynamique et la vivacité langagières que la valeur du prestige se révèle la plus importante. La notion de prestige est liée à des conditions socio-historiques et politiques : une langue de prestige n'est autre que l'idiome d'un groupe socioculturel qui au-delà de la domination s'assure l'hégémonie. L'A.M., nous semble-t-il, a la souplesse nécessaire pour intégrer la modernité et demeurer dans la dynamique et l'évolution de la vie. Si ses détracteurs considèrent son oralité comme une tare, elle signifie, pour nous, évolution et transformation sous le contrôle des usagers, et non sous le contrôle d'une quelconque autorité qui prétend légiférer au nom du « bien dire ». Quelque jugement que l'on porte sur ces variétés minorées, c'est à l'intérieur de celles-ci que s'opérera la profonde transformation linguistique et culturelle dans tout le Maghreb.

En ce temps où l'on assiste dans le monde à de grandes mutations socio-économiques et politiques, les communautés du Maghreb ne pourraient progresser qu'en assumant tout leur patrimoine linguistico-culturel, en l'occurrence les cultures incarnées par les variétés minorées. Cela signifie les reconnaître non comme faisant partie du patrimoine folklorique, mais en tant que véritables composantes du champ linguistique et culturel. La vitalité ou la stagnation d'une langue sont le reflet fidèle des peuples qui la parlent. C'est là où le diagnostic glottopolitique s'avère nécessaire dans la mesure où il se donne pour tâche le réglage et la gestion des contradictions que l'on observe, fréquemment, entre pratiques langagières et discours épilinguistique. Or, en attendant que la sociolinguistique maghrébine fasse valoir ses droits et impose ses acquis, la véritable reconnaissance des langues minorées est renvoyée *sine die.*

Références

BACCOUCHE, T. (1990). « Hal al-fusha wa-addarija lugata:n ? » (« la fusha (A.L.) et le dialecte sont-ils deux langues ? », dans *Revue Tunisienne des Sciences Sociales*, n° 100, pp 80-93.

BERQUE, J. (1974). *Langages arabes du présent*, Gallimard, Paris, 400 pages.

GUESPIN, L. (1985). « Matériaux pour une glottopolitique » dans *Cahiers de Linguistique Sociale*, 7, SUDLA, Mont Saint Aignan, pp. 14-32.

GUESPIN, L. et MARCELLESI, J.B. (1986). « Pour la glottopolitique » dans *Langages*, 83, Larousse, Paris, pp. 5-34.

LAFONT, R. (1984). « Pour retrousser la diglossie » dans *Lengas*, 15, Montpellier, pp. 36-44

LAROUI, A. (1967). *L'idéologie arabe contemporaine*. François Maspéro, Paris, 224 pages.

LAROUI, A. (1974). *La crise des intellectuels arabes,* François Maspéro, Paris, 223 pages.

LAROUSSI, F. (1991). *L'alternance de codes arabe dialectal-français : étude de quelques situations dans la ville de Sfax (Tuinisie).* Thèse de Doctorat, Université de Rouen, 402 pages.

LAROUSSI, F. (1993) (dir.) : Minoration linguistique au Maghreb, dans *Cahiers de Linguistique Sociale,* 22, SUDLA, Mont Saint Aignan, 124 pages.

LAROUSSI, F. (1993 a). « Processus de minoration linguistique au Maghreb » dans *Cahiers de Linguistique Sociale*, 22, SUDLA, Mont Saint Aignan, pp. 45-55.

MARCELLESI, J.B. (1981). « Bilinguisme, diglossie, hégémonie, problèmes et tâches », dans *Langages,* n° 61, Paris, Larousse, pp. 5-11.

L'enseignement et la formation techniques et professionnels en Mauritanie : vers un bilinguisme raisonné

Simone LECOINTRE
Jean-Paul NICOLAU

Chef du PROVALEP[1], conseiller technique au CSET[2], Nouakchott, Mauritanie

Il n'existe pas de politique linguistique qui n'ait d'immédiates retombées sur la politique éducative d'un État, à telle enseigne qu'on est parfois amené à les confondre. Souvent, c'est même à partir de réformes concrètes portant sur les langues d'enseignement que se constitue la politique linguistique. Dans un article récent, J. Sounkalo montre comment « la Mauritanie, pays plurilingue, avait dès 1959, à la veille de son indépendance, procédé à une réforme on ne peut plus conforme aux tendances nationalistes de l'époque, une réforme de l'enseignement qui répondait à des revendications idéologiques et culturelles nationales et qui s'était concrétisée par la revalorisation de l'arabe »[3]. Rappelant plus loin la décision gouvernementale de rendre l'apprentissage de l'arabe obligatoire dans le deuxième cycle, il précise que, dès 1967, était adopté le principe du bilinguisme scolaire arabe/français, l'État jetant ainsi les bases d'une politique linguistique qui s'efforçait de tenir compte d'une réalité ethnologique complexe, et de donner satisfaction aux arabophones sans pour autant inquiéter les négro-africains francophones. Le statut du français devait être progressivement remis en cause par une politique d'arabisation jusqu'ici vigoureusement menée.

Par ailleurs, il n'est pas de politique éducative qui puisse être mise en œuvre indépendamment d'une certaine conception, à un moment donné, du développement économique ; car c'est la jeunesse d'aujourd'hui qui demain en concrétisera les étapes. Mais ce second point, tenu pour acquis dans les pays industrialisés, n'est pa-

1. Projet de valorisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.
2. Centre supérieur d'enseignement technique.
3 « La situation linguistique en Mauritanie », p. 37. Nous renvoyons à cet article pour un historique détaillé des mesures de politique linguistique prises par l'État mauritanien depuis 1959.

radoxalement pas pris en compte dans nombre de pays dits pourtant « en développement ». En fait, il n'y a paradoxe qu'en apparence : on voit mal en effet comment un pays pourrait connaître essor et développement aussi longtemps qu'il n'a pas réalisé son unité, structuré son organisation sociale et surtout construit et intégré son identité. Comme l'écrit A. Guellouz : « la revendication d'identité est capable d'amener les peuples à lui sacrifier bien des avantages et même des droits ».[1]

Rien d'étonnant donc à ce que la Mauritanie ait souhaité concevoir sa politique éducative en fonction de ces trois critères : c'est la langue qui, avec la religion, est à même de constituer l'unité nationale, de structurer la société et de renforcer le sentiment identitaire. Le problème de la diversité ethnique, on l'a vu, est venu cependant entraver la belle unité qui aurait dû prévaloir en faveur de l'arabe ; tant il est vrai que les idéologues, aux prises avec les réalités sociales, sont souvent obligés de marquer le pas. Les risques de conflit civil ont entraîné par exemple la mise en place de cette double filière arabe/bilingue, qui perdure dans tous les ordres d'enseignement et représente pour le budget de l'état une charge insupportable[2]. La politique linguistique est condamnée à évoluer encore, pour réduire la fracture sociale, et pour des motifs de stricte rentabilité économique. Une prise de conscience s'est fait jour sur ce point, dont témoignent les divers projets d'aménagement du système éducatif en cours, particulièrement en ce qui concerne l'EFTP[3].

La Mauritanie dispose aujourd'hui d'une organisation politique et administrative solide qui fonde l'unité du pays, et la conscience collective de « l'identité mauritanienne » semble parfaitement structurée. La question de la corrélation entre une politique de formation et une problématique du développement peut donc se poser, au niveau de l'État et des institutions. Si la politique éducative a toujours été liée à la politique linguistique, elle est aujourd'hui également en prise directe avec une politique de développement. Reste à articuler ces trois termes de façon à ce que langue et développement apparaissent dans leur lien nécessaire[4].

La prise de conscience, au plus haut niveau de l'État, de l'influence d'une politique linguistique sur les stratégies de développement ne fait plus de doute. Mais les difficultés pour mettre en place de réelles réponses subsistent, la question de la langue restant politiquement un sujet « sensible ». L'arabe demeure pour l'instant langue de culture plus que langue d'ouverture et de progrès. Dans les domaines scientifiques et techniques notamment, le pays a tout intérêt à promouvoir une langue occidentale qui lui permette de s'insérer dans la mondialisation des échanges.

De ce point de vue, la situation de la langue française demeure ambiguë. Langue du colonisateur, elle a fait l'objet pendant plus de trente ans de réticences souvent très vives. C'est, il est vrai, la langue seconde d'une fraction non négligeable de la population, les ethnies négro-africaines des villes usant du français comme langue véhiculaire ; mais, cela ne rend pas plus confortable sa situation, toute promotion sem-

1 A Guellouz, « Europe et francophonie, l'heure de vérité », p 51
2. La filière francophone est dite « bilingue » Elle ne l'est que dans la mesure où chaque élève parle aussi sa langue maternelle . wolof, soninké, pulaar. Mais ces « langues nationales » n'ont pas droit de cité dans l'enseignement public
3 Enseignement et formation techniques et professionnels.
4 On se réfère ici aux 2 tomes de *Langues, économie et développement*.

blant favoriser ces ethnies au détriment des populations maures. La Mauritanie, tournée vers le Grand Maghreb, n'entend pas au demeurant s'aligner sur les pays francophones d'Afrique sub-saharienne. Elle a conservé cependant avec la France des liens culturels et politiques étroits. M. O/ Hasni[1], en accord avec tous nos interlocuteurs, voit dans la langue française « un héritage culturel, une richesse dont on ne souhaite pas se départir, une fenêtre ouverte sur le monde extérieur ».

Dès lors une évolution prudente se fait jour et il ne paraît plus de mise désormais de parler de « rapports de force »[2] entre l'arabe et le français. Le français devient progressivement langue de travail, « seconde » langue réservée aux exigences du développement. Sagement, sans proclamations imprudentes, l'Etat laisse aux institutions de formation une marge de manœuvre suffisante pour conduire, au sein du système éducatif, les mutations nécessaires à la réhabilitation du français. « Aujourd'hui je suis plus à l'aise pour résoudre les problèmes linguistiques », confie M. O/ Dahah[3], « mais je dois respecter un certain nombre d'équilibres et tenir compte des opinions politiques, exprimées ou non ».

L'importance nouvelle accordée aux formations à finalité professionnelle comme facteur essentiel du développement « stricto sensu », c'est-à-dire du progrès économique lié à l'essor de l'entreprise, aux échanges commerciaux, aux acquis technologiques, etc., a entraîné un certain infléchissement en matière de formation, dont le meilleur exemple est l'ambitieux projet PROVALEP.

Défini comme prioritaire sur tous les programmes éducatifs, doté par les « bailleurs de fonds »[4] de moyens importants, ce programme met en place une structure diversifiée (lycée technique, lycée commercial, CSET - Institut dans lequel la formation d'enseignants mauritaniens spécialisés occupe une place fondamentale). Il s'agit de préparer l'avenir et de se doter des moyens de développer rapidement un enseignement professionnel de qualité.

Ce choix n'est pas innocent : c'est le monde de l'artisanat et de l'entreprise qui se profile à l'arrière-plan, et avec lui la question du développement. L'importance accordée par le directeur du CSET aux stages en entreprise des futurs formateurs, la diversité des actions menées en direction du monde du travail sont éloquentes.

Dans ce système EFTP où le moindre détail a été pensé, qu'il s'agisse de gestion ou de pédagogie, la question de la langue d'enseignement devait nécessairement se poser. Le recrutement se faisant par concours sur des critères essentiellement techniques et mathématiques, les promotions de futurs formateurs accueillent à parts égales de jeunes maures et de jeunes négro-africains. Certes le concours comporte une épreuve d'arabe et une de français. Mais les résultats insuffisants ne peuvent être que partiellement pris en compte : le risque serait grand de ne pouvoir attribuer tous les postes mis au concours. Dès lors, en quelle(s) langue(s) enseigner ? Dans les deux langues, en faisant se côtoyer les deux filières ? Ce serait s'aligner normalement sur la

1. Secrétaire général du ministère de l'Education nationale, entretien du 12/6/1995.
2. Jiddou Sounkalo, op cité, p 39.
3 Directeur de l'Enseignement technique. Entretien du 11 Juin 1995.
4 Ministère français de la Coopération. Banque mondiale.

politique linguistique en usage dans l'Education nationale. Une option différente a été prise : c'est en français que sont dispensés les cours aux futurs formateurs, indépendamment de leur origine ethnique.

A cela une cause : l'absence de professeurs arabisants qualifiés dans les domaines technologiques ; de ce fait les cours sont assurés par des assistants techniques français spécialisés. Mais cette option garantit en outre la naissance d'une génération de professeurs du technique parfaitement bilingues ; c'est le but poursuivi, et ce pour trois raisons :

- La première est la prise en compte de l'emploi. Dans l'entreprise comme dans l'administration, le français est encore très utilisé, et la demande en personnel bilingue reste importante.

- Une deuxième raison est la nécessité pour les étudiants d'accéder à une documentation spécialisée, et de pouvoir décrypter les instructions et modes d'emploi liés au matériel d'origine française qu'ils sont amenés à manipuler.

- Enfin le bilinguisme des futurs enseignants aura un effet d'entraînement permettant de mettre sur le marché de l'emploi des techniciens bilingues et compétents[1].

Reconnaissant que « la question des langues dans l'enseignement technique n'a pas été considérée à la hauteur de sa véritable importance », le directeur du CSET juge qu' « il est urgent de rationaliser la fonction de communication en privilégiant la technologie, mais en préservant la langue ». Il reconnaît que « le développement économique passe par le bilinguisme ». Mais l'expérience du CSET, qui mêle sans distinction arabophones et francophones dans les cours en français, prouve que le bilinguisme est aussi un facteur important de cohésion sociale[2].

On peut s'étonner, dans ces conditions, que très peu de cours de langue soient dispensés au CSET. Il ne s'agit nullement d'un refus idéologiquement orienté des dirigeants, même si en la matière prudence et modération restent de mise. Encore nos interlocuteurs ont-ils manifesté un consensus sur le fait qu'actuellement les « censures idéologiques ou politiques tendent à se lever ».

Le problème est d'un autre ordre. Les options retenues par le PROVALEP sont largement dépendantes de la société dans laquelle il s'insère. Il s'agissait de réagir à une situation de fait où coexistent chômage et absence quasi totale de techniciens qualifiés. Le projet est né dans l'urgence : il était inévitable qu'il pare au plus pressé. Les futurs formateurs du CSET ont un lourd programme de cours et de stages en entreprises. Plus que les moyens, c'est le temps qui manque pour améliorer leur niveau en français. M. O/Dahah s'interroge : « Quel horaire maximal pourrait-on consacrer à l'enseignement de la langue, sans porter préjudice à la qualification professionnelle ? »

Il pourrait s'agir toutefois d'une situation transitoire. La mise en route du PRO-

1. Pour plus de détails sur cette page et les suivantes, consulter S. Lecointre et J.P. Nicolau, « L'enseignement technique et professionnel en Mauritanie », pp. 465-488.
2. Entretien du 3 juillet 1995.

VALEP étant aujourd'hui effective, la question linguistique reprend de l'importance aux yeux des responsables. M. O/ Dahah insiste sur « l'inadéquation entre le produit du système éducatif au plan linguistique et la pratique au niveau du monde du travail ». Il voit dans ce décalage « une problématique difficile à résoudre ». Les difficultés propres à l'EFTP « concernent moins la maîtrise des techniques que les aptitudes à communiquer. Mais cette situation oblige les établissements à mettre l'accent sur l'enseignement du français en tant qu'outil de travail »[1].

Les responsables ont pris conscience des liens existants entre équilibres linguistiques et déséquilibres économiques. La rationalité économique tend désormais à prévaloir. Dans une intervention reprise par le quotidien *Horizons,* le ministre de l'Education nationale vient tout récemment d'évoquer « l'amélioration de la qualité et de la rentabilité de l'enseignement avec l'accent mis dans ce domaine sur les matières scientifiques *et la deuxième langue,* afin de préparer une génération capable de gagner le pari du développement ». Cette déclaration officielle fera date !

Dans l'EFTP le souhait d'une formation réellement bilingue se fait jour, désarmant un ethnocentrisme naturel au profit des conditions de progrès technologique et des échanges commerciaux. La recherche d'un personnel bilingue est une nécessité immédiate, en attendant qu'un modèle de développement technologique fondé sur l'arabe se mette en place. Mais « ce modèle a un coût » comme le remarque M. O/ Dahah. « Il faut former des ingénieurs, créer une documentation en arabe, réaliser des traductions. »

Préalables à tout aménagement systématique pour mettre en place un enseignement bilingue, une réflexion sur les difficultés à surmonter et l'évaluation d'une phase expérimentale sont éminemment souhaitables, et ne sauraient être conduites en un jour. Promouvoir l'enseignement bilingue, c'est d'abord disposer des ressources humaines et des moyens matériels nécessaires. Or les ressources humaines sont pour l'instant notoirement insuffisantes. C'est aussi réorganiser le cadre institutionnel, résoudre la nouvelle équation pédagogique. Mais c'est surtout opérer un choix difficile : dans la perspective du développement, il faut choisir entre « aller vite » et « mener à bien ». L'organisation des cursus, les volumes horaires alloués et leur répartition, les options pédagogiques, les conditions de travail, sont autant de raisons objectives qui interviennent dans le choix.

- « Aller vite », c'est privilégier le développement à court terme sous la pression de l'environnement économique.

- « Mener à bien », c'est à plus long terme se soucier de l'évolution de cet environnement en adoptant une éthique de responsabilité, et en prenant le risque d'un optimisme peut-être prématuré. Car vouloir le bilinguisme dans les secteurs commerciaux et de production, c'est **parier** pour une extension et une ouverture, lesquelles impliquent l'accès aux technologies de pointe, les transferts de technologies, le développement des échanges, bref, la croissance.

1. La difficulté est ressentie tout particulièrement au lycée commercial, où le directeur s'efforce de mettre en place des enseignements de français compatibles avec les exigences de l'emploi (en bureautique et comptabilité notamment).

La généralisation d'un bilinguisme *raisonné* emporte aujourd'hui l'adhésion des instances de l'EFTP. Répondre aux exigences du présent et préparer l'avenir, en sachant que fournir à l'entreprise de demain des techniciens, des cadres et des ingénieurs bilingues, c'est l'inciter à s'insérer dans les circuits industriels et commerciaux et à s'ouvrir à l'économie mondialiste : c'est un appel et un défi.

Références

CHAUDENSON, R. DE ROBILLARD, D. *et alii.* (1989). *Langues, économie et développement,* T 1 et 2. Aix-en-Provence : Institut d'études créoles et francophones, diff Didier Erudition.

GUELLOUZ, A. (1995). « Europe et francophonie, l'heure de vérité ». *Les cahiers de la francophonie.* Paris : Haut conseil de la francophonie, mars 1995 ; n° 1, pp 49-53.

LECOINTRE, S., NICOLAU, J.P. (1995). « L'enseignement technique et professionnel en Mauritanie ». Actes du Colloque « Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte », Nanterre : déc 1994 ; *Linx,* CRL Nanterre, déc. 1995, numéro spécial, pp 465-488.

LOULEÏD, Ould Weddad (1995). Séminaire annuel des responsables régionaux de l'enseignement. *Horizons.* Nouakchott : Agence Mauritanienne d'Information, 28-29 sept. 1995 ; n° 1259, p. 3.

SOUNKALO, J. (1995). « La situation linguistique en Mauritanie. » *Notre Librairie.* Paris : clef, janv. - mars 1995 ; n° 120-121, pp. 36-39.

Problèmes de la gestion des situations plurilingues[1]

Mortéza MAHMOUDIAN

Université de Lausanne
Suisse

Résumé

Toute politique linguistique vise à remédier à une inadéquation, à résoudre un problème dans la situation linguistique d'une entité politique. L'inadéquation provient des différences qui séparent les idiomes (langues, patois, dialectes, etc.) pratiqués par les communautés qui composent l'entité nationale. Ces différences - multiformes de par leur nature et leur ampleur - sont d'ordre linguistique, certes, mais aussi social et psychique.

La conception structurale classique de la langue et de la communauté linguistique permet de mettre en évidence nombre de problèmes, et de jeter les bases d'une typologie des situations plurilingues. Elle souffre cependant des limitations en ce qu'elle ne prend pas en compte certaines propriétés importantes de la structure et de l'usage des langues.

La prise en compte de ces propriétés (continuum des idiomes et des communautés, degrés d'intercompréhension, etc.) conduit aux constats que 1° toute communication linguistique (*a fortiori* en situations plurilingues) implique à la fois coopération et conflit, 2° toute politique linguistique est une gestion de situations de conflit, 3° une politique linguistique ne peut réussir qu'au prix d'efforts et de concessions - moraux et matériels - des parties prenantes, 4° l'effort requis par la gestion du plurilinguisme est considérable. Pour l'efficacité de la politique linguistique, on aurait intérêt d'une part à définir des priorités pour procéder par étapes ; à conférer, d'autre part, l'autorité de décision à toute une hiérarchie d'instances selon l'envergure des problèmes.

---

1. Les réflexions succinctement présentées ici sont à la base du projet de recherche coopérative Niamey-Lausanne intitulé « Enquête sur la situation linguistique au Niger », financé par la DDA, Confédération helvétique.

Position du problème

La linguistique structurale - dans sa conception classique - n'a pas été toujours indifférente aux problèmes de plurilinguisme. Les études portant sur les situations plurilingues ont donné des résultats intéressants sous certains rapports. Elles souffrent cependant de limitations. On peut présenter, croqué à grands traits, cet état des choses de la façon suivante : en structuralisme classique, on a étudié le bilinguisme en tenant compte essentiellement des structures linguistiques en contact, mais aussi de certains facteurs sociaux. Dans cette dernière perspective, ont été présentées des vues pertinentes sur des problèmes importants comme les configurations du plurilinguisme, le coût qu'implique la gestion des situations plurilingues, la répartition du coût entre les parties prenantes. L'énumération n'est pas exhaustive.

Mais ces acquis - si éclairants au niveau d'une approximation grossière - laissent à désirer quand on tente des applications au niveau d'une approximation fine, là où les idiomes se distinguent par d'infimes différences ou quand les facteurs en jeu sont très nombreux (par ex. là où les valeurs culturelles interfèrent avec les phénomènes de communication). Ce sont là des limitations qui proviennent - pensons-nous - des inadéquations du cadre théorique.

Vers l'adéquation empirique

Dans ce qui suit, nous nous pencherons sur les modifications à apporter au cadre théorique, pour en tirer les conséquences au niveau d'application.

Dimension psychique

Le fait linguistique consiste-t-il en la seule séquence phonique ? Ou bien comporte-t-il - outre la séquence phonique - l'intention de l'émetteur et la perception du récepteur. Opter pour la seconde position, c'est admettre que les faits linguistiques ont une dimension psychique. La prise en compte de la dimension psychique a de nombreuses implications théoriques et pratiques. Il en découle - pour ce qui concerne le présent exposé - que l'effort consenti dans les situations plurilingues ne se ramène pas à la seule dimension matérielle, et qu'il revêt aussi et surtout un caractère moral.

Au niveau matériel, la communication plurilingue suppose qu'on assure, pour l'apprentissage et la diffusion (écrite, orale, audiovisuelle, ...), des moyens financiers en rapport avec le nombre des langues en cause. Mais sous l'aspect moral, le problème est que, pour tout groupe social, la pratique d'une langue qui n'est pas la sienne propre implique un effort. Quand deux groupes linguistiques entrent en contact, lequel doit-il consentir cet effort ?

Le coût moral n'est pas seulement l'effort déployé pour l'acquisition et le maniement d'une langue seconde. C'est aussi la concession qu'est l'abandon du recours - ne serait-ce que dans certaines circonstances - à sa propre langue. C'est ensuite témoigner de l'estime ou de la déférence pour l'autre. C'est enfin lui reconnaître un statut privilégié, admettre qu'il est en droit d'exiger cet effort sans réciprocité.

Il y a là un problème d'attitudes qui n'a pas toujours retenu l'attention des linguistes. Aujourd'hui, le principe semble acquis que l'usage de la langue maternelle est un droit inaliénable de l'être humain. Si l'on admet ce principe, on ne peut faire valoir la différence du nombre des locuteurs comme argument pour établir rangs et hiérarchies entre les idiomes.

Variations continues

Si l'on ne prend pas « langue » ou « communauté linguistique » pour des données *a priori,* on est conduit à définir la langue par recours à l'usage d'une collectivité et on est amené à délimiter la communauté sur la foi de sa langue. A l'évidence, c'est là un cercle. Et pour s'en sortir, on prend généralement pour acquises - suivant ce dont on part et ce qu'on cherche à définir - des frontières nettes soit pour la langue soit pour la communauté. Il en va ainsi de Bloomfield qui prend la communauté linguistique pour homogène ; ce qui lui permet d'attribuer à la langue un contour net. Or, ce genre de limites, posées *ad hoc,* escamotent les problèmes et brouillent les débats. Considérons le cas où deux communautés A et B entre lesquelles la communication linguistique est possible, mais dont les usages présentent des différences plus ou moins saillantes (par exemple A utilise [h] là où B emploie [f]). S'agit-il d'un même phonème ou de deux phonèmes différents ? Les communautés A et B parlent-elles une seule et même langue ou deux langues distinctes ? On peut citer de nombreux cas illustrant une telle situation ; ainsi les parlers serbo-croates, le domaine occitan, les dialectes germaniques. Les exemples pourraient être multipliés.

En pareils cas, tout découpage en langues distinctes ou communautés différentes est arbitraire sur le plan théorique, et inutile voire trompeur dans une perspective d'application.

Langues et espaces linguistiques

Complexité des situations plurilingues

On arrive ainsi aux positions suivantes :

1° pour décrire adéquatement le fonctionnement des langues dans une entité plurilingue, il faut tenir compte de trois types de rapports :

i) rapports entre idiomes. Les idiomes ne sont pas nécessairement soit identiques soit étanches les uns aux autres ;

ii) rapports entre communautés. Les communautés parlantes ne sont ni totalement homogènes ni séparées par un *no man's land* ;

iii) rapports entre idiomes d'une part et communautés de l'autre. La question n'est pas de savoir quels idiomes pratique ou admet une communauté donnée. Car, poser le problème ainsi serait partir du principe de la relation terme à terme entre langue et communauté. L'objectif est plutôt de déterminer quelle est pour la communauté parlante C_i la langue L_j pratiquée dans l'instance I_k ;

2° Ces rapports sont multiples et complexes. Multiples en ce que les facteurs qui interviennent sont en très grand nombre. Complexes, parce qu'il y a non rupture mais bien gradations entre ce qui est possible et ce qui est exclu ; multiplicité et complexité qui se répercutent au niveau de l'élaboration de toute politique linguistique sèment d'embûches le parcours de tout aménagement linguistique.

Variations et communication

De ces constats, nous ne croyons pas devoir conclure qu'il est impossible d'obtenir une vision claire des situations plurilingues ni non plus qu'on doit renoncer à la quête de solutions rationnelles en politique linguistique. Nous pensons que la prise en compte de ces facteurs est condition *sine qua non* de solutions valables. Il apparaît que l'observation de la façon dont - malgré toute cette complexité - la communication aboutit permet de concevoir des solutions aux problèmes posés par la politique linguistique.

Nous bornerons notre examen à trois facteurs : relativité de la communication linguistique, relativité d'appartenance sociale et diversité des instances d'usage ; facteurs qui exercent un rôle important dans les échanges intercommunautaires.

Degrés d'intercompréhension

Mais il convient de préciser ce que couvre le terme de communication. En structuralisme classique, la communication est conçue comme une fonction absolue ; elle se réaliserait entièrement ou pas du tout. Or, l'expérience fait apparaître les échanges linguistiques sous un autre jour : la communication linguistique est une fonction relative, et présente des degrés. Elle est relative sous deux rapports : d'une part, ce n'est pas toute l'intention de l'émetteur qui est transmise, mais seulement une partie de celle-ci. Par ailleurs, la partie transmise ne l'est pas entièrement par la médiation langagière, car bien d'autres facteurs y interviennent. Dès lors, le problème n'est pas de savoir si la communication est possible ou non, mais bien à quel degré elle l'est, et par quels moyens.

Degrés d'appartenance

On sait que dans les situations de contact, il y a souvent interférence des langues et acculturation. A la limite, la question ne se pose pas pour un sujet connaissant avec une égale perfection les deux langues comme les deux cultures et ayant autant de contacts avec la communauté A qu'avec la communauté B. De tels sujets ne sont pas des masses, certes. N'empêche que l'appartenance à une communauté de langue et de culture est fonction de degré, et que l'effort moral pour employer l'idiome de l'autre ne pose pas de problèmes pour tous les sujets, ou du moins, pas avec la même acuité.

Instances d'usage

Généralement dans une communauté plurilingue, les idiomes ont chacun leurs spé-

cificités fonctionnelles. L'un est réservé à telle instance publique (par ex. écoles, administrations, lieux de culte...) ; alors que dans une autre instance - marchés, réunions politiques... - on utilise tel autre idiome. Et ainsi de suite. Il se peut en outre que dans certaines instances, l'usage ne soit pas établi de façon contraignante, et que le sujet dispose de certaines latitudes dans l'emploi des idiomes.

Le relevé des instances où les idiomes sont utilisés pose de nombreux problèmes. Comme exemple, prenons le cadre familial : on nous accordera sans doute que la pratique linguistique au sein de la famille fait partie des tâches de la sociolinguistique, et a son importance à maints égards. Mais une étude exhaustive en la matière est une entreprise d'envergure, faisant appel à de multiples facteurs dont âge, origines des conjoints, générations en présence...

Bases d'application

Les situations linguistiques évoquées ci-dessus sont très complexes, et demandent un examen approfondi que la conception classique n'aurait permis. Les réflexions qui suivent vont dans le sens d'un tel examen, et cherchent des solutions qui ne soient pas fondées sur des approximations grossières ni ne pèchent par l'excès inverse.

L'élaboration d'une politique requiert au moins deux types de données de base : le nombre des idiomes et leur espace d'emploi.

Dénombrement des idiomes

Certes, dans l'absolu, le dénombrement des idiomes n'est pas possible, étant donné leurs variations continues et leurs chevauchements. Mais on peut chercher des solutions adéquates en se fondant sur une mesure empirique (ou - le cas échéant - sur une appréciation subjective) des degrés d'intercompréhension : on peut imaginer un seuil critique en deçà duquel l'intercompréhension serait trop faible pour que les idiomes en présence soient considérés comme identiques, réductibles à une seule langue commune.

Espace d'emploi

L'espace linguistique comporte deux aspects : l'aspect géographique, qui concerne le découpage du territoire national, d'une part, et l'aspect social qui renvoie aux circonstances où l'un ou l'autre idiome est utilisé.

Territoires des langues

Le problème de l'attribution de territoires aux langues ne peut être résolu qu'en liaison avec la question du dénombrement des langues. Une fois les langues dénombrées, la détermination des territoires linguistiques ne poserait aucun problème. Et vice versa, si l'on dispose d'un découpage du territoire national en aires linguistiques, on connaît du même coup le nombre des langues. Par quelque bout qu'on commence, les

deux problèmes sont liés ; au point qu'on peut se demander si ce ne sont pas deux facettes d'un seul et même phénomène.

Qu'est-ce qu'on parle à qui ?

Il est possible de relever les régularités rendant compte des configurations générales de l'utilisation des idiomes en fonction des instances de la vie publique ; même si l'on ne peut - pas plus ici que dans les cas d'appartenance ou d'intercompréhension - dresser un ensemble de règles strictes permettant de prévoir tous les cas sans exception aucune.

Approximation et concession

Il est prévisible que - à tous les niveaux - subsistent certains problèmes, étant donné l'approximation opérée. Si le continuum linguistique est réel, le découpage fait nécessairement passer la frontière entre deux groupes - G_1 et G_2 - dont les idiomes diffèrent peu ; en conséquence de quoi chaque groupe est intégré à une communauté distincte, et censé pratiquer (dans certaines circonstances : écoles, administrations, ...) un idiome - une koïnè, par ex. - ayant des différences plus marquées avec le sien que n'aurait celui de G_2. Pareil découpage peut certes paraître inique ; et on peut concevoir qu'il suscite des réactions de rejet ou de contestation. Mais toute autre solution comporterait une injustice quelque part. C'est là une conséquence inévitable de l'approximation que requiert toute politique linguistique.

On a des raisons de croire que l'approximation est non seulement un mal nécessaire (une procédure dont ne peut se passer la politique linguistique), mais aussi une opération «naturelle» à laquelle le sujet a recours ; ce, dans les interactions unilingues aussi.

Coopération et accommodation

La communication reste bloquée si les partenaires tiennent chacun à leurs propres certitudes. Le déblocage intervient à partir du moment où l'on est disposé à admettre que telle construction syntaxique est possible même si elle ne relève pas de ses propres habitudes ; ou que telle unité lexicale peut avoir telle signification, même si je l'emploie dans une autre acception. C'est admettre l'existence d'un flou dans le « diasystème », c'est manifester le désir de communication. Les concessions mutuelles - n'est-ce pas la même chose que la coopération ? - vont généralement dans le sens du rétrécissement des écarts ; c'est ce qu'on appelle parfois « accommodation ».

Conflit et divergence

A défaut de concessions réciproques, les partenaires auraient tendance à grossir les différences linguistiques. On comprend que chacun souhaite privilégier ses habitudes, faire partager ses certitudes. C'est là une source de conflit. Si la pulsion conflictuelle n'est pas contrecarrée par le désir d'échange et de communication, l'intercompré-

hension est vouée à l'échec ; ce qui peut conduire au grossissement des écarts, à une poussée de divergences entre idiomes. Rappelons encore que des études ont montré le jeu complexe et le rôle complémentaire du conflit et de la coopération dans des échanges unilingues.

Implications pour la politique linguistique

Les considérations qui précèdent comportent d'autres éléments pertinents pour l'orientation d'une politique linguistique. Ci-dessous, nous en présentons brièvement deux :

Objectifs et priorités

Une politique linguistique qui vise à tout régenter tout de suite risque de manquer son but. Étant donné l'immensité des tâches, la politique linguistique gagnerait en efficacité en opérant des choix, en établissant des priorités. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, on ne pourrait s'attaquer à la réalisation du matériel pédagogique pour l'école primaire et en même temps à l'élaboration du vocabulaire scientifique (d'embryologie ou de microscopie électronique, par ex.). C'est là une des conditions de son efficacité.

Centres de décision

Pour gagner l'adhésion des sujets parlants, la politique linguistique aurait intérêt à tenir compte de leurs aspirations. Les communautés qui composent une entité étatique peuvent préférer chacune une solution différente pour la gestion de ses problèmes linguistiques. Dès lors, il ne paraît pas souhaitable de confier à une même instance le soin de décider la totalité des problèmes. Une hiérarchie de centres de décision semble nécessaire, qui pour résoudre les problèmes locaux, qui pour répondre aux questions posées à l'échelle nationale, en passant - le cas échéant - par des échelons intermédiaires.

La planification linguistique de la Malaisie

Laurent METZGER

Université nationale de Singapour

Avant même l'indépendance du pays (le 31 août 1957), les dirigeants politiques malaisiens avaient pris conscience de l'importance de doter le nouveau pays d'une politique linguistique, en arguant que la langue constituait un excellent facteur d'unification pour le nouvel Etat. Bien entendu, cette politique linguistique s'est surtout développée à la suite de l'indépendance.

Tout d'abord la sélection de la langue nationale et officielle n'a pas posé les mêmes problèmes que dans bon nombre de pays. La situation linguistique du pays était claire et le choix du malais comme langue nationale et comme langue officielle (avec l'anglais pour les dix premières années qui ont succédé à l'indépendance) était naturel. Joshua Fishman, dans l'ouvrage qu'il a colligé[1], a classé la Malaisie dans la catégorie de type C, c'est-à-dire les nations à plusieurs modes, dans lesquels il existe plusieurs grandes traditions recherchant une reconnaissance socio-politique séparée. Néanmoins, comme le malais était la langue de la moitié de la population du pays et celle des autochtones de ce pays, il était tout à fait normal que cette langue fût choisie comme langue principale pour remplir les fonctions de langue nationale et officielle[2].

Après avoir choisi la langue nationale et officielle du pays, il a fallu envisager quels devaient être ses premiers domaines d'application. Très rapidement les dirigeants politiques ont considéré que le premier domaine était l'éducation. En effet, enseigner à l'ensemble de la population d'âge scolaire en langue nationale et officielle

1 *Language in socio-cultural change,* edited by J Fishman, Stanford · Stanford University Press, 1972

2. Ce n'était pas le cas d'un pays voisin de la Malaisie, l'Indonésie Là, deux points intéressants sont à noter · tout d'abord le choix de la langue nationale a été le résultat d'un long processus et une initiative privée. Le premier groupe à proposer le malais - sous le vocable d'indonésien - a été un rassemblement de jeunes Indonésiens, connu sous le nom de *Sumpah Pemuda* (« Serment des jeunes ») qui s'est tenu à Jakarta (appelé encore Batavia à cette époque), le 28 octobre 1928. Cette recommandation des jeunes a été adoptée par les mouvements linguistiques et littéraires du pays et entérinée par le président Soekarno, dans la constitution du pays, qui est devenu indépendant le 17 août 1945 Le second point à signaler est que le choix du malais comme langue nationale de l'Indonésie est aussi assez remarquable, en ce sens que le malais était une langue peu parlée dans cet archipel, quand on le compare au javanais ou à d'autres langues de Sumatra. Néanmoins, c'est cette langue qui a été choisie, probablement parce que cette langue était en quelque sorte neutre et pouvait donc être acceptée par l'ensemble de la population du pays, car aucun grand groupe linguistique n'était favorisé.

c'était assurer l'avenir de cette langue et devait permettre de renforcer ainsi l'unité de la population du pays.

Alors plusieurs décisions ont été prises, telles que celles qui sont contenues dans le Rapport Razak de 1956, qui proposait que tout l'enseignement primaire fût en malais. Puis le Rapport Talib de 1960, qui réclamait que l'enseignement dans le secondaire fût dispensé en malais. Par la suite, dans les années 1970[1], on a mis en place les structures nécessaires pour que l'enseignement supérieur fût, à son tour, dispensé en malais et on est arrivé à ce résultat en 1983, au moment où la plupart des cours étaient dispensés en malais, dans les différentes universités et instituts de technologie du pays.

Certes, au début, un grand nombre de linguistes du pays ont douté de la possibilité de remplacer l'anglais - considéré comme une langue noble - par le malais, qui avait longtemps été relégué au statut de langue vernaculaire. De plus, de nombreux Malaisiens, non-Malais, n'étaient pas très heureux d'avoir à se mettre à cette langue, et de voir leurs enfants faire leurs études dans cette langue alors qu'eux-mêmes les avaient faites en anglais. Cependant, progressivement, on s'est aperçu que les non-Malais du pays jouaient le jeu et s'étaient mis au malais. Un exemple peut prouver ce nouvel état d'esprit. Il y a maintenant dans le pays un grand nombre d'écrivains non malais, qui publient leurs œuvres en malais et sont reconnus comme des écrivains de qualité par leurs homologues malais.

Parallèlement à cet usage de la langue officielle dans l'éducation, les dirigeants politiques ont également tenu tout d'abord à inscrire le malais comme langue nationale et officielle dans la constitution du pays (*cf.* l'article 152 de la constitution de la Fédération de Malaisie). Une loi a été votée pour que le malais soit officiellement considéré comme langue nationale, en 1963 et en 1967, et révisée en 1971.

Le second domaine d'application de la langue officielle, outre l'éducation, a été l'administration. Ainsi, à partir de l'indépendance, l'ensemble de la correspondance officielle de l'administration a été progressivement en malais et le secteur privé a dû utiliser cette langue pour tous ses contacts officiels avec l'administration du pays[2].

Le domaine suivant où le malais a été adopté comme langue officielle a été celui de la justice. A partir de 1969, le malais est utilisé de façon plus systématique dans les tribunaux ; certes l'anglais est encore très utilisé dans le domaine de la justice, à cette époque. En 1981, il est décidé que toute l'administration judiciaire doit se faire en malais dans le pays et, en décembre 1989, une revue spécialisée dans le droit et les délibérations judiciaires, *Kanun,* est lancée par l'agence *Dewan Bahasa dan Pustaka.* Nous allons revenir sur cet établissement par la suite.

---

1. C'est en 1970 qu'a été ouverte la troisième université du pays, l'Université nationale de Malaisie, et la première à utiliser le malais comme langue d'enseignement. Les autres universités du pays ont donc suivi cette institution dans l'emploi du malais, comme langue d'enseignement.

2. Le terme « officiel » est très apparent dans le contexte malaisien. Nous venons de dire que tous les contacts officiels avec l'administration du pays devaient avoir lieu en malais, ce qui signifie, en contrepartie, que les contacts officieux pouvaient avoir lieu en anglais. De même, au début des années 1990, le gouvernement malaisien a lancé un programme de prononciation normalisée du malais *(sebutan baku)*, que les Malaisiens devaient employer dans toutes les cérémonies officielles, ce qui revient aussi à dire que dans les autres cas, la prononciation était libre. Nous allons revenir sur cette question de prononciation normalisée, qui peut étonner les linguistes.

Là aussi le gouvernement malaisien a agi avec une grande circonspection. Ainsi, en 1994, on a recommandé aux juges de recevoir les dépositions en malais, aux tribunaux fédéraux, à la cour d'appel et à la cour suprême du pays[1].

Après avoir montré les grandes lignes de l'action gouvernementale de la Malaisie depuis la veille de l'indépendance jusqu'à nos jours, il serait peut-être approprié de considérer les réussites de cette politique et de voir, par la suite, s'il y a quelques ombres à cette présentation.

Quand on parle d'aménagements linguistiques, on ne peut pas les envisager sans considérer quelle est l'infrastructure qui permet l'application d'une telle politique linguistique. Le Canada et la province du Québec se sont donné de tels établissements. Ainsi, à la suite de la loi sur les langues officielles de 1969, l'institution du Commissaire aux langues officielles a été créée à Ottawa et, à la suite de la loi 101, c'est-à-dire la Charte de la langue française, le Québec a fondé le Conseil de la langue française. On a procédé de la même façon en Malaisie. En effet, pour atteindre ses objectifs, la Malaisie a dû créer un certain nombre d'établissements. Le plus important de ceux-ci étant sans conteste *Dewan Bahasa dan Pustaka,* c'est-à-dire l'Agence nationale linguistique et littéraire de la Malaisie[2].

Fondé en juin 1956, à Johor Bahru, la ville méridionale de la Péninsule de Malaisie - en face de Singapour - sous le nom de *Balai Pustaka,* cet établissement s'est déplacé à la capitale du pays l'année suivante et a pris son nom actuel

En 1995, il compte plus de 1 000 fonctionnaires, dont les principales fonctions sont le développement de la langue et de la littérature malaises. Le bilan de cette institution est plutôt positif. Il publie actuellement une dizaine de revues mensuelles, en malais. Son département de terminologie a créé plus de 600 000 termes scientifiques. Le département de lexicographie a, de son côté, publié une cinquantaine de glossaires de termes scientifiques. En 1995, on relève 28 projets dans ce département : 17 nouveaux glossaires et 5 dictionnaires[3]. En 1970, cet établissement a publié le premier dictionnaire monolingue de qualité dans l'histoire lexicographique du pays, *Kamus Dewan,* dont on a fait plusieurs nouvelles éditions par la suite. Elles ne sont pas annuelles comme celles du *Petit Larousse,* mais assez régulières néanmoins. De plus, cet établissement a été le lieu de nombreux séminaires, conférences, ateliers et rencontres sur les questions de planification linguistique et de terminologie.

Une deuxième réussite dans le développement de la langue malaise est due aux efforts d'une association privée, *ASAS 50*[4], qui a proposé, entre autres, à son congrès de Seremban, en 1954, que le malais soit dorénavant rédigé en caractères latins. Cette

1. Cf. *The Straits Times* du 28-9-1994.
2. Sur l'histoire et les débuts de cet établissement, on pourra se référer à notre article : « L'institut malaisien de langue et de littérature », dans *Archipel,* 1971, 2 : 23-28.
3. *Cf.* le quotidien de langue malaise, *Utusan Malaysia,* du 9 janvier 1995, p. 29.
4. *Angkatan 50* (« Génération de 1950 »), ou plus communément appelé *ASAS 50* est une organisation littéraire qui a vu le jour à Singapour en août 1950. Elle a rassemblé les écrivains de langue malaise. Un de ses membres fondateurs, chez lequel a eu lieu la première rencontre de cette organisation, Muhammad Ariff Ahmad, est actuellement président de l'organisation, à Singapour.

suggestion était souhaitable pour deux raisons principales. Tout d'abord, elle a permis une clarification dans la lecture. Le malais, écrit en alphabet arabe, ne faisait pas de distinction entre les voyelles « o » et « u » ainsi que « e » et « i ». Il fallait donc toujours deviner quelle était la bonne lettre. La seconde conséquence de ce choix a été que le malais a été beaucoup plus facilement accepté par les non-Malais. Si ces derniers avaient dû se mettre à la graphie arabe, quand ils apprenaient la malais, leur enthousiasme pour cette langue aurait nettement diminué. La recommandation d'*ASAS 50* a donc été très judicieuse.

La troisième grande réussite de la politique linguistique de la Malaisie a été les liens que la Malaisie a su tisser d'abord avec sa voisine, l'Indonésie, et puis avec Singapour et le pays récemment indépendant, Brunei.

On a en effet déclaré que la Malaisie et l'Indonésie ont été des pionniers en ce sens que ces deux États avaient été parmi les rares à signer un traité linguistique. En 1972, les ministres de l'Éducation nationale des deux pays ont donc signé un accord linguistique, pour parvenir à terme à un rapprochement entre les deux variantes dialectales que constituent leurs langues respectives[1].

Cet accord était réellement inédit car c'était la première fois que deux gouvernements réalisaient l'importance d'une entente linguistique et se déclaraient prêts à renoncer à certaines habitudes au profit du développement commun de leurs langues.

A la suite de cet accord, en 1972, un organisme a été mis en place pour effectuer ce rapprochement linguistique. Il a d'abord été connu sous le nom de *MBIM (Majlis Bahasa Indonesia Malaysia* - Conseil de la langue d'Indonésie et de Malaisie) ; puis, lorsque Brunei a obtenu son indépendance (en 1984), cet État est devenu observateur et ensuite membre à part entière. Le sigle est alors devenu *MABBIM (Majlis Bahasa Brunei Indonesia dan Malaysia* - Conseil de la langue de Brunei, Indonésie et Malaisie). Actuellement Singapour a le statut d'observateur dans ce conseil et participe donc à ses travaux[2].

Ce conseil se réunit deux fois par an et délibère sur des termes scientifiques acceptables par les linguistes des quatre États. La 34e réunion de ce conseil a eu lieu en 1995.

Un des résultats évidents de ce conseil a été l'adoption d'une graphie commune entre le malais et l'indonésien, ce que n'ont pas l'anglais britannique et l'anglais américain. Ainsi, alors que les deux pays avaient subi une influence linguistique différente, à l'époque coloniale - l'indonésien avait été influencé par le néerlandais tan-

1 Le malais et l'indonésien font penser aux différences qui existent entre l'anglais britannique et l'anglais américain ou au portugais, tel qu'il est parlé en Europe et celui qui est utilisé au Brésil

2 Lorsque nous avons demandé à des journalistes singapouriens les raisons de ce statut plutôt modeste de Singapour, alors que la ville-État dispose d'une plus grande population de langue malaise que l'Etat de Brunei, nous avons appris que des raisons politiques empêchaient - du moins pour l'instant - le changement de statut pour Singapour Les dirigeants malais de Singapour ne pouvant pas obtenir un tel lien linguistique qui aurait pu troubler la communauté majoritaire chinoise de la ville-État. Cependant, il nous semble que cette dernière communauté devrait elle-même avoir des liens linguistiques étroits avec la Chine continentale et Taiwan, afin que le chinois soit plus international et moins dialectal

dis que le malais avait reçu une apparence anglaise -, il fallait donc mettre un peu d'ordre dans ces graphies. La graphie commune a été adoptée dès 1972 et il n'y a pratiquement plus de différences orthographiques entre les deux langues.

Une nouvelle étape, l'adoption de la prononciation normalisée, a été lancée en Malaisie au début des années 1990 et plus récemment à Singapour. Cette nouvelle prononciation est à la fois basée sur celle du Nord de la Péninsule de Malaisie et aussi sur celle de l'indonésien[1]. Dans ce domaine, la Malaisie fait encore œuvre de pionnière puisqu'elle a proposé à ses citoyens d'utiliser une certaine prononciation et de tenter d'abandonner une autre. Certes, il s'agit, du moins pour l'instant, d'employer cette nouvelle prononciation du malais (nouvelle pour un grand nombre de locuteurs) dans toutes les activités publiques. Il s'agit donc d'une première. N'est-ce pas pousser un peu trop loin la planification linguistique ou est-ce le déroulement normal d'une telle planification ? La question reste posée.

Par ailleurs, cette nouvelle prononciation est en cours d'adoption à Singapour, car elle a été lancée dans l'enseignement primaire au début de l'année 1993.

Après avoir brossé un tableau quasiment idyllique de la situation du malais-indonésien, en Asie du Sud-Est, après avoir montré que la politique linguistique de la Malaisie avait porté ses fruits et était acceptée par l'ensemble de la population, après avoir manifesté un certain enthousiasme pour les aménagements linguistiques tels qu'ils étaient pratiqués en Malaisie, après avoir implicitement prouvé que la Malaisie pouvait servir de modèle à tout pays désireux de se doter d'une politique de planification linguistique, une ombre plane sur cette réussite linguistique depuis qu'a éclaté la bombe linguistique du 27 décembre 1993[2].

C'est en effet ce jour-là que le gouvernement malaisien a décidé que, devant la faiblesse des étudiants en anglais, certaines matières scientifiques allaient être enseignées en anglais, à l'université, comme avant l'année 1993[3].

Dès cette annonce, des représentants de la communauté économique malaise et des professeurs de disciplines scientifiques avaient manifesté leur soutien à cette prise de position gouvernementale[4].

Afin de tenter de dissiper certains doutes, le vice-Premier ministre de Malaisie, Anwar Ibrahim, a rappelé que cette décision ne signifiait en aucune façon un changement de politique linguistique[5].

---

1. Le *MABBIM* a publié un certain nombre de glossaires qui contiennent les termes acceptés par les différentes langues et également les différences qui existent entre ces langues ou variantes.
2. Cf. *The Straits Times*, du 28-12-1993, Singapour. La principale raison invoquée par le premier ministre était « Nous allons employer l'anglais là où il est nécessaire parce que nous ne pouvons pas tolérer que l'efficacité et les capacités de notre peuple soient inférieures à celles des peuples d'autres pays ». Il a fait cette déclaration au cours de l'inauguration du projet de la deuxième automobile de Malaisie, à Kuala Lumpur.
3. Cette date du 27 décembre 1993 revêt une signification particulière par nous en ce sens que le jour même où le gouvernement malaisien annonçait cette reprise de l'anglais aux dépens du malais, nous conduisions une délégation d'étudiants malais de Singapour à l'université de technologie de Skudai, au Johor, dans le but de leur montrer comment les matières scientifiques pouvaient être enseignées en . malais !
4. Cf. *The Straits Times* du 30-12-1993.
5. Cf. *The Straits Times* et *Utusan Malaysia* du 31-12-1993.

Un des premiers intellectuels à réagir devant une telle décision a été le professeur Rustam Sani, qui s'est demandé si la politique d'aménagement linguistique du pays avait échoué[1].

Puis, d'autres intellectuels ont émis quelques doutes sur le bien-fondé d'une telle décision. Par exemple, 18 organisations ont manifesté leur hostilité devant un tel projet gouvernemental et ont décidé de faire connaître leur point de vue au vice-Premier ministre[2]. Mais il semble qu'en général, le pays ait plutôt accepté ou du moins toléré ce changement radical dans la politique linguistique de la Malaisie.

Depuis le gouvernement a répété sa position, à savoir que la politique linguistique ne changeait pas mais que la Malaisie, tenant à conserver son rôle international, se devait de manier aisément l'anglais. A la suite du remaniement ministériel qui a suivi le succès électoral du 25 avril 1995, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Najib Tun Razak, s'est beaucoup exprimé à ce sujet[3]. Une nouvelle loi va être votée afin d'admettre l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités et instituts de technologie pour un grand nombre de matières scientifiques.

Néanmoins, le Quatrième Congrès des intellectuels malais, qui s'est tenu en juillet 1995, a demandé dans ses résolutions au gouvernement de renoncer purement et simplement à cette décision[4].

Pour notre part, il semble qu'il y ait eu une confusion entre l'importance de l'anglais dans le monde moderne - que l'on ne conteste guère actuellement - et la nécessité d'avoir une langue nationale, une langue première dans tout pays, non anglophone au départ. C'est ce que nous avons expliqué dans un bulletin, publié à Mysore, en Inde[5].

De plus, il a été souvent déclaré que pour bien maîtriser une langue étrangère ou une seconde langue, il était nécessaire de bien connaître sa langue maternelle ou sa première langue[6]. Avec cette insistance sur l'anglais, on est en droit de se demander si le malais ne va pas être négligé, avec les conséquences que cela implique.

Au terme de notre étude, que peut-on ajouter ?

Tout d'abord, une question de terminologie demeure. Le malais est une langue curieuse, en ce sens qu'elle a changé plusieurs fois de nom ! Dans l'histoire, on parlait de « bahasa Melayu » (langue malaise) ; puis, quand cette langue a été adoptée par l'Indonésie, les Indonésiens l'ont baptisé « bahasa Indonesia » (langue indonésienne). A la suite des émeutes raciales de mai 1969, dans la capitale de Malaisie, on a changé le nom de la langue pour qu'elle fût acceptable par toute la population du pays, c'est-à-dire les Malais, les Chinois et les Indiens de ce pays. Mais maintenant on constate

1. Cf *Utusan Malaysia* du 3-1-1994.
2. Cf *The Straits Times* du 6-1-1994.
3. Cf. par exemple *The Sunday Times* du 14-5-1995 et *Utusan Malaysia* du 23-5-1995.
4. Cf. *Mingguan Malaysia*, l'édition dominicale du quotidien de langue malaise, *Utusan Malaysia*, de Kuala Lumpur du 30-7-1995
5 Cf. Almighty English, *New Language Planning Newsletter*, june 1994, vol. 8, n° 4, pp. 5-6.
6. Cf. *Berita Harian* (Singapour) du 12-9-1994.

un retour au vocable de « bahasa Melayu ». Ainsi, l'Association des professeurs malais de Malaisie occidentale a réclamé que le terme de « bahasa Malaysia » soit abandonné au profit de celui de « bahasa Melayu »[1].

Pour notre part, comme nous trouvions qu'il était un tant soit peu étrange de changer le nom de la langue, quand on changeait de pays (on parle d'anglais de par le monde, et non d'américain, d'australien, etc. quoique de nombreuses différences phonétiques, graphiques, sémantiques et syntaxiques existent entre ces différents « anglais »). Nous avions signalé que ce serait peut-être un progrès d'avoir un seul terme pour désigner cette langue. Nous avions alors suggéré celui de « bahasa nusantara » (langue de l'archipel), en pensant au grand archipel indonésien[2]. Bien sûr, cela signifiait un nouveau changement. Mais n'est-il pas préférable qu'un seul terme soit donné à cette langue, cela lui accorderait plus de prestige sur la scène internationale et c'est d'ailleurs un vœu des Malaisiens que de voir leur langue acceptée comme une grande langue mondiale, peut-être d'abord comme une langue officielle du regroupement des sept pays de l'ASEAN.

Enfin, que doit-on penser du revirement du 27 décembre 1993 ? Il nous semble qu'un coup ait été porté au développement du malais, mais on sait aussi que les langues peuvent souvent résister et que les décisions politiques se font et se défont, en fonction des équipes au pouvoir. Il ne faut donc pas être alarmiste, mais regretter tout de même ce contretemps dans la planification régulière du malais en Malaisie.

1. Cf. *Utusan Malaysia* du 26-7-1994.
2. Cf. Metzger, L (1993). Perbedaan di antara Bahasa Indonesia dan Bahasa Melayu dalam Lingkungan Dunia (Différences entre l'indonésien et le malais dans un cadre mondial), Université Gadjh Mada, Yogyakarta, 26-28 avril 1993.

Stratégies de communication et attitudes linguistiques d'un groupe minoré : le cas des Manjak sénégalais

Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
Ndiassé THIAM. CLAD, Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Le Sénégal, comme la majorité des pays africains, connaît un multilinguisme florissant : toutes les langues du groupe ouest-atlantique, environ une trentaine (*cf.* Greenberg, 1953 ; Sapir, 1971), y sont représentées ; il s'y adjoint des langues du groupe mande, et celles d'autres groupes linguistiques africains qui se sont établis. Une telle abondance est incompatible avec les exigences d'une gestion rationnelle de la situation linguistique, et l'Etat sénégalais a choisi six langues (joola, manding, pulaar, sérère, soninke et wolof) qu'il a élevées au statut officiel de langues nationales. Toutes les autres langues n'ont donc aucun statut officiel et ne peuvent prétendre de droit à une quelconque prise en compte dans les actions de l'Etat en matière de promotion des langues nationales.

Langue officielle, le français est aussi de nos jours la langue exclusive de l'école, lieu principal de son apprentissage pour la majorité des Sénégalais. Mais le taux de scolarisation reste faible, surtout chez les femmes et en milieu rural.

Une des six langues nationales, le wolof, joue un rôle de langue véhiculaire dans tout le pays, moins cependant dans les milieux ruraux, où les communautés porteuses des autres langues peuvent faire de celles-ci un usage quasi exclusif.

Faible taux de scolarisation dans le pays et moindre diffusion du wolof dans les campagnes : il ressort de ces deux constats que certains groupes ne devraient pas avoir accès au français ou au wolof. On pourrait s'attendre dès lors à ce que des communautés se trouvent dans une situation d'isolement, ou confrontées à de réelles difficultés communicationnelles qui mettraient en péril leur fonctionnement social extracommunautaire.

Qu'en est-il en réalité ? Comment les communautés linguistiques minorées résolvent-elles les problèmes de communication avec l'Etat et les services dont il a la gestion et avec les membres d'autres communautés ? Quelles stratégies linguistiques

et communicationnelles ont-elles mis en place pour pallier l'exiguïté du territoire couvert par leur idiome ? Telles sont les questions que nous abordons ici, à travers les données d'une enquête effectuée en Casamance auprès de la communauté manjak prise comme groupe-témoin.

Originaires de la Guinée Bissau, les Manjak se répartissent actuellement sur le territoire guinéen et au sud du Sénégal où ils ont migré, soit dans la première moitié du siècle, pour des raisons économiques, soit dans les années 1970, pour échapper à la guerre de libération en Guinée (Trincaz, 1981). La langue manjak appartient au groupe ouest-atlantique, de la famille congo-cordofanienne (Doneux, 1969, 1975), comme la plupart des autres langues parlées dans la région (diola, mankagn, pulaar, sérère, wolof...). Il n'y a cependant qu'avec le mankagn que l'intercompréhension soit assurée. Outre leur langue ethnique, nombreux sont les Manjak qui parlent le créole portugais, qu'ils doivent pour partie à leur origine bissau-guinéenne.

L'enquête

L'enquête s'est déroulée à Ziguinchor et à Barakapakao, village voisin de la frontière guinéenne. Le premier site connaît un important brassage ethnique, le second est à dominante manjak affirmée. Les deux auteurs se sont entretenus avec 73 personnes[1], sur la base d'un questionnaire préétabli.

Les stratégies

Les porteurs d'une langue de faible extension ne peuvent entrer en contact avec les personnes extérieures au groupe qu'en appliquant l'une ou plusieurs des quatre stratégies suivantes :

- bilinguisme impliquant une langue de large extension ;
- multilinguisme incluant aussi les langues des groupes voisins ;
- substitution (recours à des interprètes, utilisation de gestes, etc.) ;
- évitement des échanges où la communication est problématique.

Les stratégies de bi- ou de multilinguisme

Le monolinguisme ne concerne que 3 de nos témoins. Les autres disent connaître 2 langues (n=8), 3 (n=9), 4 (n=18), 5 (n=14), 6 (n=7), 7 (n=11), 8 (n=2), 10 (n=1). Les variables d'âge, de site, de sexe et de longueur de la scolarité déterminent le nombre de langues connues, avec des chiffres plus élevés chez les jeunes, les Ziguinchorois, les hommes et les plus scolarisés ; la catégorie des plus âgés est la moins multilingue[2].

1. On a 37 hommes et 36 femmes, 46 à Ziguinchor, 27 à Barakapakao. On les a répartis en 3 catégories d'âge (18-30 ans, 31-60, 61 et plus) et 3 niveaux de scolarité (0-4 années, 5-9, 10 et plus). A part 5 sujets, arrivés en Casamance 10 ans au moins auparavant, tous y sont nés ou s'y sont fixés pendant leur petite enfance.
2. Les variables s'entrecroisent : on a interrogé moins de témoins âgés à Ziguinchor qu'à Barakapakao, le groupe de Ziguinchor compte plus de sujets fortement scolarisés que celui de Barakapakao ; c'est vrai aussi du groupe des femmes par rapport à celui des homme ; etc.

Les langues du répertoire sont le manjak (n=73), le wolof (n=66), le créole (n=74), le français (n=44), le diola (n=36), le mankagn (n=35), le manding (n=23) ; d'autres sont mentionnées, mais par moins de 4 sujets. La répartition est fonction des variables « sites », « sexe », « scolarité » et « âge ».

Pour dépasser les limites du territoire exigu couvert par leur langue, les Manjak recourent donc surtout à la stratégie d'un multilinguisme incluant non seulement les langues de large diffusion, mais aussi les langues des différents groupes avec lesquels ils sont en contact.

Ceci est confirmé par la description que les témoins nous ont faite de la manière dont ils établissent le contact à l'extérieur du groupe, dans différentes situations (marché, poste, école, structure de santé, administration).

Les stratégies de substitution et d'évitement

Elles sont le fait d'une minorité seulement. C'est la consultation d'une structure de santé qui mobilise le plus les interprètes, suivie de la communication avec l'école, l'administration et la poste (respectivement 16, 12, 10 et 3% des sujets). Pour cette dernière situation, 2 témoins nous disent par ailleurs en substance *« Je ne dis rien, je tends le papier, et on me donne l'argent »*. Tous les témoins qui disent se faire assister d'un interprète - souvent un de leurs proches - ne sont pas ou peu scolarisés, ce sont surtout des femmes, des gens de Barakapakao, et des personnes de plus de 30 ans.

Quant à la stratégie d'évitement, on ne dispose pas toujours, dans les données recueillies, d'indices sans ambiguïté qui attestent son utilisation par certains de nos témoins. En tout état de cause, il s'agirait d'une plus faible minorité encore que pour les stratégies de substitution, caractérisée elle aussi par son faible degré de scolarisation.

Les attitudes

Les connaissances et les pratiques des gens, quelles qu'elles soient, ne nous informent pas sur la manière dont ils ressentent la position des différentes langues qu'ils ont mises à leur répértoire, ou qu'ils voudraient y voir figurer, ou ne pas y voir. Une chose est de connaître dans quelles proportions une langue est connue et pratiquée par un groupe, une autre chose est de savoir si cette même langue est perçue - dans la subjectivité des utilisateurs - comme librement choisie parce que attractive, ou au contraire comme imposée par des contingences économiques ou autres. Il importe de savoir comment les Manjak eux-mêmes se positionnent par rapport aux langues qui figurent dans leur répertoire, notamment la leur, le français (langue officielle), le diola (parce que en Casamance) et le wolof (langue véhiculaire en expansion) et par rapport aux communautés porteuses de ces langues. Pour atteindre cet objectif, nous avons proposé à nos témoins d'opérer certains de choix : choix d'une épouse (les témoins devaient imaginer qu'ils avaient à conseiller leur fils sur le choix de son épouse, le fils hésitant entre quatre jeunes femmes, une Manjak, une Mankagn, une Diola, une Wolof) ; choix entre quatre écoles, de régimes linguistiques différents, avec comme langue d'enseignement le diola, le français, le manjak ou le wolof. Lorsqu'un premier choix était fait, on invitait le sujet à en faire un deuxième parmi les trois possibilités restantes, et ainsi de suite.

Les préférences s'expriment de manière claire en faveur de la jeune fille manjak (95 % des choix dès la première question) ; suivie par la Mankagn (qui recueille 68 % des suffrages à la deuxième question). Viennent ensuite la Diola (qui totalise 77 % des choix, mais pour les trois premières questions) et la Wolof (qui doit attendre la quatrième question pour être choisie par une proportion non dérisoire des sujets). L'épreuve est l'occasion aussi de faire valoir certaines réticences. Au moment d'exprimer leur quatrième choix, certains sujets nous font un commentaire du genre : *« Si la dernière femme qui restait était une X, je déconseillerais à mon fils de l'épouser »*. Le propos concerne dans 2 cas une Diola, dans 2 autres une Mankagn, et dans 8 autres encore une Wolof.

Les Manjak interrogés optent les uns pour l'école en manjak, les autres pour l'école en français, dans des proportions sensiblement égales (avec 82 % et 83 % des choix, respectivement, aux deux premières questions). L'école en diola et celle en wolof sont moins bien loties dans leurs préférences, avec un léger avantage cependant pour la seconde, du moins à la troisième et à la quatrième question. Ici aussi, la question a suscité des commentaires négatifs ; 2 personnes préfèrent ne pas envoyer du tout leur enfant à l'école, lorsque la seule possibilité est l'école en diola ; et quand la seule école possible est celle en wolof, ils sont 3 à refuser que leur enfant s'y rende.

D'autres questions ont tenté de cerner ce que leur langue représente pour les Manjak. Elles ont toutes apporté des témoignages d'un attachement largement partagé. Le caractère limité de la zone dans laquelle la langue de leur groupe est efficace dans la communication n'a pas conduit les Manjak à la considérer comme secondaire ou accessoire. Ils l'associent à leur identité même, y voient la marque de leur insertion dans une communauté, notamment parce qu'elle leur donne l'accès à une pratique religieuse, et plus généralement à une culture dont ils apprécient la valeur.

Le français ne fait pas l'objet de commentaires négatifs, il se place en bonne position dans les questions relatives à l'école. En revanche, les langues diola et wolof, et les communautés qui sont porteuses de ces langues, ont suscité plus d'une réserve, et même des commentaires assez négatifs.

Conclusions

En quoi tout ceci intéresse-t-il la politique linguistique qui découlerait d'une concrétisation des dispositions prévues dans la Constitution sénégalaise de 1978 ? En quoi, par exemple, ceci éclaire-t-il la question de l'enseignement en langues nationales ?

a) Supposons d'abord que l'étiquette *langue nationale* qui y figure réfère à toutes les langues qui fonctionnent sur le territoire sénégalais. La perspective de dispenser aux enfants un enseignement en manjak n'est pas pour déplaire aux Manjak. Seulement, si c'est cette possibilité qui se concrétise, il nous paraît important qu'on tienne compte d'une autre facette de la situation sociolinguistique des Manjak, dont beaucoup doivent à la scolarisation d'avoir fait figurer à leur répertoire une langue qui leur permet de dépasser les frontières de leur groupe.

b) Supposons au contraire que par *langue nationale*, il faille retenir seulement les six langues énumérées par le texte juridique. Il conviendrait alors d'être attentif à la complexité du problème.

Quand on considère les attitudes des sujets, on est d'abord frappé par le haut degré d'attachement à la langue ethnique, qui ne souffre nullement de la richesse des répertoires individuels : le Manjak qui parle plusieurs langues reste autant attaché à sa langue que le monolingue. Tous établissent une relation indéfectible entre la langue et les Ancêtres, les origines, les rituels et toute l'ethno-symbolique manjak. Cet attachement des Manjak à leur langue est tel qu'on peut craindre d'une politique linguistique qui ne tiendrait aucun compte de cette langue, ou qui lui préférerait l'une ou l'autre des langues définies comme nationales, qu'elle suscite d'importantes crispations.

Cela est d'autant plus vrai que, contrairement à ce que peut donner à penser l'adoption massive par les témoins du wolof et du diola - notamment -, d'importantes réactions négatives se sont fait jour par rapport à ces deux langues. Or, si la concrétisation des projets concernant l'enseignement en langues nationales ne retenait que les six mentionnées par la Constitution, ces deux-là figureraient sans doute en bonne place dans celles qu'adopterait l'école dans la partie sud-ouest du Sénégal.

Une telle solution encourrait sans doute le risque de provoquer un malaise et une hostilité plus affirmés qu'à présent. A tout le moins, si c'était cette solution-là qui prévalait, quelles qu'en soient les raisons (économiques, organisationnelles ou autres), il s'imposerait impérativement de la préparer avec soin, en tentant d'insérer ces deux langues dans des réseaux d'association plus favorables dans les représentations des Manjak. Reste à savoir si on peut modifier sensiblement les représentations que se façonne une communauté sur la langue d'une autre communauté, sans modifier les rapports qu'elles entretiennent l'une avec l'autre, ainsi que leurs positions respectives dans les structures du pouvoir et dans les différentes sphères d'activité du pays.

Références

DONEUX, Jean (1969). *La langue manjaku et l'alternance consonantique initiale.* Paris

DONEUX, Jean (1975). Hypothèses pour la comparative des langues atlantiques, *Africana linguistica,* IV. Tervuren, pp. 41-120.

GREENBERG, John H. (1953). *Etude sur la classification des langues africaines,* Bulletin de l'IFAN, Dakar.

JUILLARD, Caroline (1995). *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor.* Paris : Presses du CNRS.

LABAR, Albino (1990). *Dieux noirs, Dieu blanc.* Paris : L'Harmattan.

MOREAU, Marie-Louise (1994). Ziguinchor, ville créole ? Jalons pour l'histoire du créole portugais de Ziguinchor. In F.-G. Barbier-Wiesser (éd), *Comprendre la Casamance.* Paris : Karthala, pp. 179-189.

SAPIR, David (1971). West atlantic : an inventory of the languages, their noun class systems and consonant alternation. *Current trends in linguistics,* vol. 7 Paris : Mouton.

TRINCAZ, Jacqueline (1981). *Colonisation et religions en Afrique noire. L'exemple de Ziguinchor.* Paris : L'Harmattan.

Préalables à l'élaboration des politiques linguistiques en Afrique noire

Josué Ndamba

Université de Brazzaville
Congo

Les politiques linguistiques clairement définies et mises en pratique sont rares en Afrique noire. Là où existent des ébauches, il s'agit généralement d'une réplique de la politique linguistique coloniale, instituant la langue étrangère comme langue officielle, avec une ou deux langues véhiculaires dites « nationales », utilisées dans les médias d'Etat (radio, télévision), mais sans statut officiel, réservé à la seule langue coloniale. Schématiquement la situation est la suivante :

Etat des lieux

Hormis l'Angola qui, ayant opté pour six langues nationales, a créé un institut de langues nationales, partout ailleurs (Congo, Gabon, Centrafrique, Cameroun, Zaïre) on a des langues vernaculaires relevant de plusieurs familles et embranchements, avec dans le meilleur des cas une ou deux langues véhiculaires dites nationales, à peine utilisées à la radio et à la télévision. Mais la langue de l'ancienne puissance coloniale reste la seule langue officielle.

Les préalables

On a donc des Etats sans aucune planification linguistique réelle et sans aucun institut chargé d'organiser ou de coordonner les activités dans ce domaine, hormis le cas de l'Angola. Or, dans ces Etats aux frontières artificielles impliquant une grande hétérogénéité linguistique, on ne peut concevoir le problème de politique linguistique que comme une fraction du problème global du développement, et nécessitant à ce titre quelques préalables :

Préalables scientifiques

Chez Greenberg (1963) comme chez Guthrie (1948), les classifications linguistiques proposées mêlent langues, dialectes et même variétés de dialectes, sans souci du degré d'intelligibilité. André Jacquot (1971) manifeste cette tendance à la confusion en notant, dans sa classification des langues du Congo :

> « Un terme unique "langue" sert à désigner tous les idiomes recensés (...) L'appellation "langue" ou "dialecte" ne pouvant être justifiée dans chaque cas, il paraît préférable d'employer un terme unique, et le terme choisi est le plus général » (p. 351).

Cette confusion amène les décideurs en matière de planification linguistique et la population à considérer leurs pays comme des fouillis inextricables et les pousse à prendre la solution qui semble être la plus facile : l'adoption de la langue coloniale comme langue officielle.

Certes, faire une classification génétique des langues et des dialectes en Afrique, pose des problèmes d'approche ; mais il est possible néanmoins de se faire une idée assez précise de la nature des relations existant entre les parlers d'une région grâce à la dialectologie synchronique et à la dialectométrie. Si, comme l'écrit W.J.G. Möhlig (1986), la dialectologie synchronique a pour but de

> « définir les parlers comme des systèmes de communication autonomes, sur la base de certains traits linguistiques et de leur distribution géographique, puis de classer les parlers autonomes d'une région cohérente comme des dialectes appartenant à un système de relation hiérarchique » (p. 16).

on peut, très rapidement, aboutir à une vision plus claire de la situation linguistique réelle de la zone considérée, et des rapports hiérarchiques entre les parlers en présence. Ces résultats seraient dès lors une base sûre pour la définition d'une politique linguistique.

Les travaux dialectométriques déjà menés ici et là montrent qu'on peut opérer des regroupements de dialectes en langues, et que ces langues s'étendent généralement au-delà des frontières nationales. En ce qui concerne le Congo, nos recherches nous ont permis de constater qu'il existe quatre grands groupes de parlers :

1. Kongo (H10 et les parlers traditionnellement classés en B40 : ipunu, iluumbu, ibwiisi).

2. Teke (comprenant le B70, le B50 et le B60).

3. Ngala (C20 mbosi et les parlers classés en C10 ngundi).

4. Makaa-njem (A80). Et un petit groupe comprenant le wuumvu, le ndasa, le kota et le mbangwe (classés en B20 kele), plus quelques autres parlers non bantous faisant partie du groupe oubanguien (munzombo, ngbaka, gbaya).

A l'intérieur de chacun de ces groupes, le degré d'intelligibilité est très élevé (*cf.*

la matrice 1 des parlers teke donnée en annexe). On y voit que l'intelligibilité est forte entre les parlers du groupe, et en plus, ils s'étendent jusqu'au Gabon (tsaayi, katege) et au Zaïre (kebom, kiteke-funungu, engwii (kingoli), etc.). Pour le groupe koongo, les parlers couvrent tout le sud du Congo et le Bas-Zaïre, les provinces du nord-ouest de l'Angola, l'enclave de Cabinda et la partie sud-est du Gabon. L'intelligibilité est plus que bonne : les émissions de la radio régionale de Mbanza-Kongo (Angola) sont suivies par les auditeurs du Congo. La matrice 2 en annexe montre les pourcentages de ressemblance de quelques parlers koongo du Congo, du Zaïre et de l'Angola ; ils varient entre 80 et 90.

Le groupe makaa-nzem représenté au Congo par seulement cinq parlers en compte au total plus d'une douzaine dont la majorité se trouve au Cameroun et en partie au Gabon.

Le groupe embosi (C20) qui comprend sept parlers au Congo englobe en réalité les groupes C10 (ngundi) et C30 (bangi-ntomba) présents au Zaïre ; formant ainsi le grand ensemble appelé couramment les ngala.

Quant aux parlers oubanguiens qui semblent marginaux au Congo, ils font partie d'un ensemble très vaste, dès lors qu'on les considère à travers deux pays : le Congo et la République centrafricaine.

Il est donc impossible de concevoir une politique linguistique dans le cadre étriqué des frontières léguées par la colonisation : car (i) on ne tiendrait pas compte de tous les parlers ayant une intelligibilité mutuelle ; (ii) on aurait l'impression d'avoir un grand fractionnement linguistique, pour des résultats concernant de petites franges de populations.

Ceci nous pousse à dire qu'un des critères fondamentaux qui devrait fonder une politique linguistique c'est de savoir si cette dernière s'appuie sur des données naturelles ou alors artificielles. En d'autres termes, est-elle basée sur des zones linguistiques naturelles ou au contraire sur des clivages arbitaires ? L'histoire montre que les regroupements factices imposés à un moment finissent par avoir, bien des années plus tard, des conséquences socio-politiques dramatiques.

Préalables sociologiques

Les enquêtes sociolinguistiques permettent de déterminer le degré de multilinguisme des populations et leur sentiment linguistique vis-à-vis de leur parler et des parlers voisins. Ce type d'enquête nous a permis de constater sur le terrain que le fait pour une population de parler une langue véhiculaire dite « nationale » au niveau de l'Etat ne signifie nullement qu'elle l'a acceptée. Nous avons noté sur le terrain que les réponses des enquêtés traduisent souvent une attitude de tolérance plutôt que d'acceptation. Ce type d'enquête permet aussi d'avoir des indications très intéressantes sur le parler de référence qui semble se dégager. Ainsi tous les teke

(a) revendiquent l'appartenance à l'ancien royaume teke et reconnaissent que le parler de la cour royale c'est le iboon (boma) ;

(b) reconnaissent que le parler qui s'est le mieux conservé est le kiküküa. C'est

donc là une piste de départ pour une future normalisation des parlers teke. Chez les populations koongo également,

(a) tout le monde reconnaît à Mbanza-Kongo, ancienne capitale du royaume de Kongo, la référence pour la langue ;

(b) le kindibu du Zaïre, utilisé par les missionnaires protestants, est très répandu au Zaïre et au Congo, et bénéficie d'une importante littérature. En outre, ces enquêtes sociolinguistiques permettent de prendre en compte des revendications fondamentales, qui n'apparaissent que maintenant, à la faveur de la vague de démocratisation qui s'installe en Afrique. Au Congo, jusqu'à hier, on ne reconnaissait que le français comme langue officielle, le lingala et le munukutuba comme langues nationales. Or, la Conférence nationale souveraine en 1991 a ouvertement proclamé le droit à l'existence de toutes les entités ethnolinguistiques (*cf.* Charte de l'Unité nationale, chapitre 4 : De la stratégie de lutte pour renforcer l'Unité nationale, alinéa 13). Et la Constitution du 15 mars 1992, en son article 35, reconnaît les identités culturelles du pays, le droit pour chacune d'user de sa langue, et le devoir pour l'Etat de sauvegarder les valeurs nationales.

On peut donc dire qu'un second critère très important pour l'évaluation d'une politique linguistique c'est la réponse à la question suivante : la politique linguistique engagée permet-t-elle l'intégration de l'individu dans la société au plan linguistique, ou au contraire est-elle glottophagique pour certaines langues ? En d'autres termes, permet-elle une véritable démocratie linguistique (coexistence harmonieuse des langues en présence) ou brime-t-elle certaines langues considérées comme minoritaires ?

Préalables économiques

De même que les micro-Etats créés par la colonisation ne sont pas économiquement viables, de même des micro-politiques linguistiques élaborées dans le cadre des micro-Etats n'auraient que peu d'intérêt et pas d'avenir, pour de multiples raisons :

(i) un pays ayant quatre ou cinq groupes de parlers se verrait dans l'obligation de promouvoir, après tout le travail du choix et de la normalisation d'une variété dans chaque groupe, quatre ou cinq langues. Il faudrait des moyens énormes, pour un public cible pouvant se réduire dans certains cas à quelques milliers de locuteurs seulement. Le problème vu sous l'angle d'une macro-politique linguistique régionale devient différent. Ici en effet, on serait en présence de grands groupes linguistiques chevauchant les micro-États.

(ii) Le travail de normalisation et de promotion des langues choisies bénéficierait de plus de moyens par les efforts conjugués des Etats et sous le patronage d'institutions communes, à l'instar du Centre international des civilisations bantoues. Car un des facteurs de réussite d'une politique linguistique, c'est la somme des efforts fournis par l'Etat (ou les Etats) pour développer la recherche et pour promouvoir les campagnes médiatiques.

(iii) Le problème du public cible se trouverait résolu, du fait que pour chaque groupe linguistique, il y aurait des millions de locuteurs. Sachant le rôle joué par la langue d'enseignement dans l'acquisition des connaissances, il y a nécessité de don-

ner aux gens leur propre langue comme langue du développement. Car un autre critère d'évaluation d'une politique linguistique consiste à savoir si celle-ci favorise ou au contraire bloque le développement. Les choix opérés facilitent-ils l'acquisition des sciences et des techniques ? Permettent-ils le maintien des cultures locales comme socle du développement ?

Préalables politiques

Les politiciens africains ressentent de plus en plus la nécessité de constituer l'intégration économique des Etats pour assurer la survie de ceux-ci. Une coordination inter-Etats s'impose donc (aux plans financier et des moyens humains), pour mener à bien les actions définies : normalisation des langues, production de textes en et sur ces langues, etc. Après la période des monopartismes, la situation actuelle (démocratie et libéralisme) est propice pour que des entités sous-régionales prennent en charge les problèmes communs aux différents pays de la zone. L'Afrique doit saisir cette opportunité pour régler sans heurts et de façon durable le problème des entités ethno-linguistiques, pour ne pas connaître plus tard le sort actuel de l'ex-Yougoslavie, longtemps considérée comme le modèle d'une fédération réussie. Donc, le dernier critère d'évaluation d'une politique linguistique consiste à savoir si celle-ci est un facteur de libération ou au contraire d'aliénation. Libération des différents types d'aliénation : post-coloniales et auto-aliénations des groupes ethniques locaux hégémoniques. C'est-à-dire, la politique linguistique instituée permet-elle l'exercice d'une véritable démocratie, ou au contraire installe-t-elle la brimade d'une minorité par un groupe majoritaire ?

Conclusion

Toute politique linguistique en Afrique gagnerait à être conçue et menée au plan régional ou sous-régional, afin :

1° de favoriser la disparition des conflits actuels et à venir, à l'intérieur des micro-Etats : complexes d'infériorité ou de supériorité de certains groupes se sentant ou brimés, ou en droit d'exercer une certaine hégémonie. Les « petits groupes » retrouveraient leur extension naturelle, hors des frontières nationales, et se sentiraient ainsi revalorisés ;

2° de reconstituer les grands groupes ethno-linguistiques pour justifier les investissements financiers nécessités par la recherche, la conception et la publication des outils didactiques dans les langues choisies, puisque les locuteurs potentiels se compteraient en millions d'individus ;

3° de mettre en commun les moyens financiers et humains des Etats, pour les travaux de description et de normalisation des langues choisies ;

4° de permettre l'intégration des individus dans leur entité naturelle et dans la société en général ;

5° de faciliter le développement, par l'utilisation des langues de proximité qui permettent une acquisition facile des connaissances scientifiques et techniques, et une alphabétisation rapide.

Références

GREENBERG, J.H. (1963). *The Languages of Africa,* Mouton and Co.

GUTHRIE, M. (1948). *The Classification of The Bantu Languages,* Oxford University Press for the International African Institute.

JACQUOT, A. (1971). *Les Langues du Congo-Brazza, Inventaire et classification.* Cahiers ORSTOM , Série Sciences Humaines, vol. III, n° 4, pp. 349-357.

MÖHLIG, W.J.G. (1986). Introduction à la dialectométrie synchronique. In Guarisma G. et Möhlig W.J.G. éditeurs, *La Méthode dialectométrique appliquée aux langues africaines,* Berlin, Dietrich, Reimer, Verlag, pp. 15-26.

WIMBISH, John S. (1989). *Wordsurv, a program for analyzing language survey word lists.* Dallas, S.I.L.

SIMONS, G.F. (1977). Tables of Significance for Lexicostatistics. In Loving R., Simons G F. ed., *Language Variation and Survey Technics,* Ukarumpa, S.I.L., pp. 75-105.

Annexe

Matrice 1 : Pourcentages de ressemblances entre les parlers *teke*

i iboon											
90	z Inzinzyu										
87	90	k kiküküa									
83	87	87	g engungwel								
73	78	78	78	a tee alima							
73	73	78	73	73	l ilaali						
68	68	73	73	68	87	y iyaa					
83	87	87	83	78	78	73	t ityoo				
73	73	78	73	68	73	73	73	c tege tsaayi			
83	83	90	83	78	83	78	87	78	G tege Zanaga		
68	68	73	73	73	83	90	73	78	78	sitsaangi	
61	61	61	61	68	73	78	61	68	68	78	Zinzebi
68	68	73	73	78	73	73	73	68	78	73	68 B lembamba

Matrice 2 : Pourcentages de ressemblances entre quelques parlers *koongo*

Kikongo (Angola)					
90	Kindibu (Zaïre)				
84	87	Kikongo nseke (Congo)			
79	84	90	Kisuundi (Congo)		
84	90	97	93	Kilaari (Congo)	
79	84	87	87	87	Kidoondo (Congo)

N.B. : L'analyse a été faite avec le programme *WordSurv* de John S. Wimbish ; les matrices ont été réduites aux pourcentages significatifs par la méthode de Gary Simons.

Aspects de la diglossie français/malgache. Bilinguisme et diglossie

Elisa RAFITOSON

Université d'Antananarivo
Madagascar

Celui qui se propose d'analyser une situation de diglossie se heurte inévitablement à des problèmes de terminologie, à commencer par celui qui concerne les relations entre « bilinguisme » et « diglossie ». Ces deux termes, pourtant reconnus comme étymologiquement synonymes, peuvent de moins en moins être considérés comme équivalents si l'on se réfère au contenu des différentes publications traitant des problèmes de contacts de langues.

La tendance qui prévaut actuellement consiste apparemment à utiliser le mot « bilinguisme » quand on prend « la langue pour sujet d'étude »[1]. Par contre, « le terme diglossie apparaît surtout dans les études sociolinguistiques »[2]. Quoi qu'il en soit, la littérature relativement abondante concernant les rapports entre « bilinguisme » et « diglossie » montre à l'évidence la nécessité de (re)définir avec précision chaque terme employé. Pour notre part, si nous avons retenu le terme de « diglossie », c'est parce qu'il semble constituer de plus en plus un concept opératoire permettant de rendre compte de l'aspect social et surtout du caractère dynamique des relations qui s'instaurent entre les différentes langues ou variétés linguistiques qui coexistent au sein d'une communauté.

Diglossie

La définition de Ferguson pose qu'il y a diglossie quand « deux variétés d'une langue

1. Charpentier, J. M. : « quand et où parler de bilinguisme et de diglossie ? le cas du bichelaman de Vanuatu » in *La linguistique*, Vol. 18, 1982, p. 65.
2. *idem, op. cit.*

coexistent à travers toute une communauté, chacune ayant à jouer un rôle défini »[1]. Elle insiste tout particulièrement sur la notion d'inégalité et donc sur la distinction entre « variété haute » et « variété basse ». Rappelons toutefois que les traits qu'il préconise pour diagnostiquer une situation de diglossie se répartissent en fait en deux catégories :

- les traits linguistiques, qui renvoient à la notion de parenté génétique ou à celle de variétés d'une seule et même langue mais la nature des divergences entre les deux idiomes justifie la distinction entre variété haute et variété basse, la variété haute étant censée présenter une structure syntaxique et une morphologie plus complexes, un lexique plus riche surtout dans le domaine technique, etc.

- les traits sociologiques, qui renvoient à une inégalité socio-culturelle susceptible de se manifester sous différentes formes mais qui justifie, une fois de plus, l'opposition entre variété haute et variété basse : inégalité de fréquence d'emploi, inégalité de statut social, inégalité dans le mode d'acquisition.

Les traits définitoires proposés par Ferguson présentent l'avantage de nous livrer une vision simple, donc attrayante, de la diglossie : une situation sociolinguistique claire, stable et harmonieuse. L'expérience acquise au fil des années révèle cependant que les situations linguistiques où l'on retrouve les deux catégories de traits (linguistiques et sociologiques) sont extrêmement rares et bon nombre d'auteurs qui se trouvent confrontés à des situations autrement plus complexes ressentent de plus en plus la nécessité d'étendre cette notion à des cas qui ne correspondent pas tout à fait au schéma de Ferguson. En vue de favoriser l'adoption d'un langage commun en matière de description et d'analyse de situations sociolinguistiques, il conviendrait de multiplier les descriptions de situations où coexistent deux ou plusieurs systèmes et de procéder ensuite à une analyse comparative des caractéristiques de ces situations de façon à déboucher sur une typologie des diglossies.

La situation linguistique propre à Madagascar et sur laquelle nous avons choisi de travailler comprend deux périodes distinctes : la période coloniale qui s'étend de 1896 à 1960 et celle de « l'après-indépendance » qui débute en 1960 avec l'avènement de la 1re République. Les situations correspondant à ces deux périodes, bien que très dissemblables, requièrent toutes les deux l'utilisation du terme de « diglossie ».

La période coloniale : de l'idéologie à la situation de diglossie

L'idéologie diglossique est toujours sous-jacente à toute politique coloniale dont le principal objectif consiste à œuvrer en faveur de la diffusion de la culture et surtout de la langue du colonisateur par le biais de deux actions parallèles et complémentaires : mettre l'accent sur les avantages, voire la supériorité de sa propre langue, tout en reléguant la langue locale au rang de vernaculaire à la fois rudimentaire et inapte à rendre compte des réalités qui caractérisent une société avancée. En 1835, Macaulay écrivait par exemple à propos de l'anglais : « Il n'est guère nécessaire de rappeler les

1. Ferguson, C. : « Diglossia », *Word*, n° 15, 1959, p. 325.

qualités de notre langue... Elle est riche en œuvres d'imagination..., en ouvrages historiques..., en informations complètes et justes sur toute science expérimentale »[1]. Dans une lettre datée du 24 avril 1933, le Gouverneur général Cayla écrivait cette fois-ci à propos du français : « Par le nombre et la précision de ses mots, notre langue est par excellence l'instrument des sciences et une langue véhiculaire de premier ordre »[2]. Par contre, dans un rapport rédigé en 1908, Renel, Directeur de l'enseignement, estimait que « sur le plan technique, le caractère rudimentaire de l'idiome local est encore plus criant : absence de genre et de nombre, manque de flexions casuelles et verbales... syntaxe misérable... font du malgache une langue convenant à des primitifs mais à peine suffisante pour des demi-civilisés et inaptes à exprimer les idées des Hovas[3] instruits ».

On retrouve manifestement ici la célèbre distinction entre variété haute et variété basse, distinction à caractère idéologique au départ mais que l'on s'efforcera de traduire en une situation de diglossie effective. Le passage de l'idéologie à la pratique va cependant se heurter à une difficulté de taille : la spécificité du « cas malgache » constituée par trois composantes majeures :

- La première composante, c'est l'unité linguistique dont la réalité ne fait aucun doute et qui a été consolidée encore un peu plus par le caractère insulaire du pays. Reconnue avec réticence par les responsables français de l'enseignement, cette unité linguistique a été affirmée très tôt et avec force par de nombreux spécialistes, entre autres Gustave Julien et Gerbinis.

- La seconde composante, c'est l'existence de plusieurs variétés régionales distinctes (merina, betsileo, betsimisaraka, sakalava, bara, etc.) sur laquelle on s'est souvent appuyé soit pour nier l'unité linguistique malgache, soit pour se forger un alibi en vue de l'application de la fameuse politique des races prônée par Gallieni[4] et qui consiste à « détruire l'hégémonie merina et séparer la population en groupes d'indigènes de même origine administrés par des chefs de leur race »[5].

- La troisième composante, c'est la suprématie indéniable du régiolecte merina, parler des Hautes Terres Centrales. Cette suprématie est due essentiellement aux efforts du roi Radama 1re qui, en 1810, a mis au point avec l'aide de missionaires étrangers l'orthographe du régiolecte merina, le dotant ainsi d'un avantage considérable dont les autres régiolectes ne bénéficieront pas. On mesure mieux l'impact de cet avantage quand on sait que c'est cette orthographe qui servira à l'évangélisation, à la traduction et à la diffusion de la Bible. Par ailleurs, au lendemain de la conquête de la Grande Ile, les Français eux-mêmes ont conféré au parler merina un statut officiel en imposant son enseignement dans toutes les écoles dites « officielles ».

La conjugaison de ces trois facteurs (unité linguistique, variation régionale et suprématie du parler merina) constituera un frein sinon un véritable obstacle à une ap-

1 Extrait de la « Minute » de Macaulay. Traduction de Ranjeva Y.
2 Lettre de Cayla, datée du 24 avril 1933 : Réorganisation de l'enseignement indigène.
3. Hova(s) : une des composantes de la population des Hauts Plateaux.
4. Gallieni : Résident général à Madagascar de 1896 à 1905.
5. Voir Grandidier, G (1924) : « Gallieni » in le *Monde colonial illustré.*

plication systématique de la politique linguistique coloniale et de l'idéologie diglossique. Elle explique en outre les incohérences, voire les contradictions que l'on peut relever dans les différents textes parus pendant cette période et se rapportant à la langue d'enseignement ou aux langues à enseigner, en particulier dans les classes primaires. En effet, comment appliquer d'une façon efficace la politique linguistique coloniale classique dans un pays qui jouit d'une unité linguistique incontestable et où la langue du colonisateur a peu de chance de connaître une diffusion massive et rapide et devenir ainsi une langue véhiculaire ? Par ailleurs, comment concilier la fameuse politique des races si chère à Gallieni avec l'officialisation du régiolecte merina ?

Néanmoins, malgré les hésitations, les tâtonnements, les retours en arrière, on assistera à l'instauration d'une situation de diglossie tout à fait typique où l'on retrouve les traits énoncés par Ferguson, à l'exception de la parenté génétique :

- Le système scolaire en vigueur a été conçu de façon à ce que le français bénéficie de tous les attributs d'un variété haute mise en place à tous les niveaux d'une sélection sévère *fondée sur une excellente maîtrise de la langue française,* faisant ainsi de cette dernière la langue de l'élite et créant parmi la population malgache un clivage très net : d'un côté, ceux qui ont réussi, et ils sont très peu nombreux, à franchir la barrière représentée par la sélection à la fin du premier degré (niveau primaire). Ils auront alors accès aux connaissances techniques et scientifiques dispensées exclusivement en langue française dans l'enseignement du second et du troisième degré. De l'autre côté, la grande masse de tous ceux qui ont été éliminés très tôt par le système de sélection (à la fin du primaire ou même avant) et qui, de toute façon, compte tenu de leur niveau très bas en français, n'auraient jamais pu accéder aux connaissances techniques et scientifiques dispensées dans cette langue.

- C'est ce même système scolaire qui a relégué le malgache au rang de variété basse. En effet, langue d'enseignement au tout début de la scolarisation, il doit être remplacé *le plus vite possible par le français.* Par ailleurs, son enseignement en tant que matière n'a jamais été réellement obligatoire et n'a bénéficié que d'un volume horaire singulièrement réduit malgré (ou à cause ?) l'existence d'une forme écrite déjà rigoureusement codifiée mais limitée, il est vrai, au seul régiolecte merina qui a toujours été ressenti comme un dangereux concurrent de la langue française. Le malgache remplissait donc les différentes fonctions habituellement dévolues à une variété basse, celles d'un simple vernaculaire dont le domaine d'utilisation se limite aux échanges de la vie quotidienne, à la tradition, au folklore, etc. Et le français, qui était déjà l'instrument incontournable de la promotion sociale, constituait aussi la clef indispensable de l'accès au savoir.

La situation que nous venons d'exposer paraît, en fait, relativement simple, une fois clairement exposées les différentes composantes de ce que nous avons appelé la spécificité du cas malgache. En effet, l'idéologie diglossique qui est à l'origine de la situation sociolinguistique instaurée pendant cette période a engendré trois traits dominants : la netteté de l'opposition entre variété haute et variété basse, une clarté indéniable dans la répartition des fonctions à assumer par chaque langue et enfin, une *relative* stabilité de la situation linguistique dans la mesure où cette situation est contrôlée en permanence par les autorités en place.

L'après-indépendance

Nous avons entamé des recherches concernant cette période[1] et les premières investigations que nous avons effectuées nous ont permis de mesurer la complexité de la situation à analyser. Pendant la période coloniale, l'idéologie diglossique qui gouvernait les différentes actions à entreprendre constituait à la fois un facteur de simplification et de stabilité. Cette idéologie ayant été éliminée après l'accès à l'indépendance, le pays était enfin libre de choisir sa propre politique linguistique mais cette politique change naturellement au gré des régimes, voire à l'intérieur d'un seul et même régime. Il s'agit donc d'un travail de longue haleine qui est en cours de réalisation dont nous nous contenterons d'exposer ici les grandes lignes :

1° On peut distinguer très sommairement trois phases principales : la première, la seconde et la troisième République.

2° Quelle que soit la période considérée, les langues en présence restent à peu près les mêmes : le malgache dit « officiel » qui correspond au régiolecte merina, les autres régiolectes et le français ; mais notre analyse sera essentiellement axée sur la dualité malgache officiel/français.

3° Une fois ces données de base exposées, il convient :

- de dégager les caractéristiques typologiques de chacune des deux langues en présence ;

- de définir le statut de chaque langue en distinguant entre « statut officiel » et « statut effectif » et en essayant de répondre aux questions suivantes :

Qui (quels locuteurs) ? utilisent quelle(s) langue(s) (le français, le malgache ou les deux) ?

Pour quoi faire (les fonctions et les objectifs) ? Dans quelles circonstances (les secteurs et les domaines d'utilisation) ? Et il est utile de rappeler que l'aspect quantitatif (ex. : nombre de locuteurs, fréquence d'emploi, etc.) peut se révéler aussi pertinent que l'aspect qualitatif.

4° Il importe enfin de confronter les données ainsi collectées à celles que l'on a relevées pour la période coloniale et surtout aux caractéristiques de la diglossie proposées par Ferguson, en particulier à la dichotomie variété haute/variété basse et à la notion de complémentarité fonctionnelle de façon à définir, si besoin est, un nouveau type de diglossie.

1. Voir Rafitoson, E. (1992). « La diglossie : un métissage linguistique ? L'exemple de la situation à Madagascar » in *Métissages,* Paris, L'Harmattan, pp. 211 à 220.

Le français au Viêt Nam : politique linguistique et représentations des enseignants

Marielle RISPAIL

IUFM de Grenoble
et Centre de Didactique des Langues de l'Université Grenoble III

Depuis 1992, le Viêt Nam a ouvert son école à des « filières bilingues » vietnamien/français, dont le développement exponentiel peut poser question. Si, comme l'écrit Porcher, les enseignants/apprenants d'une langue étrangère « ne sont jamais indépendants des contextes sociaux dans lesquels ils vivent », comprendre les acteurs de cet enseignement nouveau-né suppose de replacer leurs expériences dans le contexte actuel vietnamien. J'ai voulu regarder du côté des enseignants et me demander quel itinénaire les avait menés vers ces filières expérimentales.

Louise Dabène[1] trouve utile de déterminer si une langue étrangère est apprise pour communiquer avec ceux qui la parlent ou dans une perspective d'ouverture sur le monde. La définition des statuts utilitaires et symboliques des langues passe par celle des représentations qui les sous-tendent ; et le champ de l'enseignement du français est un bon observatoire pour voir comment se construisent les représentations sociales autour d'une politique linguistique nouvelle, et quels rapports elles entretiennent entre elles.

Contexte historique et développement du français au Viêt Nam

Après 30 ans d'une guerre qui a coupé le territoire en deux pendant longtemps, le Viêt Nam se présente comme un pays qui veut retrouver sa dynamique, ses langues et son identité, ces trois éléments étant en interaction constante. En avril 1975, 250 000 Vietnamiens émigrent vers la France[2] et l'enseignement du français est réduit, voire même interdit dans certaines provinces, grâce à une propagande officielle « associant le colonialisme français à l'impérialisme américain »[3].

1. *Cf.* bibliographie.
2. *Cf.* « Une politique pour le Viêt Nam », O. Todd, *Le Monde,* 29-4-95.
3. *Diagonales*, nº 33, pp. 2-95.

En 1986 le Parti, lançant le « doi moi » ou Renouveau, prend la décision de ce qu'il a appelé « une économie socialiste de marché ». Cette société où « le marxisme a été, pendant 40 ans au Nord, et 20 ans au Sud, la référence officielle exclusive »[1], se réconcilie ainsi avec le capitalisme mondial et ses conséquences sociales[2] et linguistiques. L'ouverture à l'Occident devient le maître-mot. En 1993, la visite officielle de Mitterrand au Viêt nam, à laquelle répond *in petto* celle du Premier ministre vietnamien en France, ratifie ce changement et, désormais, les signes de « réchauffement » se multiplient entre les 2 pays. La presse française, pour le vingtième anniversaire de la fin de la guerre, applaudit aux « progrès accomplis ces dernières années »[3].

Dans cette « ambiance de mariage »[4], la politique francophone de la France a tôt fait de s'engouffrer, s'appuyant sur « une francophonie résiduelle » (Porcher) datant d'avant-guerre mais encore bien vivace, plus symbolique que pratique, mettant en jeu des « biens symboliques » (Porcher) que les Vietnamiens ne sont pas prêts à brader. Le Viêt Nam laisse complaisamment se déployer une politique linguistique menée par la France à la force du poignet : « l'Asie du Sud-Est retrouve la francophonie » titre *Universités*, un des organes de l'AUPELF-UREF (mai 1995), et le Bureau Asie du Sud-Est de l'ACCT ouvre des antennes à Ho Chi Minh Ville et Phnom Penh. L'artillerie lourde de la francophonie fait le siège sur tous les fronts[5], usant d'arguments économiques et culturels. Selon le slogan connu « pas de francophonie sans francophones », le gouvernement français a ainsi fortement poussé à mettre en place des filières dites « bilingues » côté français, appelées plus prudemment « classes de français renforcé » ou « classes intensives de français et en français » côté vietnamien[6]. Distinctions signifiantes dans les mots, preuve que, dans la politique linguistique et ses retombées scolaires, se profilent des enjeux entre les deux pays qui dépassent largement l'école.

Deux classes expérimentales en 1992, 44 réparties sur 13 des 53 provinces en 94, plus d'une centaine en 95 : l'objectif de l'AUPELF-UREF est d'avoisiner les 500 classes pour 1997. Les premières promotions de collégiens vont bientôt nécessiter une extension vers le lycée et les filières débutent à présent dans le primaire (français précoce). De cette convergence de deux volontés politiques nées d'intérêts différents[7], découle un axe scolaire prioritaire : la formation des enseignants. C'est ainsi que j'ai été amenée, en tant que formatrice d'IUFM, à accueillir et former depuis trois ans des stagiaires vietnamiens, du primaire et du secondaire, destinés à enseigner dans ces filières bilingues, puis à y assumer, pour certains, des rôles de responsabilité et de formation. C'est dans ce cadre que j'ai pu mener une enquête auprès de 22 des 45 enseignants FLE en poste en septembre 1994, par questionnaire écrit de type traditionnel, quelques échanges informels et des entretiens semi-directifs[8]. Ce travail correspondait pour moi à une analyse des besoins, destinée à adapter mon enseignement à ce public nouveau. Comment explique-t-il sa situation ? Qu'en dit-il ?

1. J. P. Gomane, *La Croix,* 12-1-95
2. Quelques millions de chômeurs et 8,8 % de croissance en 1994, 10 % attendus en 1995.
3. J. Cl. Pomonti, *Le Monde,* 30-4-95.
4. *Diagonales,* nº 33.
5. Sommet 97 de la francophonie prévu à Hanoï.
6. *Cf.* rapports de mission de G. Kahn (CREDIF), 9-94 et M. Cl. Mechta (GREF) 6-94.
7. Lu dans la presse : « on se demande si la France n'a pas plus besoin du Viêt Nam que l'inverse » ...
8. Le lecteur mettra de lui-même les habituels bémols méthodologiques auxquels se surajoutent des facteurs particuliers et une certaine méfiance vis-à-vis des traces écrites.

Les enseignants de français et leurs conditions de travail

Qui sont-ils ? Les questionnaires font apparaître d'abord l'inquiétude des enseignants liée à l'urgence d'une formation adéquate. En effet, enseignent dans ces classes soit des personnes proches de la retraite, de culture francophone par leur famille, soit de jeunes enseignants qui ont étudié le français comme LE, des spécialistes de sciences ou de maths, formés au français à coups de stages intensifs, pour pouvoir enseigner en français, ou des enseignants de LV recyclés à la va-vite, grâce à leurs connaissances en didactique des langues... Hétérogénéité des niveaux en amont, difficultés pédagogiques en aval. Ces stagiaires ont souvent été envoyés en France par une double politique volontariste et autoritaire, sans choix personnel. Ils travaillent au Viêt Nam dans des conditions d'inconfort total : pas de remise à niveau linguistique, manque d'outils appropriés, d'information et de formation FLE, entre autres sur le plan oral et communicationnel ; manipulation sommaire de la langue scientifique.

Sur place, aucun contexte francophone de soutien, aucun suivi pédagogique. Ces conditions de travail aberrantes et angoissantes, dues à la précipitation avec laquelle le programme a été mis en place, ne permettent pas d'enseigner dans les conditions minimales de rigueur qui permettraient une réelle planification linguistique, telle que la définit Calvet[1] : une fonction symbolique hypertrophiée au détriment de la fonction pratique affleure dans tous les discours des enseignants. C'est pourquoi la nécessité de nous centrer sur l'expression de leurs représentations s'est imposée dans cette étude.

Leurs représentations du Viêt Nam, de la France et du français

Puisqu'on « n'aborde jamais un objet d'apprentissage l'esprit vide de tout contenu » (Dabène), on recherchera d'une part ces « représentations qu'une société accorde à une langue donnée » ; et d'autre part, ces « représentations de soi-même et de l'étranger » (Porcher) qui, placées à l'interface entre sujet et objet (schéma de D. Jodelet p. 44), donnent prise sur le réel : cet inconscient collectif permet entre autres de fonder un enseignement des langues.

Tous les enquêtés entonnent tous le même refrain : le Viêt Nam est un pays à intégrer dans le grand monde *(« C'est le temps de l'ouverture pour le Viêt Nam »)*. Ils croisent un pari linguistique dont la répétition fait profession de foi (= le français, indispensable, après l'anglais, inévitable, plutôt que le chinois, le russe ou l'allemand) : *« le français va s'étendre »*, et qui ressemble étrangement à ce que prônent les discours français, avec le volontarisme affiché dans les discours officiels vietnamiens *(« il faut apprendre et apprendre et apprendre pour rattraper le temps perdu »)*. Les enquêtés assument, en diffusant ce type de paroles, un rôle de véritables militants, économiques, politiques et linguistiques[2]. De ce fait, ils se font le relais d'une parole officielle en deux temps à laquelle ils donnent force et crédibilité : nécessité de *« propager la culture française »,« développer un Viêt Nam francophone »* comme panacée au *« retard technique et dans la recherche scientifique »*, à l'*« Université dé-*

1. *La guerre des langues*, schéma p. 157, ch. 10.
2. « Autrefois, mon pays a été dominé par la France, c'est pourquoi la plupart des Vietnamiens doivent parler français comme la langue maternelle » écrit l'un d'eux !

faillante ». Ce discours fait écho aux déclarations officielles qui mettent au passé les « *misères* » du Viêt Nam et affichent un optimisme de bon aloi : « *la crise est passée, et nous entrons dans une phase de stabilisation et de décollage* » estime par exemple le chef du bureau des statistiques à Ho Chi Minh Ville.

« *La France doit nous faire rêver* » a déclaré un stagiaire ; la France, de son côté, est là pour répondre idylliquement à l'attente du Viêt Nam, et la force de cette représentation n'est pas liée à sa valeur de vérité (Bourdieu) ! Pays de la culture d'abord (20 allusions à nos grands écrivains ou nos grands monuments architecturaux, « *c'est le pays de la culture générale par excellence* »), « *pays de l'amour* » ensuite (6 occurrences, confirmées par les chansons préférées), de « *l'histoire et du droit* » pour deux autres. Dans son élan vers un lien parfait entre les deux pays, l'un d'eux écrit même : « *la littérature française a quelque chose qui ressemble à la littérature vietnamienne, surtout la littérature classique et les monuments classiques* », manifestant ainsi le « faible degré de xénité » (Weinreich) admis entre les deux pays.

Cette image s'appuie sur celle d'une langue dotée des valeurs esthétiques qu'on lui reconnaît généralement en Asie : « *élégante, profonde, nuancée* », « *une langue belle à écouter* », discours glissant vers des jugements de valeur : « *une langue bonne* », « *la meilleure des langues* » ! De plus, cette représentation fortement stéréotypée inclut une situation haute à l'échelle du prestige : le français est langue du « *raffinement* », « *de civilisation et de culture* ». Sa fonction sociale est celle de « l'ouverture scientifique », « *la langue des sciences humaines* ». La distance linguistique qui la sépare du vietnamien, à peine reconnue, est comblée par la proximité historique et le désir qu'elle « *redevienne familière* ». C'est surtout, pour les enseignants et les parents éclairés, la langue d'une autre pédagogie, basée sur la communication et centrée sur l'élève (« *les enfants aiment parce qu'on change de façon de travailler* »), dont on espère qu'elle fera tache d'huile.

Ces images emblématiques classent le français au Viêt Nam dans les « langues d'attachement » (Porcher), dans celles « à fort coefficient de sympathie » (Louise Dabène) - l'anglais occupant une position radicalement opposée[1]. Sans doute ces représentations pourraient-elles être reprises à leur compte par des locuteurs d'autres pays. Par dissonance cognitive, ces acteurs pourraient-ils même tenir un autre discours ?... Mais - fait original - ce discours est étayé par des motivations personnelles assumées sous la forme du « je ».

Les motivations personnelles

« L'individu est le véritable lieu de contacts des langues » (Weinreich). Sans son adhésion minimale, aucune politique collective ne peut s'enraciner dans le social. D'où l'importance de la cote d'amour exprimée sous sa plus simple expression par 90 % des enquêtés : « *j'aime cette langue* », qui reprennent par ailleurs à leur propre compte des raisons économiques énoncées plus haut : « *mes enfants étudient le français pour qu'ils aient un travail quand la France aura des entreprises au Viêt Nam* », désignant le français à la fois comme l'accès à un « bilinguisme de promotion » et

1. « La maladie du français a un nom, celui d'une autre langue, l'anglais », Calvet, *op. cit.*

comme un bien symbolique à transmettre : *« je parle (français) avec ma petite fille de trois ans, quelques mots, pour le plaisir »*.

Des motivations affectives les rejoignent, soulignant un passé proche où le français faisait partie de l'environnement culturel *(« J'ai appris Frère Jacques et Au clair de la lune dans mon enfance »)*. Enseigner cette langue quasi interdite pendant 20 ans est une revanche et une façon de renouer avec leur propre histoire *(« j'ai toujours voulu enseigner le français, comme ma mère »)* : c'est aussi une façon de faire fructifier des capitaux linguistiques accumulés, mais non exploités jusque-là, auxquels s'ajoutent des habitus culturels non encore ternis par le temps. C'est dans la trame de leurs vies personnelles que la contradiction entre les politiques linguistiques successives de leur pays peut se résoudre et les volontés françaises s'incruster.

Enfin le français est surtout l'occasion d'un lien possible à nouveau avec les personnes âgées de la famille et de l'entourage. Là se trouvent les vraies racines, celles où on se reconnaît *(« Mon père était fonctionnaire francophone », « je peux parler avec mon grand-père »)* : on connaît le culte voué aux anciens, et même aux morts dans la culture vietnamienne[1]. Le français à l'école est donc explicitement lié à une reconstruction identitaire inespérée : *« s'ouvrir au reste du monde »* serait le corollaire collectif d'un lien individuel restauré avec la communauté dans son histoire, et gommerait ainsi vingt ans d'une histoire finalement pas si bien acceptée. Paradoxalement, cette politique linguistique - de la France ou du Viêt Nam ? - permet aussi de resserrer la communauté autour de ses exclus *(« les intellectuels », « les vieux qui aimaient parler français »)*[2]. On veut donc enseigner le français pour repriser le tissu malmené des générations au cours d'un demi-siècle de traumatismes, pour retrouver le sens d'une histoire perdue : *« les vieux parents francophones veulent être utiles à leurs enfants »*, en ignorant superbement les facteurs économiques qui ont présidé aux décisions en haut lieu. Cette identité choisie consciemment veut faire échec à la vague anglophone : loin d'ouvrir vers un néocolonialisme, le choix francophone peut faire figure de véritable résistance, linguistique et idéologique, où garder son âme de Vietnamien est primordial.

Les représentations mises à jour corroborent l'idée que dans la langue il y a autre chose que la langue, au cours d'une « compétition d'envergure planétaire » (Porcher). Curieuses rencontres de discours d'où le français sort, par simple coïncidence, réhabilité et porteur de valeurs d'avenir. Dans ce rêve d'une langue véhiculaire forte autre que l'anglais, on peut lire, bien sûr, le désir de multiplier les modèles *(« le monde a besoin de plusieurs rêves »*, M. Van Phuc Le[3]), mais aussi l'aspiration à une fonction intégratrice et identitaire : le détour par l'autre est nécessaire pour se retrouver. Sur le marché sociolinguistique, le succès de la négociation linguistique complexe entamée par la création des filières bilingues passe en premier chef, au Viêt Nam, par la prise en compte des représentations de ses enseignants pionniers. Mariage

1. « Chez vous, on fête les naissances puis on célèbre leur anniversaire, m'a dit une stagiaire, chez nous c'est pareil mais pour les morts »
2. « La communauté vietnamienne de France assiste au spectacle consternant d'une politique qui, l'aide économique d'un côté et la francophonie de l'autre, courtise ceux qui ruinèrent le Viêt Nam et jetèrent à la mer ou en camps de rééducation la plupart des Vietnamiens francophones » (*Le Monde*, art. cit.).
3. *Diagonales*, article cité.

d'amour ou de raison, aidés par leurs itinéraires personnels, ils épousent docilement les directives officielles, et vont peut-être permettre « l'acte de magie sociale qui consiste à tenter de produire à l'existence la chose nommée ».

Références

BOURDIEU, P.(1982). *Ce que parler veut dire,* Paris, Fayard.

CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues,* Paris, Payot.

DABÈNE, L. (1995). *Repères linguistiques pour l'enseignement des langues,* Paris, Hachette.

JODELET, D. (sous la direction de) (1989). *Les représentations sociales,* Paris, PUF.

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère,* Paris, Hachette Education.

La planification par défaut : mythologie ou réalité à l'Ile Maurice ?

Didier de ROBILLARD

URA 1041 du CNRS
Université de la Réunion

L'intérêt de la notion de planification par défaut

Proposée par L.-J. Calvet (1984), la notion de planification par défaut suscite l'intérêt des théoriciens de l'aménagement linguistique dans la mesure où elle marquerait la limite de l'étendue conceptuelle de l'aménagement linguistique, puisqu'il s'agirait de cas où l'on décide de ne pas intervenir. Etudier les cas relevant de cette catégorie revient à mieux appréhender les frontières du domaine de l'aménagement linguistique, donc apprendre à mieux en décrire les limites.

Cette notion, dès le début, a intéressé les linguistes tentant de comprendre le fonctionnement de la situation sociolinguistique de l'Ile Maurice, dont on dit fréquemment, et non sans raison, qu'il s'agirait d'une situation où l'Etat au moins n'intervient pas en matière linguistique, malgré, on va le voir, une situation passablement complexe et conflictuelle. Cette communication va donc toucher à l'éternel, délicat et passionnant problème des rapports entre aménagement linguistique et pouvoirs, particulièrement le pouvoir politique.

Le paysage sociolinguistique mauricien

On ne peut guère s'étendre sur ce thème, renvoyant le lecteur avide de détails à la bibliographie. La population mauricienne, forte d'un million cent mille personnes résidentes, se répartit selon des catégorisations ethniques encore très prégnantes : environ 50 % de Mauriciens d'origine indienne (non musulmans), 15 % d'origine indo-musulmane, le reste, fourre-tout appelé, de manière significative du point de vue du colonisateur britannique et de ses successeurs, « Population générale » (= Mauriciens d'origine autre que d'origine indienne) par les recensements, et rassemblant une très faible minorité de Blancs, des Sino-Mauriciens, et une majorité de « créoles » (métis

d'ascendance africaine surtout). Il faut également rappeler que les quatre principales langues de communication du pays se répartissent grossièrement les rôles de la manière suivante : l'anglais a le rôle de langue officielle de fait, même si le français joue aussi très souvent ce rôle. L'anglais demeure cependant la langue privilégiée de l'écrit administratif et des examens scolaires (cours souvent aussi en français et/ou en créole), alors que le français est la langue de l'encadrement des entreprises, celle de la presse écrite, celle de l'Eglise catholique, et tend, dans les bourgeoisies mauriciennes, à devenir une des langues du foyer. Le créole est la langue de l'informel, à l'oral, rôle partagé avec le bhojpuri (apparenté au hindi) pour une minorité, assez importante cependant, de la population (rurale surtout). La situation se complique du fait de la valeur emblématique des langues : l'anglais est assez neutre (quoique lié à la bourgeoisie d'Etat d'origine indo-mauricienne), le français est identifié aux Blancs mauriciens et à la bourgeoisie, créole surtout, alors que le bhojpuri est perçu comme la langue des Indo-Mauriciens non musulmans des régions rurales. Une dizaine de langues d'origine asiatique, pratiquement jamais utilisées dans la communication quotidienne, conservent néanmoins une valeur emblématique, souvent liée au fait qu'il s'agit d'une langue classique (écrite) et religieuse : hindi, ourdou, goujerati, marathi, tamoul, hakka, cantonais, etc. Il s'agit donc d'une situation de diglossie sectorielle, qui peut se représenter de la manière suivante :

Communication	**Emblématicité**
Anglais / Français	Français
Créole	Langues orientales classique
Bhojpuri	Créole Bhojpuri

On peut résumer les aspects démolinguistiques par le tableau (estimatif et simplifié) suivant :

Langues	L^1	L^2	L^3	**Total**
Créole	75 %	25 %	Néant	100 %
Bhojpuri	25 %	3 %	Néant	28 %
Français	2 - 5 %	55 %	10 %	70 %
Anglais	Néant	Néant	45 - 50 %	50 %

Un indicateur : la « querelle des langues orientales »

On imagine aisément que ce terrain est propice aux « guerres de langues » résultant de l'ethnicisation des langues, surtout dans l'arène du système éducatif, perçu, sans doute avec quelque excès, par la plupart des Mauriciens, qui investissent lourdement dans l'éducation de leurs enfants[1], comme le principal régulateur de la mobilité sociale.

Il faut en effet savoir que l'une des zones de tensions de la société mauricienne se situe dans le système éducatif, à cause de l'hétérogénéité qualitative des écoles, tant publiques que privées (celles-ci se répartissant entre un secteur confessionnel et un secteur laïque). Par rapport à un secteur primaire pouvant faire face à la demande, le secteur des écoles secondaires est à la fois insuffisant et très hétérogène. S'ensuit donc une compétition sans merci pour l'accès aux « bons collèges », processus régulé par le *Certificate of Primary Education* (CPE), examen de fin de cycle primaire qui joue un double rôle d'**examen** de niveau ouvrant droit à un diplôme, et de **concours** national d'accès aux meilleures écoles. Cet examen est perçu comme décisif pour l'avenir des élèves à cause de sa fonction d'orientation surtout, chacun sachant que, désormais, ce diplôme ne suffit plus, et depuis longtemps déjà, à garantir l'obtention d'un emploi.

Les critères de ce concours sont devenus un enjeu pour tous, ce qui en fait une véritable affaire d'Etat. Pendant longtemps, le CPE a comporté quatre matières, l'anglais, les mathématiques, le français et la géographie, jusqu'à ce que l'on défende l'idée que certains enfants (de la « Population Générale », milieux cultivés et urbains) étaient peut-être favorisés par la présence du français au nombre des matières de cet examen-concours, alors que les langues orientales (LO) en étaient absentes, bien qu'elles seraient susceptibles de favoriser, pour aller vite, les non-Indo-Mauriciens, et ainsi équilibrer les chances de tous les candidats[2]. L'apparition de cette revendication va marquer le début d'une suite de débats autour de cette question, et il est intéressant de tenter d'identifier à la fois les intervenants dans ce débat, dont les gouvernements successifs (toujours à majorité indo-mauricienne), et la manière dont ceux-ci se manifestent (ou pas). Pour ce faire, nous avons puisé à différentes sources, qui paraissent complémentaires :

1° *sources officielles :* le Rapport de la Commission parlementaire de 1991 - 1993 sur les LO ;

2° *sources médiatiques :* dépouillement des archives (recueillant les articles des principaux quotidiens et hebdomadaires) d'un des principaux journaux *(Le Mauricien),* de 1981 à 1993, soit un corpus d'environ 150 articles ;

1. A la fois collectivement : 12 % du budget de l'Etat en 1990-1991, et individuellement : cours particuliers, achat de livres.
2. Cette façon de poser le problème est d'ailleurs très réductrice : dans les années 1990, les observations des enseignants et les résultats à tous les examens indiquent qu'il n'y a pas de lien direct entre réussite aux examens de français et ethnicité.

3° *entretiens :*

• Monsieur S. Teelock, député à l'Assemblée nationale mauricienne, membre de la Commission parlementaire sur les LO ;

• Monsieur Tengur, responsable du *Government Hindi Teachers Union,* syndicat des professeurs de hindi ;

• Monsieur G. Ahnee, journaliste, responsable de *Mauricien Pluriel,* encart hebdomadaire du *Mauricien* traitant de problèmes culturels.

Un historique du statut des LO à l'Ile Maurice s'imposerait à ce stade, mais nous y renonçons faute de place, renvoyant à Tirvassen (1986), et au Rapport de la Commission parlementaire de 1991-1993 sur les LO, où sont signalés quelques faits historiques[1].

On peut commencer la chronologie en 1978, lorsque le *Primary School Leaving Certificate* est transformé en CPE, sans prise en compte des LO, que ce soit pour l'examen ou pour le concours. La même année, le gouvernement[2] présente le projet de répartir les matières, et de comptabiliser les points de la manière suivante : 2 matières obligatoires (anglais / mathématiques) et 2 matières optionnelles au choix : français / géographie / LO. Le projet est retiré sous le feu des critiques de l'Opposition *(5 - Plus* 26/05/91). Entre 1978 et 1984, la question revient sur le tapis à diverses reprises (voir Tirvassen 1986), avec des projets qui n'aboutissent jamais, jusqu'en 1984.

> « Votre Commission fut informée [...] que la mise sur pied de la commission de 1984 fut la conséquence de la pression effectuée par des organisations socio-culturelles pour que soient reconnues comme elles le méritent les langues orientales [...][3] » (RCP : 6).

1. Le sigle « RCP » signalera dorénavant qu'il s'agit de cette source.
2. La distinction Etat/gouvernement est quasi inopérante en pratique dans le cas qui nous intéresse, tant est grande l'identification entre Etat et « establishment », occupé par le groupe indo-mauricien avec continuité depuis l'Indépendance.
3 « Your Committee were informed by the Ministry of Education and Science that the setting up of the Select Committee in 1984 was a consequence of the pressure from socio-cultural organisations to give due recognition to the oriental languages [...] ».

La commission de 1984 proposa les dispositions suivantes, qui furent entérinées par l'Assemblée nationale en juin 1986, le nouveau matériel scolaire devant être prêt pour 1991 :

Recommandations de la commission parlementaire de 1984-1986[1]

(RCP : 16) :

Structure du CPE comme *concours*[2] :

Matières obligatoires	Coefficient	**Matières optionnelles** *(La note la plus élevée des trois notes)*	Coefficient
Anglais	300	EVS	200
Mathématiques	300	LO	200
Français	200	CCM[3]	200

Cette réforme fit long feu, pour les raisons officielles suivantes (RCP : 12 - 15) :

1° il y avait des risques de redondance entre les programmes de EVS et de CCM, et de certaines autres matières ;

2° cette réforme ne garantissait pas la survie des LO comme matières, puisqu'elles n'avaient que le statut de matières optionnelles, face à CCM et EVS pour le CPE dans sa fonction de concours ;

3° si un tel déclin survenait, il y aurait des risques de surnuméraires dans la catégorie des enseignants de LO, ce qui pourrait conduire à des « problèmes politiques et sociaux » (RCP : 13) ;

4° l'introduction de CCM comme nouvelle matière nécessiterait la formation de maîtres ;

5° CCM serait perçu comme une matière « difficile » par les maîtres et les parents, qui risqueraient de critiquer une telle surcharge de cours pour les élèves ;

6° un certain nombre de syndicats s'étaient montrés hostiles à cette réforme.

1. Approuvées en 1986, pour mise en œuvre, selon les recommandations de la commission, en 1993, selon le rapport de la commission de 1991-1994, (p 16)
2 Compte tenu des contraintes de place, et du caractère secondaire de cet aspect pour notre propos, la dimension *examen* de cette épreuve est passée sous silence.
3. CCM : *Cultures and civilisations of Mauritius.*

La mise en place de CCM comme matière semblant, curieusement, poser des problèmes soudain insurmontables (alors qu'une commission y avait réfléchi assez longtemps, et entendu des experts sur la question), c'est l'ensemble de la réforme proposée qui fut considérée comme caduque. Une commission parlementaire est donc mise sur pied le 21 mai 1991, pour être dissoute le 6 août 1991 en même temps que l'Assemblée nationale, et nommée à nouveau le 3 décembre de la même année. Les recommandations (à l'unanimité, pour application à partir de 1995) de cette commission parlementaire peuvent se résumer ainsi :

Recommandations de la commission parlementaire de 1991-1993[1]

(RCP) :

Structure du CPE comme *concours* :

Deux cas de figure peuvent se présenter :

1° Candidats inscrits en LO :

Matières obligatoires	Coefficient	**Matières optionnelles** *(Les deux notes les plus élevées des trois notes)*	Coefficient
Anglais	300	Français	200
Mathématiques	300	EVS	200
		LO	200

2° Candidats non inscrits en LO :

Matières	Coefficient
Anglais	300
Mathématiques	300
Français	200
EVS	200

1 Pour mise en œuvre en 1995

Un examen des tergiversations menant à ce résultat permet de constater que l'enjeu de ce débat n'est pas l'*examen* du CPE[1], mais le CPE comme *concours,* ce qui place cette réforme dans le champ de l'aménagement linguistique visant des objectifs proches d'une forme d'ingénierie sociale tentant d'influencer la façon dont émergeront les élites du futur (et surtout leur composition ethnique), d'où la tournure virulente qu'a prise ce débat.

On peut aller plus loin dans la réflexion, en notant qu'après les dispositions proposées par la commission de 1984-1986, cette question semblait réglée à la satisfaction des initiateurs de cette réforme, du point de vue « ingénieriste » ci-dessus, puisqu'une LO était prise en compte dans le calcul des points pour le concours. Si la question rebondit, c'est donc que l'un des objectifs plus ou moins cachés de la réforme n'était pas encore atteint.

En lisant entre les lignes, on peut reconstituer ce qui a été la probable cause du rebondissement de la question, après l'abandon de la réforme de 1984-1986. Certes les risques de redondance entre programmes étaient-ils sans doute une raison de revoir la question, mais les autres raisons invoquées convergent vers un autre motif : le problème de la survie des LO comme matières (ce qui est identifié à leur survie tout court !) a aussi sans doute eu un rôle à jouer. Mais on peut faire l'hypothèse qu'une conséquence possible de ce déclin a pesé plus que la simple volonté d'éviter la disparition de langues emblématiques : le risque de créer des surnuméraires parmi les enseignants de LO pousse les syndicats d'enseignants de LO à déterrer la hache de guerre, et les rédacteurs du rapport le comprennent bien, qui signalent le risque de « problèmes politiques et sociaux ». De même le risque de mécontenter les parents est-il invoqué. On se trouve donc au cœur de la question posée : qui est le moteur de cette réforme, quel est le rôle des gouvernements successifs dans cette réforme ? La subissent-ils ? La suscitent-ils ?

Une commission parlementaire peut en cacher une autre

Avant de passer à la phase interprétative, il convient de situer les faits liés à la commission parlementaire sur les LO à ceux qui sont en rapport avec une autre commission parlementaire dont les séances se tiennent à la même période que la première, et qui a pour rôle d'examiner le fonctionnement des écoles privées subventionnées en totalité par l'Etat, pour ce qui est du fonctionnement (notamment salaires du personnel enseignant). Le hasard fait bien les choses puisque cette commission est composée, pour huit de ses membres (sur neuf), *des mêmes députés, tous de la majorité,* qui siègent pour la commission sur les LO !

Sans entrer dans le détail, l'enjeu cette fois est le degré d'autonomie des écoles fondées par l'Eglise catholique, souvent d'ailleurs avant que les écoles publiques ne soient mises en place en grand nombre. Ces écoles sont encore gérées par des directeurs nommés par l'Evêché de Port-Louis. Celui-ci, dans une première phase (mémoire soumis à la commission), réclame le droit de choisir les enseignants nommés

1. Qui se voit peu modifié dans sa structure à travers les réformes, mis à part la disparition de la géographie au profit de EVS.

dans les écoles dont il a la gestion, au nom de la spécificité confessionnelle qu'il estime être la leur. Pendant les travaux de la commission, la question appelée dans les médias « malaise créole[1] » enfle, et prend des proportions telles que l'on peut faire l'hypothèse que l'Eglise catholique se sent contrainte par une demande sociale pressante de sa « base » à réclamer, en plus de l'autonomie dans le choix des enseignants, un plus grand contrôle sur l'admission des élèves dans les écoles, dans le cycle secondaire. Cette demande, une fois qu'elle est formulée, vers la fin des travaux de cette commission, *fait désormais converger les travaux des deux commissions,* qui traitent en partie du même problème : celui de l'accès à des places dans les meilleures écoles secondaires, donc celui de la régulation de la mobilité sociale.

La Commission parlementaire sur les écoles privées tranche en donnant satisfaction à l'Evêché de Port-Louis : les écoles privées auront droit à ce qui a été appelé un « quota ethnique » : elles attribueront librement 50 % des places disponibles dans les écoles secondaires qu'elles gèrent. L'Eglise catholique rétorque immédiatement qu'il n'est pas question de répartir ces places sur des critères ethniques, mais que seuls les élèves créoles se plaçant au-dessus d'un rang déterminé seront admis, le chiffre du deux millièmes étant avancé, ce qui laisse perplexes les observateurs. En effet, ceux-ci estiment que si les quotas ethniques avaient pour fonction de favoriser les créoles pauvres, bien rares seront les élèves de cette catégorie qui pourront espérer une place dans les meilleurs collèges si l'on place la barre si haut.

Une réforme en quête d'auteur

Sources officielles : l'Etat arbitre

La lecture du rapport de la commission de 1991-1993, et l'entretien avec un député faisant partie des deux commissions font apparaître un discours qui souligne l'esprit d'équité et le caractère rationnel qui aurait présidé à l'élaboration des décisions prises, qui sont, dans l'esprit, identiques à celles de la commission précédente sur le même thème, manière de se défausser sur celle-ci. L'absence de tout représentant de l'Opposition au sein des commissions est considérée comme relevant de la responsabilité de celle-ci, qui a refusé de participer aux travaux de ces commissions. Quant au rapport de la commission sur les LO, qui, souligne-t-on, a été approuvé à l'unanimité de ses membres (RCP : 5), il consigne soigneusement les rapports de force, et se place en position neutre, d'arbitre. Ainsi, page 7, il note que certains aspects liés à la question étudiée « furent vigoureusement présentés[2] » ; de même (voir *supra*), la commission souligne les risques de mécontentement et de désordres sociaux au cas où une décision défavorable aux LO serait prise (p. 13).

1 Prise de conscience, par les créoles les plus pauvres, qu'ils sont les seuls laissés-pour-compte du développement de l'île, et formulation de cette prise de conscience par des intellectuels, souvent proches des milieux cléricaux catholiques. D'une manière très symptômatique, ce mouvement ne revendique pas sa « part du gâteau » face à un interlocuteur qui serait l'Etat, mais demande à l'Eglise catholique de trouver des solutions à ce problème, estimant que celle-ci a « laissé tomber » les créoles, alors que ceux-ci constituent une part importante du poids démographique de l'Eglise catholique, accusant celle-ci, en termes à peine voilés, d'avoir fait le jeu des classes les plus élevées, notamment en laissant réguler l'accès aux écoles secondaires catholiques par le jeu de la sélection par le biais du CPE, ce qui fait que les écoles catholiques accueilleraient surtout des élèves de familles fortunées, catholiques ou non, contrairement à ce qui est perçu par certains comme leur fonction . produire des élites « catholiques », abusivement assimilées à « créoles »

2 « Were forcefully put across to Your Committee by a number of deponents »

Il ne s'agit évidemment pas de contester la plausibilité de ces considérations, mais de constater que le processus de décision est formellement présenté comme extérieur à la commission elle-même, qui dit arbitrer entre des forces sociales, entre des groupes de pression, en tentant de trouver une solution rationnelle et équitable, comme si le gouvernement et la majorité gouvernementale n'avaient pas de politique en matière éducative, alors même que les deux commissions concernées par ce problème sont presque entièrement constituées par des membres de la majorité, ce qui leur laisse une appréciable marge de manœuvre !

La presse écrite : La GHTU super-star de la technique du groupe de pression

> « Il ne faut pas que la promotion de l'hindi soit au détriment de l'anglais et du français » - déclare le PM [Premier ministre, A. Jugnauth] (*Le Mauricien* 09/03/85)
> « Avant la fin de notre mandat, nous rendrons la dignité aux langues orientales » (*Le Mauricien*, titre, 15/04/85)
> « Sir Aneerood Jugnauth au MGI dimanche : « Le français ne saurait être sacrifié au profit d'une langue orientale » (*Le Mauricien* 02/02/93)

Ces déclarations du Premier ministre, à huit ans d'intervalle, illustrent bien la situation de double contrainte dans laquelle il se trouve, coincé entre deux parties de la population ne partageant pas le même avis sur la question des LO dans le système éducatif, d'un côté, des organisations culturelles pro-LO, qui maintiennent une pression forte sur les gouvernements qui se succèdent :

> « Le "Bhasa Andolan" [regroupement de 17 organisations nationales et de 265 associations régionales] réclame la reconnaissance des langues orientales » *(Le Mauricien* 17/07/85)

et en face, les partisans de toute solution n'impliquant pas une place plus grande aux LO. Au sein de ces groupes de pression, la Government Hindi Teachers Union se fait remarquer par le radicalisme de ses positions, et son verbe haut :

> « La GHTU estime qu'une "mafia culturelle" lui met des bâtons dans les roues ».
> « Il [M. Tengur] a déclaré que tout politicien voulant se faire élire devra, tout d'abord, trancher sur la question des langues orientales au niveau du CPE » (*L'Express* 27/05/91)
> « La GHTU invite l'électorat à sanctionner le ministre Parsuramen au moment venu » (*Le Mauricien* 26/07/91)
> « M. Tengur promet un "Hiroshima" si un quelconque parti s'opposait au "ranking" de l'hindi au niveau du CPE » (*Le Mauricien* 17/04/91)
> « langues orientales : Tengur met à l'index le ministre Parsuramen » (*L'Express* 04/10/91)
> « Cela fait onze ans que Sir Aneerood est le Premier ministre de ce pays et dix ans que M. Armoogum Parsuramen sévit comme ministre de l'Education. Dans le temps, certains avançaient [...] que les frères Duval constituaient un obstacle à ce que les langues orientales comptent pour la classification aux examens du CPE. Ils ne font plus partie du gouvernement depuis cinq ans. Ensuite [ils] avaient tout mis sur le dos de M. Paul Bérenger, qui lui aussi est parti. Main-

tenant, attendons-nous à ce qu'elles trouvent un autre bouc émissaire. » (*Le Mauricien* 25/08/93)

Pour être impartial, il faut signaler les prises de position de la GHTU face au français : La GHTU : « Il n'est pas question de toucher à la langue française » (*Le Mauricien* 17/04/91), positions réitérées lors de l'entretien effectué.

Après que la commission parlementaire eut déposé son rapport (1993), les communiqués de presse manifestant la satisfaction des diverses organisations culturelles devant la place accordée aux LO fleurissent, et l'on ne peut qu'observer que cette décision tombe à pic, avant une échéance électorale symbolique, tout comme l'ensemble de ce processus avait été amorcé juste après un scrutin national (*Le Mauricien* 30/08/91 ; *Week-End* 25/08/91 et 5/12/91)

La lecture de la presse infirmerait donc le discours visant à souligner la sérénité des séances de la commission parlementaire sur les LO, qui, rappelons-le d'ailleurs, faisait allusion à des groupes de pression entre lesquels elle jouerait le simple rôle d'arbitre. Si l'on adopte la vision de la presse, l'agent principal d'aménagement linguistique serait un ensemble de groupes de pression, le gouvernement, à travers ses commissions parlementaires, tentant désespérément de satisfaire les parties antagonistes.

La mise en rapport des périodes de fièvre autour de ces questions et d'événements politiques (crises gouvernementales[1], échéances électorales) confirmerait cette hypothèse. Les choses sont cependant moins nettes que cela, lorsqu'on s'avise que les commissions parlementaires sont composées uniquement de membres de la majorité, qui non seulement accepte de mettre sur pied ces commissions, mais a la haute main sur leur composition (refus de l'Opposition d'y participer), pouvant ainsi choisir, en son sein, des membres selon le résultat souhaité. Une lecture possible du processus décisionnel consisterait donc à considérer que la majorité serait fondamentalement opposée à la valorisation des LO (en prétendant le contraire, d'où commissions à répétition), mais, lors d'épisodes où elle se trouve affaiblie temporairement, comme lors de la tenue d'élections ou lors d'une rupture de coalition, se voit contrainte à négocier avec une partie de sa base.

Les gouvernements successifs, loin d'être neutres, seraient en fait réticents à cette réforme (en fonction d'une politique implicite), et seraient donc partie prenante au processus d'aménagement linguistique. Un aspect mérite plus d'attention, celui de la possible collusion objective de groupes de pression en principe opposés, ce qui achèverait de brouiller les cartes, sans compter que le rôle d'une partie de la presse est loin d'être clair également.

1 Selon la Hindi teachers' Union « La crise politique amène soudain un intérêt pour l'avenir des langues orientales » (*Le Mauricien* 25/08/93). « La crise qui secoue le gouvernement a amené chez le MMM autant que chez le MSM un intérêt soudain pour des dossiers que le régime a mis au frigo : le sort des écoles confessionnelles et l'avenir des langues orientales par rapport au CPE, entre autres. » (*Le Mauricien* 25/08/93).

Collusion des adversaires déguisés en partenaires, ou l'inverse ?

Le responsable de la GHTU, lors de l'entretien, met l'accent sur le soutien qu'il a reçu de l'Eglise catholique, ce qui, à première vue, peut surprendre. En effet, celle-ci est traditionnellement plutôt du côté des francophiles, donc hostile à toute valorisation des LO, qui implique nécessairement, compte tenu de la manière dont les choses sont formulées en pratique, une diminution du rôle du français. On s'avise alors que la disjonction des enjeux par la répartition des rôles aux deux commissions (celle sur l'autonomie des écoles privées et celle sur les LO) pousse peut-être des adversaires traditionnels à s'allier (tacitement sans doute) en adoptant une attitude de neutralité face à la commission qui ne concerne chacun que secondairement, pour concentrer son tir sur la commission traitant directement de l'enjeu prioritaire de chacun. La fragmentation des enjeux, en évitant la confrontation directe des parties concernées, favorise une entente tacite entre elles. Se met ainsi en place une structure de troc qui favorise le fait que personne ne perde la face, chaque commission pouvant satisfaire les personnes concernées, dans une sorte de marché « donnant-donnant », et le gouvernement se donnant l'allure d'arbitre garant de l'unité nationale. Le député interviewé exclut la réalité de cette hypothèse, sans motiver les raisons pour lesquelles celle-ci n'est pas plausible, mais en admettant que les rapports sont néanmoins admirablement complémentaires :

> « En pratique, en fin de compte, quand on a déposé les deux Hum rapports, Hum, disons, politiquement, un était complémentaire à l'autre.
> [Plus loin dans l'entretien] Alors, c'était pas une question qu'on a marchandé sur un, pour avoir Hum les recommandations, parce que ce n'est pas possible. [...] Mais on n'a pas eu à marchander pour avoir les résultats, et, en tous les cas, on n'a pas eu consensus sur tous les deux. »

G. Ahnee, journaliste au *Mauricien,* est sans ambiguïté, il s'agit bien d'un enjeu, en dernière analyse, électoral, sans qu'intervienne une réelle réflexion quant à une politique linguistique, éducative ou culturelle cohérente :

> « [...] l'un [des comités] était présidé par Dulloo, l'autre par de l'Estrac. Et le but de l'opération était de donner à l'un et à l'autre l'opportunité d'offrir à un électorat ciblé quelque chose. »
> « Dulloo était encore au Gouvernement à l'époque évidemment [...] Mais il jouait une carte très "Je veux me renforcer au sein de l'électorat hindou". Pour de l'Estrac évidemment pouvoir donner à un électorat catholique une chose comme ces fameux 50 %. »
> « Ça a été, je crois, du donnant-donnant, hein ? »

Pour M. Tengur, responsable de la GHTU et fer de lance de la lutte pour les LO, les choses sont aussi claires :

> « Zot ti âvi gej en dividen politik de sa, me âmemtâ zot ti per pâgar zot pu frwas la klas ki en ti pe minorite. Alor zot ti pe ezite »[1].
> « Pu don en ti pe RCA, et nu bizê don en ti pe par la. Set en â partaj ki fin arive[2] ».

1. Transcription du créole en API approximatif. (« Ils en espéraient des dividendes politiques, mais, en même temps craignaient de heurter une minorité. Alors ils étaient indécis »).
2. « Il fallait donner un peu à la RCA [Roman Catholic Authority (organisme régissant les écoles catholiques)]. et donner un petit peu de l'autre côté aussi. C'est un partage qui a eu lieu »

Quant à la presse, et particulièrement celle éditée par le groupe Le Mauricien, elle semble avoir servi de levier médiatique aux déclarations enflammées de la GHTU, du moins telle est l'interprétation de ce syndicat, alors que, traditionnellement, elle se situe plutôt dans le camp des défenseurs du français. Mais il n'est pas impossible qu'ayant compris les règles du jeu tacites, elle se soit faite le porte-voix de la GHTU pour faciliter la conclusion du marché en cours, trouvant plus important de favoriser l'autonomie des écoles privées que de défendre le statut du français dans le cadre de l'examen du CPE. On en est cependant réduit aux conjectures, dans ce jeu compliqué où la presse se fait aussi l'écho des positions de l'Evêché de Port-Louis, y compris lorsque celui-ci publie le contenu d'une demande présentée à la commission, ce qui pourrait être tenu pour un outrage à l'Assemblée nationale, les travaux de la commission étant secrets. La commission choisit cependant de ne pas considérer cela comme un outrage pour ne pas envenimer encore plus les choses.

L'Etat mauricien et l'immobilisme dynamique

Les indices que l'on a décrits plus haut indiquent bien que, si l'on pense que ce cas de figure est représentatif de la situation mauricienne, il est assez difficile de croire à la neutralité absolue de l'Etat. Il est par ailleurs clair que d'autres agents tentent de modifier la situation par des actions bien révélatrices d'une politique implicite : syndicats, organisations religieuses ou socio-culturelles.

Le rôle de l'Etat est un rôle actif, qui vise cependant, prioritairement, à faire croire que rien ne se passe, et lorsque cela n'est pas possible (périodes de relative faiblesse) de faire en sorte que, en cas d'évolution de la situation, les équilibres ethno-politiques soient maintenus.

C'est ainsi que l'on voit l'Etat repousser le plus longtemps possible, à coups de commissions parlementaires, redoutables fossoyeuses de problèmes, toute demande d'intervention à propos des LO. Lorsque, en situation de faiblesse, il est obligé d'agir, il s'arrange pour que son action pèse également dans les deux plateaux de la balance, ce qui équivaut à une sorte de statu quo dynamique : plus ça change, plus c'est la même chose. Bien entendu, il s'agit de statu quo dans l'équilibre entre les forces en présence, car le contenu de cet équilibre a changé, avec, entre autres, l'officialisation un peu plus marquée des clivages ethniques, puisque, notamment, les « quotas ethniques » sont désormais reconnus dans la sphère éducative[1].

Peut-on étudier la planification par défaut ?

On s'aperçoit donc, à travers cet exemple, que la catégorie « planification par dé-

1. Il nous est impossible de donner ici le détail des nombreuses et importantes conséquences de cette décision, survenues après la présentation orale de cette communication à Dakar : contestation en Cour Suprême de la constitutionnalité de la loi sur le CPE, confirmation par cette instance de la non-constitutionnalité de la loi, projet (du Premier ministre) de réforme de la Constitution, rejet de cet amendement par le Parlement, dissolution de l'Assemblée, élections sur le thème des LO (variation sur le traditionnel thème ethnique), et naufrage du Premier ministre et de son gouvernement, l'Opposition étant élue à 100 % !

faut » est une notion générale qui peut recouvrir des cas de figure assez différents, et *probablement toujours fondamentalement ambigus,* car c'est bien l'incertitude qui caractérise cette situation. Cela ne signifie pas que l'on doive faire l'économie de cette notion. En effet, on peut dégager, de l'exemple étudié ci-dessus, un enseignement intéressant pour les études d'aménagement linguistique : lorsqu'il y a « planification par défaut », il est somme toute assez peu surprenant de constater qu'il est très malaisé de faire apparaître quoi que ce soit de concluant, puisque c'est sans doute un des objectifs des agents à l'œuvre dans ce type de situations que de faire en sorte, et en ordre de priorité :

1° soit que rien ne se passe, à défaut,

2° que l'on croie que rien ne se passe, et si cela n'est pas possible,

3° que l'on ne comprenne pas bien ce qui se passe, et si cela n'est pas praticable,

4° que l'on ne sache pas clairement qui est la cause de ce qui se passe.

Le cas étudié passe par ces trois phases, si l'on examine le comportement de l'Etat, à travers les gouvernements successifs qui le dirigent :

1° celui-ci a une politique générale de non-intervention ;

2° des circonstances politiques font que l'immobilisme n'est pas possible, ce qui fait que l'Etat nomme des commissions parlementaires, et cela dure presque une dizaine d'années ;

3° enfin contraint d'agir, l'Etat nomme deux commissions parlementaires à la même période, ce qui embrouille considérablement la vision que l'on peut avoir des choses ;

4° une fois les décisions prises, il renvoie la responsabilité des décisions aux groupes de pression, etc.

L'incertitude, les écrans de fumée, le travestissement semblent donc constitutifs de la planification par défaut, et l'on ne peut sans doute pas conclure, à partir de la difficulté à établir les preuves qu'il s'agit bien de planification par défaut, contre la pertinence de cette notion, puisque l'idéal de la planification par défaut, comme celui du « crime parfait », est bien de faire en sorte que l'on ne sache pas qui a commis le crime, ou même mieux, que l'on croie qu'il n'y a pas eu de crime de perpétré !

Cela incite cependant à la prudence dans le maniement de cette catégorie, qui est peut-être trop globale pour véritablement suffire à rendre compte de la complexité de situations qui voient intervenir plusieurs agents, souvent antagonistes, avec des approches différentes, parmi lesquelles certaines visent la rétention d'informations ou purement et simplement la désinformation.

Références

CALVET, Louis-Jean (1984). « Le bambara : planification par défaut au Mali » in *La réforme des langues,* Tome I, I. Fodor et Cl. Hagège (éds.). Hambourg, Buske. pp. 281 - 287.

TIRVASSEN, Rada (1986). *Les particularités lexicales du français mauricien.* Thèse de troisième cyle. Université de Provence. 516 p.

Select Committee - CPE / Oriental language. Draft Report. (= Rapport de la Commission parlementaire sur les langues orientales). 1994. Polycopié.

Questions de glottopolitique en Afrique noire francophone[1]

Mamadou Lamine SANOGO

URA CNRS 1164 SUDLA
Université de Rouen

Il y a une opinion fortement répandue chez des Africains et chez des africanistes à propos des langues africaines et de leurs places dans le développement. Elle consiste à faire croire que la question des langues ne se pose pas ou qu'il n'y a pas de raison de remettre en cause une forme de gestion que les Africains n'ont pas les moyens de remplacer. Les raisons qui poussent à esquiver ce débat sont la prédominance des problèmes d'autres natures, notamment l'instabilité politique, le marasme économique, la crise sociale. Cette attitude, malheureusement très courante, présente les langues comme un souci de second rang, un luxe, une soif de quelques spécialistes en quête de spéculations.

L'épineuse question des langues resurgit dès que l'on aborde le problème de développement en Afrique noire sous le moindre aspect humain. Cette question mine l'éducation, l'économie, la vie politique et sociale. Les solutions proposées après les rencontres d'experts, les nombreux sommets et des séminaires sur la crise de l'enseignement et la question des langues n'ont apporté aucun changement. La gestion des langues demeure telle qu'elle a été définie et organisée par l'administration coloniale à la fin du siècle dernier. Devant ce constat, un certain nombre de questions reviennent. Où mène la politique linguistique actuelle en Afrique noire francophone ? Quelles sont les solutions à la crise de la gestion des langues ?

Le but du présent exposé est de situer la question des langues africaines dans le contexte de la géopolitique mondiale. Notre démarche glottopolitique vise à déceler

1. Le présent article est le compte rendu d'une conférence-débat que nous avons animée le 13 août 1995 à Paris dans le cadre d'une journée organisée par les étudiants burkinabè. Il s'inspire de nos travaux de thèse en préparation sur la problématique du jula véhiculaire au Burkina Faso. Les arguments rapportés ici ont été exprimés par les différentes sensibilités intellectuelles et la similitude avec des analyses d'experts en matière de politique linguistique est frappante.

les mécanismes du problème linguistique afin de pouvoir ajuster les orientations. Nous ferons rapidement l'état de la question des langues en Afrique Noire francophone avant de nous pencher sur les modes de gestion actuelle. Nous terminerons en ouvrant des perpectives nouvelles pour la glottopolitique africaine.

L'état de la question linguistique

La multiplicité des approches est l'une des caractéristiques majeures de la question des langues africaines. Les nombreux paramètres économiques, sociaux, politiques, culturels, etc. contribuent à rendre la question plus difficile et plus insaisissable. La synthèse des analyses ne permet pas de privilégier un des aspects compte tenu de l'imbrication des nombreux facteurs et critères. Par conséquent, les solutions proposées de part et d'autre sont divergentes. De la nécessité du choix d'une langue officielle africaine unique - défendue depuis les grands moments du panafricanisme - à la justification du statut du français comme l'unique langue officielle, on rencontre une diversité de points de vue rendant compte de la richesse d'un débat qui, à première vue, paraît tabou.

La solution de l'adoption d'une langue africaine unique est revenue avec les mêmes arguments qui ont marqué les périodes charnières des luttes pour l'indépendance. Le passé colonial de la France et ses influences post-coloniales sont rappelés avec beaucoup de passions. L'orientation politique de la francophonie et le rôle de second plan dévolu aux langues africaines dans cette organisation sont les points les plus évoqués en vue de justifier un panafricanisme fuyant et idéalisé. Cependant, tout laisse à penser que la problématique a évolué même si les solutions et les analyses paraissent relativement stables en près de quarante années d'histoire.

Si la volonté d'effacer le passé colonial paraît à première vue le point saillant des résolutions aussi radicales c'est plutôt du côté de la recherche d'une langue unique qu'il faut trouver ses faiblesses. L'idée d'une langue officielle unique est utopique. Elle est fondée sur la fausse équation qui se résume à l'unité linguistique égale l'unité politique. Elle prend sa source dans une illusion reposant sur des apparences unilingues de pays européens notamment la France. Le drame des tenants de cette tendance, c'est de ne pas savoir que la France - l'exemple le plus évoqué en la matière - est un pays multilingue. Les États comme la Belgique et la Suisse démontrent avec le bilinguisme constitutionnel que le multilinguisme n'est pas un problème en soi.

C'est une solution de substitution qui ne s'attaque qu'à l'ombre de la question. Il ne s'agit pas ici de remplacer une langue européenne par une autre langue si africaine et si authentique soit-elle. L'Histoire ne se refait pas et le français fait désormais partie intégrante de la réalité africaine.

A cette opinion sur le choix d'une langue africaine officielle unique s'oppose l'idée qui justifie la nécessité de maintenir le français comme langue officielle. Les défenseurs de cette deuxième idée sont nombreux ; ils forment un ensemble hétéroclite dans la pensée politique africaine. On peut néanmoins les répartir entre les tendances qui défendent le statut officiel unique pour le français et celles qui soutiennent l'existence d'un usage complémentaire entre le français et les langues africaines.

Pour les tenants du statut officiel unique du français, les arguments principaux sont ceux défendus par les courants politiques de la période des luttes pour l'indépendance. Le premier argument est le rôle de langue d'unification et/ou d'interposition du français, « langue neutre », face aux risques de conflits ethniques. Le deuxième argument justifie les perspectives d'ouverture sur le monde extérieur qu'offre le français. Le troisième argument se fonde sur un préjugé défavorable qui soutient que les langues africaines sont incapables d'exprimer le monde scientifique moderne. Un autre argument et non des moindres pose le problème en terme de temps de préparation et de problèmes de financement des efforts d'équipement.

Quant aux tenants de l'usage complémentaire, ils estiment qu'il n'existe pas de conflit entre le français et les langues africaines. Les langues africaines et le français entretiennent plutôt des rapports de complémentarité qu'il faut à tout prix maintenir. Pour ce faire, il faudrait promouvoir les langues africaines dans les domaines tels l'expression poétique, le folklore et le théâtre, domaines où elles auraient fait leurs preuves. La science et la technologie reviennent par conséquent aux langues comme le français ou l'anglais qui ont fait des progrès importants dans ces domaines. Cette solution permettrait, selon ses tenants, d'éviter des dépenses d'équipement pour un ajustement incertain des langues africaines.

La présence de ces arguments démontre que la question linguistique est jusqu'à présent très mal posée en Afrique. D'abord, le français ne joue pas un rôle de « langue neutre » car il est devenu la langue d'une minorité, la langue dominante, le prestige linguistique d'une élite francophone. Ensuite, le français permet, certes, des ouvertures sur l'extérieur, mais il est aussi le moyen d'exclusion de plus de 90 % des potentialités humaines. Dans nombre de ces pays africains, son officialisation n'a qu'un contenu économique et social mineur devant un enjeu politique de taille. De plus, les risques de conflits ethniques sont présentés comme un épouvantail dans une image caricaturale d'une Afrique primitive. Il s'agit plutôt d'un discours de propagande contre toute idée d'officialisation des langues africaines.

Il n'y a cependant pas de raison de nier les risques qu'entraînerait une décision d'officialisation des langues africaines. Mais il faut les ramener à leur juste proportion en acceptant de voir la dynamique qui caractérise le bilinguisme négro-africain. On ne répétera jamais assez que l'Afrique n'est pas une juxtaposition d'isolats linguistiques et que les drames linguistiques ne sont pas le monopole de ce continent. Quant aux arguments portant sur la pauvreté du vocabulaire scientifique et sur les ghettos linguistiques qui suivront une officialisation des langues véhiculaires africaines, il faut les mettre au compte du discours des afro-pessimistes. Il s'agit d'un courant de pensée qui se caractérise par la négation systématique des valeurs africaines. On ne s'attendra donc pas à trouver chez les tenants de cette position un avis favorable aux langues africaines. L'histoire des langues européennes nous offre un contre-argument de taille face à de tels courants de pensée. Ces langues n'ont accédé à leur place actuelle qu'après un long travail d'équipement et de restauration de leurs images. Ce travail nécessite donc une analyse succincte à tous les niveaux où surgit le problème linguistique.

Malaise d'une gestion de statu quo

Sur un plan plus général, les pays d'Afrique noire francophone disposent de plusieurs

langues qui se répartissent de façon fonctionnelle entre une langue officielle, une ou deux langues véhiculaires et plusieurs langues grégaires. La gestion actuelle de cette pyramide se fait dans le sens de l'usage exclusif du français comme l'unique moyen de production. Les conséquences de ce choix politique sont catastrophiques lorsque l'on essaie d'analyser ses influences sur la productivité et la production. Le facteur de langue constitue un obstacle important pour l'économie de ces pays en voie de développement. Il est dramatique de constater qu'il n'a pas été évoqué comme l'un des critères et facteurs du sous-développement dans les nombreuses études consacrées à ce problème. Pour un pays comme le Burkina Faso, seule une minorité de Burkinabè, soit moins de la moitié des 10 % de francophones, participe et contrôle l'activité de production et les orientations politiques du pays.

Si le développement a besoin des ressources humaines bien formées en nombre suffisant, le problème des langues se pose avec plus d'acuité dans les domaines d'éducation et de formation. Ces deux principaux moyens d'ajustement des ressources humaines sont le monopole du français qui n'est pas la langue la plus utilisée dans le travail. Devant un tel paradoxe, les exigences de développement n'attendront sans doute pas une diffusion plus grande du français. Les langues africaines sont de plus en plus perçues comme des éléments qui peuvent participer au développement des pays. Cependant, les modalités de mise à profit de ces langues restent à déterminer.

De nombreux rapports d'experts ont critiqué la marginalisation actuelle des langues africaines dans les politiques de développement. Les thèses les plus retentissantes à ce propos sont défendues par deux grandes figures de la pensée politique africaine que sont C. A. Diop et J. Ki-Zerbo. Les deux arguments majeurs sont le fait que le plurilinguisme est un problème mondial et qu'il est plus économique d'axer son modèle de développement, en priorité, sur ses propres potentialités.

Devant ces arguments, certains pays, dont le Burkina Faso, ont adopté des réformes en vue d'un usage économique, social et politique des langues locales. L'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs et les politiques d'alphabétisation entreprises dans ces pays sont des efforts encourageants. Ces réformes ouvrent des perspectives nouvelles aux langues africaines. Mais ces mesures sont insuffisantes et leurs portées se révèlent contraires aux attentes des populations. Elles contribuent à former un nouveau type de lettrés (en langues africaines) qui n'a pas sa place dans la société puisque aucune structure d'emploi formel ne les accepte.

Cependant, cette réforme timide a eu pour conséquence majeure une relance plus vive de la question du rapport entre les langues africaines et le français. Les néo-alphabétisés demandent l'accès à des tâches auxquelles savoir *lire, écrire et calculer* donnent droit. La lutte contre l'analphabétisme prend alors une allure de guerre de langues[1]. De plus, les évaluations de cette réforme font des langues africaines d'importants moyens de diffusion du français. Ces solutions *ad hoc,* pourtant encouragées sinon élaborées par des experts, passent sous silence la question du statut des langues en présence. Pourquoi ne remettent-elles pas en question le statut de langue officielle unique du français ?

1. Calvet L.-J., 1987.

Propositions glottopolitiques

Avant de répondre à cette question il convient d'envisager une politique linguistique qui tient compte du maximum de facteurs intervenant dans la glottopolitique. C'est donc dans une analyse multidisciplinaire qu'il faut chercher les causes des difficultés réelles de la glottopolitique en Afrique noire francophone. Il faut prospecter les nombreux domaines en rapport avec les aspects complémentaires du problème.

La planète est plus petite que jamais grâce au développement spectaculaire des moyens de transport et de communication. Les relations internationales entraînent l'usage des langues dont le rayonnement dépasse le cadre des frontières de micro-États. L'histoire des langues qui ont dominé le monde rappelle qu'il n'y a pas de fatalité en glottopolitique mais des liens de causalité. Est-ce pour autant que les Africains doivent se laisser aller au gré du changement des rapports de force ? Il faut répondre tout de suite par la négative à cette question car les questions linguistiques mettent face à face les hommes les plus éloignés à tout point de vue. C'est donc en tenant compte du fait qu'elles concernent toutes les composantes sociales de la planète qu'il faut prospecter les potentialités linguistiques de chacun.

De nombreuses études ont démontré que ce sont les langues véhiculaires qui sont les moyens les plus efficaces et les plus utilisés dans les rapports de production. Les cas du manding, du wolof, du haussa, du swahili, du lingala, du sango, etc. ont abouti à des conclusions similaires. De plus, ces langues ont permis des mutations sociologiques importantes et favorables à l'ajustement de leur statut. Nos études sur le Burkina Faso nous permettent de tirer la conclusion selon laquelle ces véhiculaires sont aussi les langues premières et même souvent l'unique langue africaine et les références culturelles des citadins, notamment des jeunes générations. Ces langues dominent l'activité économique en faisant des langues officielles des langues d'appoint dont l'usage même dans les situations les plus formelles n'est pas très important.

En outre, les rapports entre les langues et les potentialités du pays doivent être pris en compte. L'usage exclusif du français comme langue officielle est un moyen d'exclusion, une politique de restriction des libertés individuelles et collectives. Les principes élémentaires de l'épanouissement du citoyen sont sublimés devant des enjeux de politiques internationales. C'est donc dans les rapports Nord-Sud qu'il faut chercher les causes profondes du prolongement du statu quo.

Il faut également tenir compte du fait que les langues africaines sont impliquées dans divers aspects de la vie en société des locuteurs. Elles sont à la fois les éléments de leurs identités, les dépositaires de leurs mémoires, les moyens privilégiés de rapprochement et de l'économie. Les langues à fonction véhiculaire apparaissent comme des creusets linguistiques dont l'effet de rassemblement et la convivialité anéantissent les sentiments de domination d'un groupe sur les autres.

Le problème du vocabulaire n'est pas insurmontable. Il suffit de se référer, pour s'en convaincre, à l'adaptation des langues indo-européennes à l'évolution de la science et de la technologie. Les procédés de création lexicale sont nombreux ; il faut donc les exploiter en fixant les cadres sémantiques nets dans les usages scientifiques de ces langues. Les recherches sont en cours dans certains pays et des progrès ont été réalisés. C'est le cas du calcul en jula en Côte d'Ivoire et du code de la route au Bur-

kina Faso. Ces efforts d'équipement linguistique ont permis de changer la vision des populations sur leur langue. Cette nouvelle donne de la glottopolitique ouvre une perspective encourageante aux langues africaines en favorisant la formation efficace et rapide des ressources humaines. Une officialisation des véhiculaires permettrait donc à la quasi-totalité de la population d'accéder au savoir à moindres frais.

Les langues officielles comme le français et l'anglais sont nécessaires car l'histoire leur réserve une place importante et incontournable dans les relations internationales. Leurs usages doivent être maintenus et encouragés. Cependant, elles ne doivent pas constituer des obstacles linguistiques à la promotion sociale de ceux qui n'en auront pas besoin dans leur travail.

La question glottopolitique en Afrique noire s'inscrit, comme nous venons de le voir, dans une préoccupation plus importante qui est la lutte contre le sous-développement. Le problème dépasse le simple cadre des revendications d'authenticité culturelle et du culte du droit à la langue. Il dépasse également les préoccupations très souvent passionnées des luttes contre les influences post-coloniales. Les enjeux géopolitiques et les grands courants de pensée ne font que contribuer à nouer davantage une situation déjà trouble. La solution n'est pas dans une politique de substitution d'une langue africaine au français. Il ne s'agit pas non plus comme l'écrit J. Ki-Zerbo (1978 : 633) « *(...) de roucouler notre peine, ni de célébrer nos valeurs passées, mais de transformer notre propre moi collectif afin d'y trouver des raisons d'espérer* ». La solution réside dans une prise de conscience de la dimension économique et sociale des langues en tant que ressources et moyens capables à participer à un développement harmonieux.

C'est donc dans la recherche d'un usage judicieux du capital linguistique qu'il faut situer la nécessité d'une gestion efficiente. Donner aux langues africaines les moyens de faire évoluer les situations économiques et sociales est la seule voie pour amorcer un décollage durable et certain. Il faut garder à l'esprit que si la langue véhicule l'âme de la société, les langues des pays sous-développés ne sont pas des langues sous-développées.

Références

BAL, W. (1979). « Contribution à l'étude des opinions exprimées par l'élite africaine au sujet des rapports entre les langues nationales et le français » dans *MANESSY G et WALP P. (dir), Plurilinguisme, normes, situations stratégies,* L'Harmattan, Paris, pp. 231-249.

CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues,* Payot, Paris, 294 pages.

DIOP, C.A. (1979). *Nations nègres et cultures,* Présence africaine, Paris, T.1 et T.2.

HOUIS, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire,* P.U.F, 230 pages.

SANOGO, M.-L. (1994). *Solutions et enjeux politiques de la question linguistique en Afrique noire francophone,* colloque jeunes chercheurs, Université de Rouen (à paraître).

SOW, A. I. (1977). *Langues et politiques de langues en Afrique noire, l'expérience de l'UNESCO.* Nubia/Unesco, Paris, 474 pages.

KI-ZERBO, J. (1978). *Histoire de l'Afrique noire,* Hatier, Paris, 731 pages.

La francophonie en Afrique. Une vision de la sociologie et de l'économie politique de la langue

Abram de Swaan

Amsterdam School for Social Science Research

Les 4 000 langues du monde constituent un système évolutif maintenu grâce aux locuteurs plurilingues. La structure générale de ce système manifeste une organisation étonnamment solide. En général, un sous-système consiste en un nombre de langues tout à fait périphériques, qui sont à peine reliées entre elles par des locuteurs plurilingues mais toutes reliées à une langue centrale.

Ce modèle peut se reproduire au niveau subséquent : les sous-systèmes des langues diverses sont à leur tour périphériques, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas connectés les uns aux autres, mais qu'ils sont tous reliés par les locuteurs plurilingues à une langue « supra-centrale ».

En effet, au niveau mondial, ces langues supra-centrales sont partagées par quelques rares locuteurs plurilingues, mais elles sont toutes reliées à une seule langue « hyper-centrale » qui est en fait celle qui maintient le système entier des langues mondiales.

Il y a des milliers de langues qui ont à peine une existence écrite : 200 langues environ sont parlées par au moins un million de personnes et parmi celles-ci il y en a beaucoup qui remplissent au niveau national la fonction de langue centrale. Tout au plus une douzaine de langues supra-centrales utilisées couramment comme moyen de communication transnational comptent environ une centaine de millions de locuteurs : l'arabe, le chinois, l'anglais, le français, l'allemand, le hindi, le japonais, le malais, le portugais, le russe et le swahili (moins nombreux). Quand les locuteurs de ces langues très répandues se rencontrent, il y a une langue qui sert de moyen de communication, la langue qui relie toutes les langues supra-centrales, et cette langue hyper-centrale est l'anglais.

L'ordre linguistique mondial avec ses milliers de langues et ses milliards de lo-

cuteurs révèle à l'évidence une structure hiérarchique, du local au central, du central au niveau supra-central avec un pivot hyper-central. La position qu'une langue quelconque occupe au sein de ce système peut être caractérisée par un paramètre simple et grossier mais révélateur : la « valeur Q », qui est le produit de la prévalence et de la centralité d'une langue. La « prévalence » est la proportion de locuteurs d'une langue parmi tous les locuteurs d'un sous-système. La « centralité » est la proportion de plurilingues parmi tous les plurilingues d'un sous-système qui ont cette langue dans leur répertoire[1].

Le premier facteur est le simple calcul de la prévalence de la langue au sein du sous-système.

Le deuxième facteur est une mesure de la fonction de connexion de la langue, sa « centralité » ; si un pourcentage élevé de locuteurs plurilingues du sous-système maîtrisent cette langue, elle doit être la langue qu'ils utilisent pour communiquer avec des locuteurs de langues tiers et ses fonctions de connexion seront à l'avenant.

Comme cela est déjà impliqué par l'usage du terme « (sous)-système », la situation et la valeur Q d'une langue peuvent être déterminées à des niveaux différents. Une langue peut se trouver dans une position centrale à un certain niveau et dans une position périphérique au niveau au-dessus. La valeur Q change en conséquence.

Les constellations linguistiques doivent leur dynamique à des facteurs démographiques (langue maternelle), aussi bien que politiques ou religieux, ou aux développements économiques : la conquête, la conversion et le commerce. Les individus, s'ils ont le choix, préféreront apprendre les langues qui leur donnent le maximum de possibilités de communication, i.e. qui augmentent le plus leur valeur Q[2].

Quoi qu'il en soit, une langue n'est pas une marchandise. Néanmoins, si on la considérait comme un bien, c'est un bien extraordinaire[3].

Premièrement, une langue n'est pas la création ou autrement le produit ou la propriété d'un individu particulier, les langues sont le produit anonyme et collectif, de génération après génération, de locuteurs ; et pour chacun, la langue est là à tout moment : disponible et accessible à tous ceux qui veulent se donner la peine de l'apprendre. Comme disent les économistes, c'est un bien gratuit[4].

---

1. La *prévalence,* P_i, d'une langue *i*, est égale à p_i, c'est-à-dire le nombre de locuteurs de langue *i*, divisé par n_s, le nombre total de locuteurs du (sous-) système S. La *centralité,* C_i, d'une langue *i*, est égale à c_i, le nombre de locuteurs plurilingues ayant la langue *i* dans leur répertoire, divisé par m_s, le nombre de tous les locuteurs multilingues du (sous) système S. La valeur Q_i, d'une langue *i*, est égale au produit de sa prévalence P_i , et de sa centralité C_i. En conséquence : $Q_i = P_i \,.\, C_i = (p_i/n_s) \,.\, (c_i/m_s)$.
2. Formellement, la valeur Q est une caractéristique d'un ensemble de langues : un répertoire linguistique (qui peut aussi bien consister d'une seule langue). La valeur Q caractérise également un locuteur ou un groupe de locuteurs qui maîtrisent tous le répertoire linguistique correspondant.
3. Le raisonnement qui suit a été développé de façon plus explicite dans mon article « Unequal Relations Between Language Groups » qui sera publié prochainement.
4. Etant admis que pour apprendre une langue il faut un enseignant ou un livre, cela ne change rien ; pour boire de l'eau, un « bien gratuit » classique, il faut une tasse.

Deuxièmement, comme personne ne peut être exclu de l'utilisation de la langue et puisque l'utilité d'une langue ne diminue nullement pour personne par l'emploi que des locuteurs supplémentaires en font. Une langue est un pur « bien collectif » comme les économistes sociaux appelleraient ce phénomène curieux[1].

Mais si nous continuons la comparaison avec l'économie, nous voyons que les langues sont même encore plus exceptionnelles : elles génèrent ce qu'on appelle des « effets de réseaux externes ». Dans le cas qui nous préoccupe, cela signifie que non seulement l'utilité d'une langue pour un locuteur n'est pas diminuée si un nombre élevé de locuteurs s'en servent, mais qu'en effet l'avantage augmente pour tous les locuteurs supplémentaires qui choisissent de s'en servir. Ainsi une langue est un bien hyper-collectif, comme d'autres codes de communication ou étalons que nous retrouvons dans cette catégorie (par exemple les mensures, les systèmes horaires, les calendriers, etc.)[2].

La valeur d'une langue augmentant avec le nombre de ses locuteurs (comme exprimé dans la valeur Q) donne lieu à un autre phénomène curieux : il peut y avoir une ruée sur cette langue ; quand les gens voient ou supposent que beaucoup d'autres personnes apprennent une langue, ils voudront l'apprendre ou voudront que leurs enfants l'apprennent. Le revers de la médaille est que l'inverse, c'est-à-dire une ruée hors d'une langue, peut aussi se produire ; quand les gens voient ou supposent que beaucoup d'autres personnes cessent d'utiliser une langue, ils ne voudront plus l'apprendre ni voudront que leurs enfants l'apprennent. Les linguistes appellent ce phénomène « la mort » ou « l'extinction » d'une langue[3]. Quelquefois la ruée vers une langue va de pair avec l'abandon d'une autre.

L'histoire des langues de l'Europe occidentale, étroitement liée à la formation des États nationaux, révèle un processus inexorable d'unification linguistique à l'intérieur des territoires nationaux.

J'ai expliqué dans mon livre sur la sociogenèse de l'État providence[4] ce processus d'intégration comme étant le résultat d'une lutte entre d'une part les élites métropolitaines (i.e. centrales) monolingues, qui parlent la langue de la cour et de la capitale et d'autre part plusieurs élites périphériques bilingues, qui parlent la langue centrale émergente de la cour aussi bien que l'idiome régional et qui fonctionnent comme médiateurs entre leur clientèle régionale et la métropole.

---

1. Un bien gratuit véritable doit remplir deux conditions supplémentaires : personne ne peut par ses seuls efforts le produire ou le conserver, personne ne peut par ses seuls efforts en prévenir l'existence ou l'éliminer. Ces deux conditions s'appliquent également aux langues.
2. Tous les réseaux de communication (des réseaux dont les membres en principe bénéficient tous du contact avec tous les autres) ont cette caractéristique en commun que plus il y a de participants plus l'utilité augmente pour chacun - mais seuls les réseaux qui ne permettent pas d'exclusion sont à considérer comme biens collectifs. Comme les langues sont de tels réseaux non exclusifs, elles sont hyper-collectives.
3 La métaphore « mort » ou « extinction » implique la comparaison avec les espèces biologiques et ce n'est pas très heureux En outre, une langue n'est pas si facilement abandonnée, elle peut être apprise, mais elle ne peut être désapprise. On peut décider de ne plus l'utiliser et pourtant on se la rappellera involontairement pendant des années. Le moment décisif n'arrive que si la langue n'est plus transmise aux enfants.
4. *Cf.* Swaan, A. (de) (1995). *Sous l'Aile Protectrice de l'Etat.* (tr. de l'anglais par Laurent Bury), Paris : Presses Universitaires de France.

Dans beaucoup de pays ex-colonisés, l'ancienne langue coloniale continue à remplir d'importantes fonctions aussi bien dans le centre politique que dans le reste du pays comme par exemple l'anglais en Inde, aux Philippines, au Nigeria et au Ghana et le français au Sénégal ou au Zaïre pour ne nommer que quelques-uns des cas les plus importants.

Dans tous ces pays les langues indigènes rivalisaient avec la langue de l'ancien colonisateur. Quelquefois il y a une seule langue indigène parlée par presque tout le monde comme au Rwanda et au Burundi, parfois une langue principale se trouve en compétition pour l'hégémonie avec une multitude de petites langues indigènes telles que le hindi en Inde ou le wolof au Sénégal. Ailleurs on trouve plusieurs langues largement répandues, chacune majoritaire dans son aire comme par exemple au Nigeria ou au Zaïre. Ce qui différencie ces systèmes linguistiques les uns des autres est la configuration des langues indigènes qui se trouvent affronter la langue de l'ancien colonisateur. Comme Chaudenson et d'autres l'ont observé, plus cette configuration de langues indigènes est fragmentée, plus fortement la langue ex-coloniale sera enracinée. Tout ce qui précède s'accorde parfaitement avec une première évaluation basée sur les valeurs Q de la constellation.

Ensuite il est primordial dans cette démarche de « définir la situation » ; la détermination de la valeur Q dépend du niveau de l'analyse, du sous-système adopté pour calculer Q. Mais vu dans une perspective historique, le processus qui fait le sujet de l'analyse présente est justement une constellation politique, économique et culturelle plus large qui émerge d'unités ethniques constituées sous l'impact de la colonisation et de ses suites. Pendant l'ère postcoloniale se posait la question de savoir si et comment cette intégration imposée auparavant devrait être étendue et intensifiée ou pourrait être abandonnée. Le soi-disant problème linguistique est toujours directement lié à cette question, d'une manière très intime et très complexe. Très souvent la langue devenait métaphore pour le corps politique - unification de langue signifiait intégration, fragmentation signifiait dissolution - ajoutant le paradoxe à la discorde : là où une langue signifiait unité, cette langue unifiante était justement celle qui indiquait la dépendance : l'intermédiaire le plus central établissant les liens les plus solides continue d'être en beaucoup de pays la langue des ex-colonisateurs, qui est pour tout le monde tout autant inacceptable.

L'alternative, qui serait d'adopter une langue indigène comme médiateur national, ce qui pourrait renforcer le sentiment d'autonomie culturelle nationale, contrariait les locuteurs autochtones de toutes les autres langues : la jalousie entre les groupes empêchait d'accepter une langue plutôt qu'une autre ; c'était ressenti comme privilégier un groupe plutôt qu'un autre.

En Afrique occidentale le français faisait à l'origine partie de et donnait accès à une constellation mondiale non seulement en linguistique, mais aussi en politique, commerce, religion, arts, sciences et plus récemment en informatique et en divertissement. En outre, c'était et c'est toujours une langue qui, jusqu'à encore récemment, était avec l'arabe la seule langue écrite dans les anciennes colonies françaises de l'Afrique au sud du Sahara. Il est utile de se rappeler que le français est une importation aussi récente en Afrique que la plupart des domaines dans lesquels cette langue est pratiquée : les tactiques de guerre moderne, la technologie, la bureaucratie, les médias, le sport, tous étaient introduits en Afrique en même temps que le français et ils

étaient introduits *en français*. Apprendre les procédures et les pratiques en l'un de ces domaines signifiait tout simplement les apprendre en français.

C'était probablement la constellation des langues indigènes à l'intérieur des territoires nationaux qui a été le fait le plus déterminant pour la position du français dans ces sous-systèmes nationaux.

En traduisant cela dans les termes qui nous préoccupent : si des langues indigènes occupent à l'intérieur de la constellation une position qui leur permet d'acquérir une valeur Q plus au moins comparable avec celle du français, la langue indigène se trouve en une position stratégique pour concurrencer efficacement son rival ex-colonial.

Concernant les situations où les langues indigènes surpassent largement le français, comme c'est le cas au Rwanda par exemple ou au Sénégal, la question se pose de savoir comment le français réussit à maintenir dans ces conditions non seulement son « statut », mais aussi son « corpus »[1].

Puisqu'il est possible d'estimer les valeurs Q à différents niveaux systémiques, la réponse pourrait se trouver en observant non seulement le niveau national, mais encore le niveau au-dessus, celui de l'Afrique francophone et même celui qui inclurait la France[2].

Les valeurs Q qui ont été établies pour respectivement le Rwanda, le Zaïre et le Sénégal s'alignent sur les observations que Chaudenson a faites du « corpus » du français dans ces pays. La position dominante du français dans les pays où il existe une langue indigène rivale et forte s'explique en évaluant les valeurs Q de *l'ensemble* de la constellation francophone de l'Afrique occidentale (qui inclut ou non la France métropolitaine) où on voit que le français surpasse toutes les autres langues.

En conclusion, il paraît que la valeur Q est une mesure efficace et rapide qui permet d'exprimer la position stratégique ou le potentiel de communication d'une langue au sein d'une constellation linguistique, donnant une indication globale basée sur des statistiques et des estimations tout aussi approximatives auxquelles les chercheurs ont affaire en ce domaine.

Le problème n'étant évidemment pas de calculer cette mesure, mais l'établissement des quelques rares données quantitatives et empiriques nécessaires.

1. Les termes viennent à l'origine de H. Kloss Robert Chaudenson leur a donné une nouvelle tournure (Chaudenson R. (1991). *La Francophonie : représentation, réalités, perspectives* Paris : Didier.
2. Pour les calculs concrets des valeurs Q dans chaque pays voyez la version originale de cette communication qu'on peut se procurer chez l'auteur.

Que coûte une politique linguistique ? Analyse de trois exemples

Andrée TABOURET-KELLER

Université Louis Pasteur, Strasbourg

Introduction

Un certain nombre de difficultés grèvent l'étude du coût des politiques linguistiques : 1. les ambiguïtés quasi générales qui caractérisent l'inscription institutionnelle des politiques linguistiques, si ce n'est, bien souvent, l'absence dans un pays donné d'une politique linguistique clairement définie ; 2. la grande difficulté, voire la quasi-impossibilité, d'identifier dans le budget d'un Etat le coût et les dépenses relatives à la politique linguistique ; 3. le recouvrement des réalités et des notions de politique et d'aménagement linguistiques ; 4. l'extrême difficulté de se procurer les données chiffrées auprès des organismes compétents, nationaux ou internationaux (Conseil de l'Europe par exemple) ; 5. le manque d'études dans ce domaine. A cet égard la présente rencontre stimule la recherche et la réflexion dans ce domaine difficile et encore peu exploré.

Il est néanmoins possible de s'appuyer sur un certain nombre de publications. Nous retenons principalement : 1. l'ouvrage en langue allemande de Florian Coulmas *Die Wirtschaft der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie* (1992), ouvrage qui brosse un vaste panorama des questions de l'économie de la langue, en accordant au terme d'économie le double sens de l'économie propre aux systèmes linguistiques et de l'économie politique ; 2. parmi les nombreux travaux canadiens liés à l'expérience des grands changements linguistiques des dernières décennies au Canada, le recueil *Politique et aménagement linguistiques*, sous la direction de Jacques Maurais (1987), et *les Actes du XVIe Colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces atlantiques : Sociolinguistique et aménagement des langues* (1994), qui offrent tous deux une sérieuse introduction à nos investigations ; 3. les études rassemblées par

Marcel-André d'Ans, *Langage et politique. Les mots de la démocratie dans les pays du Sud de l'espace francophone,* qui nous apportent une mine d'informations concernant les problématiques africaines (1995). Enfin, nous ne saurions aborder de telles questions sans les références fondatrices des travaux de Renée Balibar, en particulier *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République* (1985) et *Le colinguisme* (1993).

Une première clarification est possible d'emblée, concernant la confusion fréquente entre politique linguistique et aménagement linguistique. Nous suivons sur ce point les définitions proposées en 1992 par Pierre-Etienne Laporte, alors président du Conseil de la langue française (1994, pp. 3-22). Laporte propose de distinguer au moins les trois notions suivantes : politique linguistique, aménagement linguistique et législation linguistique (*op.cit.* pp. 20-21). La *politique linguistique* a pour but « l'identification et le choix des grands objectifs fondateurs », choix qui découle d'un projet de société dont la définition est hautement politique et qui requiert l'adhésion de la majorité des citoyens au terme d'une consultation et d'un débat auxquels ils participent activement. Par ailleurs, toute politique linguistique comporte « la définition et le choix d'une stratégie d'implantation » ; à ce niveau de la gestion de la politique, la tâche est tout autant administrative que proprement politique. Enfin, une politique linguistique « doit être évaluée, quitte à utiliser les informations et les analyses obtenues afin de réviser, soit les orientations fondamentales de la politique, soit ses priorités, soit ses mécanismes de mise en œuvre ». L'*aménagement linguistique* est une notion sous laquelle « se regroupent toutes les actions individuelles et institutionnelles qui ont pour objet de préciser et d'assurer un certain statut à une ou plusieurs langues, soit de modifier leurs fonctions dans la société, soit de rendre une langue apte à son usage dans les domaines ou pour les fonctions où elles présentent des déficits ». Une distinction nécessaire découle d'une telle définition, entre *aménagement du statut* d'une langue et *aménagement de son corpus* (pp. 4-5), le premier traitant des modalités de son inscription institutionnelle dans la constitution d'un Etat - c'est le travail du législateur -, le second la mise en adéquation des constituants de la langue aux nécessités qui découlent de son statut, en particulier son lexique - c'est le travail du linguiste et, le plus souvent, des Académies de langue. Enfin, la *législation linguistique* concerne l'ensemble des dispositifs légaux relatifs aux langues, à leur statut et leurs emplois.

Soulignons encore que toute politique linguistique, avec les aménagements qui en découlent, s'inscrit dans un cadre historique particulier, qui peut avoir des racines fort anciennes, et qui a dans chaque cas ses complexités propres. Dans le cadre de la présente communication, nous sommes conduits à écarter les considérations historiques pour nous en tenir à un premier aperçu concernant trois exemples de budgets linguistiques, pris en Europe, tous trois concernant l'année 1995.

Coûts et bénéfices

François Grin, un économiste genevois qui se préoccupe particulièrement du statut

économique des langues de moindre extension dans le cadre de l'Europe (1990, 1994), définit spécifiquement dans leur cas la politique linguistique comme « le fait qu'il soit possible d'utiliser une langue menacée » (1994, p. 68). Grin souligne d'emblée que la notion de coût n'a pas de sens quand elle n'est pas opposée à celle de bénéfice (1994, p. 67). Or, le coût ne peut pas simplement se calculer sur la base du coût de l'enseignement des langues moins répandues, ou des langues étrangères, ni du coût des traductions de textes officiels, etc. Tout cela serait au passif de cette comptabilité ; devraient venir à l'actif tous les bénéfices du plurilinguisme. Ceux-ci ne sont évidemment pas uniquement économiques mais concernent bien d'autres domaines encore, considérés comme socialement vitaux, tels les étayages identitaires que peut fournir un idiome commun. En vue d'identifier les différents types de bénéfices, Grin élabore un modèle différenciant les trois aspects suivants : 1. la possibilité actuelle d'utiliser une langue à titre de bien ou de service final (le fait qu'une langue M - minoritaire - peut être employée grâce à une politique de protection ou de promotion), 2. la possibilité actuelle d'utiliser la langue à titre de facteur de production (le fait que l'emploi d'une langue M détermine un ensemble d'activités autres que son propre usage), 3. la valeur d'existence et la valeur d'opinion (le fait que l'on puisse être favorable à la survie d'une langue pas seulement parce qu'elle affecte nos activités mais parce que son emploi implique différentes sortes de satisfactions, sociales ou psychologiques).

Coulmas, pour sa part, propose de manière générale de distinguer *dépense* et *coût* (1992, p. 180). Ce dernier intègre les dépenses dues aux décisions telles que celle d'enseigner une certaine langue, la mise en œuvre des lois d'une politique linguistique, l'adaptation de produits « linguasensibles » d'une langue à une autre, l'adoption d'une langue administrative supplémentaire par un organisme international, également les dépenses supplémentaires dues, par exemple, à une diminution de rendement d'un employé qui doit consacrer de son temps de travail à apprendre une langue étrangère. La dépense est générale, le coût particulier. L'on remarque que les études de rentabilité fondées sur des analyses de coûts-services sont excessivement rares.

Voici un exemple simple d'un problème réel d'aménagement linguistique. Il s'agit d'un pays de l'Est, la Pologne, qui, après la chute du régime communiste, souhaite promouvoir l'enseignement de l'anglais, ce qui, notons-le, constitue une décision de politique linguistique, à mesurer à la place tenue antérieurement par l'enseignement du russe.

Les coûts répertoriés sont ceux de la formation des professeurs d'anglais, de leurs salaires, et de l'enseignement de l'anglais pour les écoles et les parents. Si le résultat attendu de ces investissements est la diffusion de la connaissance de l'anglais, les bénéfices espérés en sont la facilitation du commerce avec les pays de l'Ouest, les possibilités améliorées d'études dans les pays anglophones, les relations culturelles intensifiées avec les pays de l'Ouest, enfin un accès facilité aux publications scientifiques et techniques en langue anglaise, ensemble dont on attend globalement une élévation du niveau de vie.

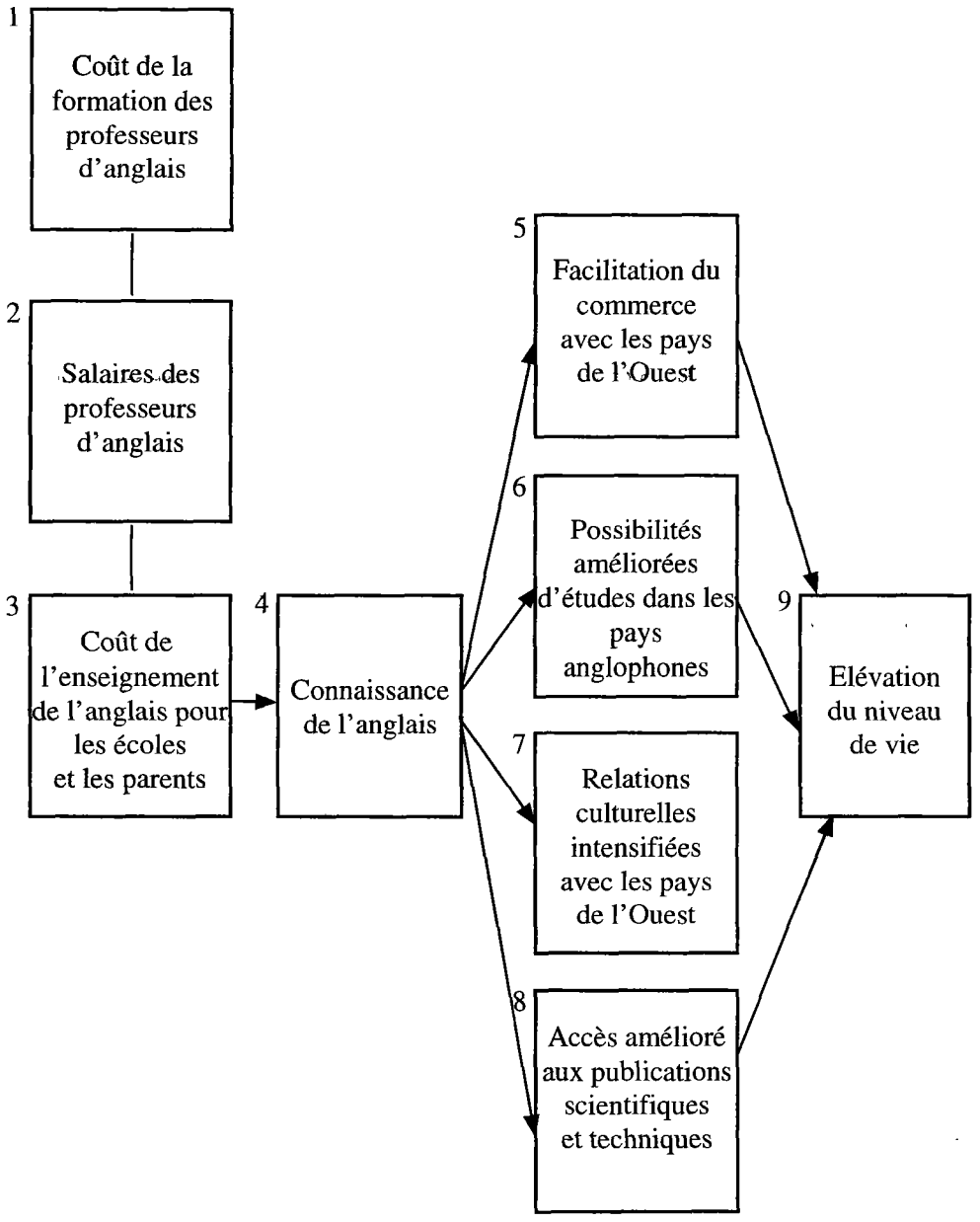
La figure ci-contre met en évidence la difficulté de comparer les coûts, qui eux peuvent être estimés de manière comptable, aux bénéfices attendus qui sont impossibles à évaluer en termes comptables. Des difficultés analogues se rencontrent chaque fois que l'on veut évaluer les résultats de la mise en œuvre d'une politique linguistique, ne fût-ce qu'au niveau des compétences linguistiques où il n'est même pas question de bénéfices au sens strict : l'on pourra prendre connaissance à ce propos des études réunies par Robert Chaudenson dans l'ouvrage qui vient de paraître *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone* (1995). Comment évaluer un bénéfice, si un résultat majeur de l'aménagement linguistique, la compétence dans la langue visée, reste aussi fragile à cerner ? Mais dès que l'on passe à des essais plus ambitieux, les difficultés s'accumulent comme l'illustrent les tentatives d'évaluer les résultats de la politique de basquisation dans l'extension diversifiée de l'emploi social actuel du basque (Secretaria General de Politica Linguistisca, 1989), ou bien la politique de promotion du bilinguisme italien-français à l'école maternelle en Vallée d'Aoste (IRRSAE, 1994). C'est pourquoi les études de coûts/bénéfices requièrent une part de recherche fondamentale, en particulier en ce qui concerne la modélisation des bénéfices. Les travaux les plus avancés sont, de ce point de vue, ceux de l'économiste genevois, François Grin, déjà cité (1990, 1994).

Identification des coûts dans un budget d'Etat

Nous avons l'avantage de disposer de trois documents : 1. le projet budgétaire pour 1995 du gouvernement basque où le coût de la promotion de la langue basque est clairement identifié[1], 2. l'*Etat récapitulatif des crédits concourant au développement de la langue française et à la défense de la francophonie,* dans le Projet français de loi de finances pour 1995[2], 3. le projet budgétaire pour 1995 du gouvernement de la Vallée d'Aoste[3]. Les deux premiers sont clairs et relativement complets, le troisième est touffu, difficile à analyser, nous verrons pourquoi.

Présentons d'abord les deux premiers. Ces deux politiques linguistiques sont contrastées : le français répond, à une exception près, à un projet politique extérieur à l'hexagone et aux DOM-TOM, à propos duquel il n'y eut aucune consultation électorale spécifique, ni des Français, ni des populations concernées ; le basque, quant à lui, répond à un projet politique d'aménagement linguistique strictement interne à la Région basque, répondant à un programme électoral particulier et précis. Les deux projets de loi de finances sont tout aussi contrastés : le français qui retient et récapitule les crédits qui, dans les différents ministères, peuvent être considérés comme concourants au développement du français et à la défense de la francophonie ; le basque qui inscrit explicitement les coûts de la promotion de la langue basque dans le budget de la Région, par ailleurs partie intégrante de l'Etat espagnol, dans la Constitution duquel

1. Nous remercions vivement Mme Garmendia-Losa pour son aide.
2. Nous remercions vivement M. J.-M. Eloy pour son aide.
3 Nous remercions vivement MM. M. Andreone et G. Dolchi pour leur aide.



Florian Coulmas, Die Wirstchaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 977, 1992. p. 185.

les caractéristiques de son statut d'autonomie sont spécifiées. Alors que dans ces deux premiers exemples, les parts budgétaires relatives aux politiques et aux aménagements linguistiques apparaissent en tant que telles, le budget de la Vallée d'Aoste est opaque et il faut savoir que dans telle ligne budgétaire une portion de la dotation prévue revient à l'un ou l'autre aspect de la politique et de l'aménagement linguistiques. Voyons, successivement, les caractéristiques de chacun des trois cas, celui de la promotion de la langue basque, du développement de la langue française et de la défense de la francophonie, et celui du bilinguisme italien - français en Vallée d'Aoste.

La promotion de la langue basque

L'on se trouve face à un programme d'aménagement d'une grande cohérence qui émane d'un projet politique clair et fort, élaboré au cours des années qui ont suivi la reconnaissance du plurilinguisme dans la Constitution espagnole en 1978. Ce projet se traduit dès 1982 en une loi (loi 10/1982), adoptée à une grande majorité par le Parlement de la Communauté autonome basque : elle pose les fondements de la normalisation de l'emploi du basque et définit le cadre de la mise en œuvre de la politique linguistique (Garmendia, 1994). Celle-ci peut dès lors trouver place dans le cadre du budget général de la Région, budget lui-même présenté selon des lignes budgétaires dont l'intitulé correspond, dans certains cas, à un groupe d'objectifs (Tableau 1).

Ainsi les budgets de l'éducation, de la culture et de la promotion du basque, domaines qui nous intéressent plus particulièrement, sont intégrés au budget de la *Production de biens publics de caractère social.* Or celui-ci correspond à 62 % du budget global de la Région. A l'intérieur du budget de la *Production de biens publics de caractère social*, il convient de remarquer l'importance du budget de l'éducation : 25 %, par comparaison à ceux de la culture (2,4 %) et de la promotion du basque (1,3 %). L'on doit par ailleurs supposer que d'autres lignes budgétaires que celles identifiées en tant que telles comme contribuant à la promotion du basque, contribuent à la diffusion du basque, ne fût-ce que d'une manière indirecte, comme c'est certainement le cas des lignes 04.02 *Education* et 04.05 *Culture*, ou de la ligne 05 *Production de biens publics de caractère social.*

Le Tableau 2 illustre la ventilation des crédits concourants de manière proprement dite à la promotion du basque. Son financement, en millions de pesetas, relève de trois départements :

Finances et administration publique (1200)
Education, Université, recherche (4000)
Culture (3400)

	Pourcentages		
00 Dette publique	10,00		
01 Services de caractère général	6,77		
02 Protection civile et sécurité urbaine	8,08		
03 Sécurité, protection et promotion sociales	2,54		
04 Production de biens publics de caractère social	61,95		
04.01 Santé		30,48	
04.02 Education		25,11	
04.03 Logement et urbanisme		2,12	
04.04 Bien-être communautaire		0,45	
04.05 Culture		2,4	
04.06 Autres services communautaires et sociaux		0,09	
04.07 Promotion du basque		1,3	
Finances et administration publique			0,16
Education-Université-Recherche			0,61
Culture			0,51
05 Production de biens publics de caractère économique	5,60		
06 Régulation économique de caractère général	0,60		
07 Régulation économique des secteurs productifs	4,46		
TOTAL Administration générale 662 200 millions			

TABLEAU 1. Pays basque (Espagne). Budget 1995. Source : Gouvernement basque, Département de la Culture, Vice-Conseil de Politique Linguistique.

Crédits concourants à la politique de basquisation (1995)
Ventilation des crédits de la promotion du basque (en millions de pesetas)

Finances et Administration publique		
basquisation de l'administration (IVAP)		
formation des personnels, traductions, etc.	550	6,4 %
contribution au programme **HABE**	[650]	
(voir sous Culture)		
Education et Recherche		
basquisation du système éducatif		
formation d'enseignants	3700	
matériels, promotion, etc.	300	46,7 %
Culture		
programme de politique linguistique : valorisation du patrimoine, documentation, normalisation linguistique dans les differents milieux y compris dans les entreprises, promotion de la recherche et de postgrades	600	6,9 %
Programme **HABE** promu par		
Institut d'Alphabétisation et de Rebasquisation des Adultes		
[650] + 2800 =	3450	40,0 %
TOTAL	8600	100,0 %

TABLEAU 2. Pays basque (Espagne). Budget 1995. Source : Gouvernement basque, Département de la Culture, Vice-Conseil de Politique Linguistique.

Le coût de la politique linguistique est donc bien identifié dans sa globalité et surtout ventilé de façon explicite par rapport à des objectifs de promotion du basque définis : dans l'administration, dans le système éducatif et dans les différents domaines sociaux. L'essentiel des crédits est consacré, dans des proportions relativement proches et qui, ensemble, atteignent 86,7 % du budget global de la promotion du basque, à la basquisation du système éducatif (46,7 %) et à l'Institut d'alphabétisation et de rebasquisation des adultes - ou programme HABE (40 %). Le reste est affecté à la basquisation de l'administration (6,4 %) et à un programme dit de *politique linguistique* (6, 9 %), ce dernier comprend des secteurs aussi variés que la valorisation du patrimoine, la normalisation linguistique dans les entreprises, la promotion de la recherche qui vient ici redoubler une première inscription dans le budget « Education et recherche ». Quoi qu'il en soit, c'est par l'ensemble de ces moyens que sont créées les conditions de la pratique du basque dans la vie courante. L'on peut remarquer que cet ensemble concerne, dans la définition de Laporte, l'aménagement linguistique mais qu'il est complété par un *programme de politique linguistique,* que nous venons de signaler, qui valorise tout spécialement la basquisation dans la culture, la recherche et le secteur privé. A moins de penser que là aussi il s'agit d'aménagement.

Le développement de la langue française et la défense de la francophonie

Le Récapitulatif des crédits concourants au développement de la langue française et à la défense de la francophonie rassemble dans un même document les parcelles de cré-

dits qui dans chaque ministère peuvent être inventoriées comme répondant à l'objectif de développement et de défense susdit. Il est notable aussi qu'y figure le crédit spécifique qui va au fonds multilatéral de la francophonie, fonds constitué d'apports d'autres pays ou régions, tel par exemple l'apport québécois (voir Tableau 3).

Dans leur ensemble, ces crédits vont à des aménagements qui concernent l'étranger, l'exception étant constituée par un crédit du ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville en faveur de l'aide aux migrants (0,33 %). L'on note également que certains crédits inscrits sous le couvert de l'Enseignement supérieur et de la Recherche bénéficient directement à des mesures en faveur de l'étranger : les bourses, par exemple, favorisent des étudiants étrangers mais pour la plupart inscrits à des universités françaises.

Les dotations les plus élevées, ici appréciées en pourcentages, sont représentées par les montants gérés par le ministère des Affaires étrangères (58 %) et par le ministère de la Coopération (25,5 %), alors que les montants additionnés de l'Education nationale, réunis, l'Enseignement supérieur et la Recherche, la Jeunesse et les Sports ne totalisent que 6,78 % ; enfin les taxes Radio-TV, consacrées aux incidences internationales, et la part française consacrée au fond multilatéral représentent ensemble 9,24 %. Au total, la somme cumulée de ces crédits atteint les 6 milliards de francs, ce qui représente 0,41 % du budget global de l'Etat qui lui atteint les 1 470 milliards de francs.

Le budget de la Vallée d'Aoste

Les éléments qui nous ont été fournis concernant les dépenses d'aménagement linguistique en Vallée d'Aoste (Italie) nous mettent face à un tableau tout différent des deux premiers, malgré une analogie avec la région du Pays basque. Mais voyons d'abord les analogies : comme pour celle-ci, il s'agit ici d'une Région bénéficiant d'un statut d'autonomie qui garantit la possibilité d'une politique linguistique spécifique et donc de crédits qui restent à l'intérieur d'une Région autonome, concernant sa politique linguistique propre. Le statut spécial d'autonomie de la Vallée d'Aoste, datant de 1948, accorde en effet la parité aux deux langues, l'italien et le français, tout acte officiel devant être rédigé dans l'une ou l'autre de ces deux langues, il s'agit donc d'une possibilité de bilinguisme mais qui reste à mettre en œuvre.

Alors qu'au Pays basque l'on a affaire à une politique de basquisation, on n'a pas affaire en Vallée d'Aoste à une politique de francisation. Il s'agit cependant de maintenir la possibilité de l'usage du français et de le promouvoir par des aménagements actifs, en particulier par le soutien et l'encouragement d'une école publique bilingue italien - français, de la maternelle à la fin du secondaire. Mais, contrairement au budget du Pays basque et à la loi de finances française, ici la complexité générale du budget le rend difficilement lisible car la politique bilingue a toujours fait l'objet de certaines controverses politiques ; elle n'a pas été mise en place d'un seul tenant, suite à une délibération politique globale qui aurait concerné un projet d'aménagement global, mais petit à petit, en grignotant un espace dans les budgets existants, en particulier dans celui de l'enseignement public. C'est ce qui explique la configuration tout à fait particulière des supports financiers de l'aménagement linguistique. Identifiés en tant que tels dans le seul budget de l'Assessorat à *l'Instruction publique,* de

tels supports existent également dans d'autres budgets, en particulier dans celui de l'Assessorat *Tourisme, antiquité, beaux-arts* mais aussi dans celui des Assessorats de l'*Environnement,* de l'*Industrie et du commerce artisanal* (en particulier concernant les activités commerciales frontalières). En l'absence d'un Assessorat à la culture - dont la création fait actuellement l'objet de vifs débats - l'aménagement linguistique de tout le secteur culturel se trouve éclaté, principalement entre les budgets de l'*Instruction publique* et du *Tourisme.* Or, dans ce dernier budget, les crédits d'aménagement linguistique ne sont généralement pas identifiés en tant que tels, sauf pour les gestionnaires compétents qui connaissent la codification des lignes budgétaires. Enfin, la présidence du Conseil dispose elle aussi d'un budget non négligeable dont, selon son orientation politique et les besoins du moment, une part plus ou moins importante peut profiter à l'aménagement linguistique.

Nous nous bornerons donc, par nécessité, aux frais d'aménagement linguistique proprement dits, tels qu'ils sont identifiés au sein du budget du département de *l'Instruction publique* qui se trouve réparti entre deux grands chapitres, services scolaires et services culturels. A l'exclusion des salaires, pensions et frais accessoires, la dotation de ce département représente 1,81 % du budget général de la Région, soit 6 325 millions de lires sur un budget général de 1 694 milliards de lires. Les frais linguistiques, qui correspondent à des intitulés en rapport direct avec l'aménagement linguistique, figurent au sein de ce budget dans le secteur de la *Promotion sociale*, programmes *Instruction et culture* et *Activités culturelles et scientifiques.* Ils correspondent au 1/5 seulement de la dotation spécifique de l'Assessorat de *l'Instruction publique* - soit 0,37 % du budget général de la Région (voir Tableau 4).

Les pourcentages sont indicatifs plus qu'ils ne sont réellement informatifs, dans la mesure où dans des budgets d'intitulés divers, la portion « linguistique » n'est pas immédiatement identifiable pour le lecteur naïf que je suis, alors qu'un gestionnaire compétent saurait lire le budget et trouver le crédit recherché.

La configuration particulière à laquelle nous avons affaire ici s'explique par le fait que l'aménagement linguistique s'est fait tout d'abord non pas en vertu de l'adoption d'une politique linguistique globale, au sens défini ci-dessus, mais par des mesures qui sont venues s'additionner les unes aux autres chaque fois que la conjoncture politique, c'est-à-dire la composition politique du gouvernement de la Vallée, le permettait. On a ainsi affaire à un budget à l'intérieur duquel, au fil du temps, différentes lignes ont été introduites, correspondant à différentes nécessités, comme par exemple celle de la formation des maîtres, ou bien celle de la création d'un office régional pour l'ethnologie et la langue. On a, en quelque sorte, fait comme on a pu, sur le fond d'une volonté quand même suffisante et durable pour qu'au fil des ans, une école bilingue pour tous (italien - français) se réalise. La politique linguistique, tantôt souterraine, tantôt explicite, du moins dans certains de ces aspects, accompagnait donc l'aménagement plutôt qu'elle ne le précédait.

Conclusions

Cette étude confirme les difficultés particulières, indiquées en introduction, liées à l'investigation des coûts et bénéfices relatifs à la mise en œuvre d'une politique linguistique par un certain nombre d'aménagements linguistiques concrets, et tout par-

ticulièrement : 1. la dispersion de la documentation et son manque de transparence, 2. le manque de modèles théoriques, 3. le manque d'études de cas et d'études plus générales.

Les trois exemples que nous avons présentés ne sont pas comparables mais représentent assez bien trois des grandes possibilités de l'aménagement : 1. une politique linguistique volontariste intérieure et qui s'est donné les moyens de son aménagement, c'est le cas de la Région autonome du Pays basque (Espagne), 2. une politique linguistique d'apparat, concernant des populations extérieures à l'Etat, bien identifiable parce qu'il faut pouvoir en parler, dont les moyens d'aménagement sont cependant essentiellement issus de mesures de récupération, donc faite de bric et de broc, c'est le cas de la francophonie (France), 3. une politique linguistique, dont les possibilités sont fixées dans le cadre des institutions mais dont la réalisation va se faire progressivement au fil des années, bien identifiée et avec continuité dans le domaine scolaire où, en l'espace de 40 ans, l'on assiste à la bilingualisation de la maternelle d'abord, puis du primaire, et aujourd'hui du secondaire, mais difficile à identifier dans les autres secteurs de l'activité sociale, culturelle et économique, c'est le cas de la Vallée d'Aoste (Italie).

Outre les enracinements historiques foncièrement différents de nos trois cas, de nombreuses particularités les séparent et les opposent, comme, par exemple, l'opposition entre les mesures précises de la politique de basquisation du gouvernement basque et l'ensemble flou des mesures qui peuvent être considérées comme contribuant au soutien de la francophonie (parmi lesquelles le volet principal, intitulé *action culturelle et aide au développement,* représentant 57,1 % du budget en question, ne laisse pas vraiment savoir en quoi la langue est concernée). L'ensemble de ces différences interdit toute comparaison chiffrée. Des informations claires sont disponibles dans les documents officiels du budget général du Pays basque, dans lequel l'ensemble des crédits de la basquisation s'élève à 1,3 %, et dans la loi de finances française où les crédits consacrés à la langue française et à la francophonie représentent 0,41 % du buget général de l'Etat, les informations concernant la Vallée d'Aoste sont incomplètes : les seuls crédits de l'Assessorat de l'Instruction publique consacrés à l'aménagement bilingue ne représentent que 0,37 % du budget de la région auxquels il faudrait ajouter les parcelles de crédits que les autres Assessorats y consacrent.

Pour évaluer la signification de telles informations, il faudrait pouvoir comparer dans chaque cas, sur la période des trente dernières années par exemple, l'évolution proportionnelle de ces budgets avec celle de l'éducation, en général, et avec celle des autres secteurs du budget. Parmi les rares études de prospective économique linguistique, nous pouvons citer celle de Guy Jucquois, consacrée aux deux modèles de développement offerts actuellement à la CEE dans les relations entre les Etats membres : le monolinguisme et le multilinguisme. Or, il s'avère que le monolinguisme coûterait finalement plus cher que le multilinguisme, et que, de plus, ce dernier offrirait aussi, dans le cadre européen du moins, un certain nombre de bénéfices (tous ceux que prévoit le modèle de Laporte, présenté ci-dessus, en particulier ceux du type 3) qui en font un modèle politiquement et humainement plus réaliste.

Notre étude met aussi en évidence un problème tout à fait général. Pour qu'une politique puisse être évaluée, en termes de coûts/bénéfices, même si ceux-ci ne le sont pas d'abord en termes financiers, il est nécessaire qu'un objectif global clairement cir-

conscrit soit défini au départ, de sorte que des objectifs particuliers, donnant lieu aux opérations correspondantes d'aménagement, puissent être circonscrits eux aussi dans les différents domaines d'usage de la langue, en précisant les locuteurs et l'usage linguistique concernés. Les différentes dépenses pourraient alors être rapportées à leur utilité présumée, des indicateurs de réussite pourraient être définis et un dispositif d'observation mis en place. Il deviendrait alors possible, sinon de contrôler, mais tout au moins de rendre visible la mise en œuvre de la politique linguistique, d'en « suivre » les résultats dans une situation qui peut s'avérer changeante et ainsi, chose essentielle, d'être en mesure de proposer des expériences, voire les adaptations nécessaires, en temps utile.

Références

ANS, André-Marcel (d'), (études rassemblées par) (1995). *Langage et politique. Les mots de la démocratie dans les pays du Sud de l'espace francophone,* Paris, Didier.

ASSUIED, Richard (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste.* Vol. 4 : Aspects pédagogiques, IRRSAE.

BALIBAR, Renée (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République,* Paris, PUF.

BALIBAR, Renée (1993). *Le colinguisme,* Paris, PUF.

BOURGUIGNON, Christiane ; PY, Bernard ; RAGOT, Anne-Marie (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste.* Vol. 3 : *Aspects psycholinguistiques,* IRRSAE.

CHAUDENSON, Robert, (sous la direction de) (1995). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone.*

COULMAS, Florian (1992). *Die Wirtschaft der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie,* Francfort-Main, Suhrkamp.

DECIME, Rita ; RAGOT, Anne-Marie ; SQUARZINO, Dino (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste.* Vol. 1 : *Le contexte,* IRRSAE.

GARMENDIA, Marie-Carmen (1994). « El proceso de normalizacion linguistica en el Pais Vasco : datos de una decada », *International Journal of the Sociology of Language,* 109, *Language, the Subject, the Social Link,* pp. 97-107.

GRIN, François (1990). « The economic approach to minority languages », *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 11, pp. 153-173.

GRIN, François (1994). « L'identification des bénéfices de l'aménagement linguistique : la langue comme actif naturel », *Sociolinguistique et aménagement des langues,* Actes du XVIe colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces Maritimes (nov. 1992), édités par Catherine Phlipponneau, Université de Moncton, pp. 67-101.

IRRSAE (Institut régional de recherche, d'expérimentation et de recyclage éducatifs

pour la Vallée d'Aoste) (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste,* 4 vol., Aoste, Musumeci.

Jucquois, Guy (1995). « Le monolinguisme ne coûterait-il pas finalement plus cher que le multilinguisme ? », *Le français, une langue pour l'Europe. Actes du Colloque de Bruxelles, 18-19.11.1993, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain,* 21, nº 1-2, pp. 61-76.

LAPORTE, Pierre-Etienne (1994). « Les mots-clés du discours politique en aménagement linguistique : réflexions à partir de l'expérience québécoise », in Phlipponeau, pp. 3-22.

MAURAIS, Jacques (1987). *Politique et aménagement linguistiques,* Québec, Conseil de la langue française.

PHLIPPONEAU, Catherine (1994). *Actes du XVIe Colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces atlantiques. Sociolinguistique et aménagement des langues,* Moncton, Université de Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée.

RACINE, Jean-Bernard ; FABRIZIO, Katia (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste.* Vol. 2 : *Aspects socio-géographiques,* IRRSAE.

SECRETARIA GENERAL DE POLITICA LINGUISTICA (1989). *Soziolinguistikazko mapa. Analysis demo-linguistico de la Communidad Autonoma Vasca del Padron de 1986.* Vitoria-Gasteiz : Servicio Central de Publicaciones del Gobie rno Vasco.

Crédits concourants au développement de la langue française et à la défense de la francophonie (en millions de francs)

Colonnes : *1. montants par type d'action ; 2. crédits affectés à l'enseignement ; 3. sous-totaux par ministères ; 4. pourcentages*

	1.	*2.*	*3.*	*4.*
AFFAIRES ETRANGERES				
services et enseignement français à l'étranger	1.300	(840)		
action culturelle et aide au développement	2.100			
immobilier et investissement	120		3.520	58,08
AFFAIRES SOCIALES, SANTE et VILLE				
aide aux migrants	20		20	0,33
COOPERATION				
services et enseignement à l'étranger	125	(40)		
action culturelle et aide au développement	1.250*			
équipement et investissement	180		1.550	25,57
CULTURE ET FRANCOPHONIE				
spectacle et patrimoine écrit	85			
divers	5		90	1,50
EDUCATION NATIONALE	95	(90)	95	**1,57**
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR et RECHERCHE				
enseignement supérieur	205	(200) bourses		
recherche	5	210	3,46	6,78
JEUNESSE et SPORT	**15**		**15**	**0,25**
COMPTES SPECIAUX DU TRESOR				
soutien exportation de films	60*			
Radio France Intern. et TV5	100°		160	2,64
FONDS MULTILATERAL				
TV5	175°			
divers soutien enseignement	105	(105)		9,24
divers action culturelle	33*			
soutien film, livre et chanson	17*			
divers	70		400	6,60
TOTAL	**6.060**	**(1.275)****	**6.060**	**100,00**

** total cumulé crédits enseignement 1 275 millions de francs, soit 21,04 %
° Radio-France Internationale et TV5 . 275 millions de francs, soit 4,54 %
* action culturelle et aide au développpement . 3.460 millions de francs, soit 57,10 %
dont politiques de soutien au film 67 MF , au livre 8 MF ; à la chanson 1,5 MF, au total 1,3 %

TABLEAU 3. Développement de la langue française et défense de la francophonie (France). Budget 1995.

VALLEE D'AOSTE (ITALIE)

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Frais linguistiques proprement dits)
Secteur : PROMOTION SOCIALE

Programme : *Instruction et culture*

** personnels scolaires	(en millions de lires)
* examens concernant la connaissance de la langue française : habilitation, concours, évaluations	80
** *fonctionnement de l'école (acquisition de biens et services)*	
* financement des écoles de la région pour l'innovation éducative de caractère linguistique	220
* initiatives didactiques pour l'enseignement bilingue à l'école obligatoire	200
** *droit à l'étude*	
* initiatives concernant la conservation du patrimoine linguistique, en tant que complément en faveur de l'obligation scolaire de certains adultes et sujets en situation de marginalisation sociale	60
** *interventions de caractère scolaire*	
* compensation aux professeurs des cours de formation professionnelles et de langue	100
* charges en rapport avec la compensation des professeurs des cours de formation professionnelle et de langue	35
* charges en rapport avec la gestion des cours d'instruction professionnelle et de langue	4

Programme : Activités culturelles et scientifiques

* activités, initiatives et devoirs de l'office régional pour l'ethnologie et la langue	350
* contribution annuelle pour le fonctionnement du CMIEB et de l'Alliance française	125
* programme du plurilinguisme européen *Pax Linguis*	90

soit au total : 1.265 millions de lires, sur un budget global du département de l'Instruction publique de 6. 325 millions de lires.

TABLEAU 4. Vallée d'Aoste (Italie). Budget 1995. Frais linguistiques proprement dits, identifiables au sein du budget du département de l'Instruction publique.

De la gestion informelle à l'aménagement formalisé : les projets d'alphabétisation fonctionnelle à Maurice

Rada TIRVASSEN

Mauritius Institute of Education
URA 1041 du CNRS

Cette communication s'inscrit dans le cadre des travaux menés sur la manière dont les locuteurs gèrent leur « écosystème linguistique » (L.-J. Calvet et R. Chaudenson in D. Baggioni et D. de Robillard, 1992 : 167). Elle part d'abord de la distinction plus ou moins explicite que ces linguistes établissent entre la gestion informelle des langues par des locuteurs et l'aménagement plus formalisé qui caractérise la réglementation touchant aux langues dans les institutions officielles. Elle s'appuie ensuite sur l'hypothèse que les projets d'alphabétisation fonctionnelle (désormais A.F.) constituent un lieu de réconciliation entre la gestion subjective des langues et l'aménagement formalisé. En effet, dans les sociétés plurilingues, les choix décisifs des langues (choix en quelque sorte formalisés par les fonctions attribuées aux langues dans ces projets), dans lesquelles on apprend à lire et à écrire aux illettrés se font, en général, en dehors de toute réglementation officielle. Les projets d'A.F. constituent donc un terrain précis où s'effectue un type particulier d'aménagement linguistique caractérisé par la gestion informelle et subjective des langues.

Partant d'une observation des diverses options linguistiques retenues dans les projets d'A.F. à Maurice, on examinera d'abord ces choix du point de vue de leur signification sociolinguistique. Plus précisément, il nous paraît intéressant de confronter les options retenues dans ces projets, à la dynamique des langues à Maurice. Ensuite, en nous fondant sur des enquêtes (R. Tirvassen, 1994), on essaiera d'étudier les modalités du choix des langues. On vise à comprendre dans quelle mesure l'étude des modalités de la gestion informelle des langues dans les actions d'alphabétisation offre des informations différentes de celles que l'on obtient quand on observe les options définitives arrêtées par les responsables. On pourra alors évaluer la validité de ce mode d'aménagement linguistique dans ce type de contexte.

Préalables

Il est indispensable de définir certains termes et concepts qui sont fréquemment employés dans cette communication. En revanche, l'espace attribué ne nous permet pas de présenter la réalité sociolinguistique mauricienne. Nous renvoyons les lecteurs aux sources dont nous nous sommes inspirés (D. Baggioni et D. de Robillard, 1990 et 1992).

L'alphabétisation fonctionnelle

L'A.F désigne l'enseignement qui consiste à transmettre, hors du contexte scolaire, des aptitudes de lecture, d'écriture et de calcul à des adolescents ou des adultes qui n'ont jamais été scolarisés ou qui, bien qu'ils aient été à l'école, n'ont pas développé suffisamment ces compétences pour leur intégration socio-professionnelle. Bien qu'on ne le dise pas, le terme « fonctionnelle » ne peut être défini sans une prise en compte de certains paramètres sociolinguistiques : par exemple, l'identification des langues dans lesquelles sont réalisées les communications formelles.

L'aménagement linguistique

On utilisera le concept d'aménagement linguistique (désormais A.L.) pour renvoyer à un domaine d'études et de recherches consacré aux questions de politique et de planification linguistiques. Ce domaine offre aux linguistes des outils pour intervenir sur les langues (élaboration de dictionnaire, de graphies, etc.,) ou pour réfléchir sur des questions de planification linguistique à défaut de pouvoir participer à la gestion des ressources langagières. Pour des détails supplémentaires les lecteurs se reporteront avec profit aux travaux réalisés par L.-J. Calvet (1987) et R. Chaudenson et D. de Robillard (1989).

Les projets d'A.F. et les options linguistiques

Selon un relevé effectué en 1993 et publié dans un rapport officiel (UNICEF, 1993), deux ministères et cinq organisations non gouvernementales étaient, chacun, responsables d'un projet d'A.F. Le nombre total de personnes inscrites à ces divers projets s'élevait à 737 alors que les rédacteurs du rapport précisent qu'il existait 154 835 illettrés, ce qui représente environ 19 % de la population ayant plus de 12 ans ; le chiffre concernant le nombre total d'illettrés doit être sensiblement révisé à la hausse au cas où l'on veut présenter une photographie plus exacte de la situation.

Pour offrir une idée générale de l'ensemble des choix effectués, nous avons eu recours à un tableau.

ORGANISATION	NO. d'inscrits	L. d'E.	L. E.
I.O.1	45	créole/français	français
I.O.2	300	créole/français	français
O.N.G.1	150	créole	créole
O.N.G.2	100	créole	créole/anglais
O.N.G.3	65	O.N.G.	français
O.N.G.4	45	créole	créole/français
O.N.G.5	32	créole	français

I.O. : Institution officielle
O.N.G. : Organisation non gouvernementale
NO. d'inscrits : le nombre de personnes inscrites à ces projets.
L. d'E. : Langue d'enseignement.
L. E. : Langue enseignée.

Si l'on interprète les choix effectués, on constate que les trois seules langues utilisées dans tous les projets sont le français, le créole et l'anglais. En gros, le créole est la langue de la communication orale ; son accession à l'écrit est limitée à un seul projet où, d'ailleurs, l'anglais lui sert de caution car c'est l'unique projet où l'on développe les aptitudes de lecture et d'écriture dans deux langues. Le rôle de l'anglais est également réduit : on a la nette impression qu'on y a recours comme renfort au créole. La langue quantitativement et qualitativement la plus importante est bien entendu le français car la plupart des organisations non gouvernementales et les institutions officielles de l'État font apprendre à lire et à écrire dans cette langue.

Quand on prend en compte les éléments majeurs que dégage le tableau, on peut faire les constatations suivantes :

1° De manière générale, le choix des langues dans les projets d'A.F. s'inscrit dans la logique de la dynamique des langues à Maurice : les trois langues qui ont les fonctions communicationnelles les plus importantes à Maurice sont les seules à être employées dans les projets d'alphabétisation fonctionnelle ; par ailleurs, le français qui occupe les sphères des communications formelles et sociales est la langue que privilégient les responsables des projets ;

2° Les décisions finales prises par la plupart des responsables des projets rejoignent la proposition faite par D. de Robillard, proposition qui résulte d'une analyse menée à partir d'outils issus de l'aménagement linguistique (D. de Robillard, 1990) ;

3° On peut enfin aussi affirmer que la photographie générale révèle l'existence de conflits sociolinguistiques : alors que tous les illettrés ont les mêmes besoins sociolinguistiques, les langues offertes ne sont pas toujours les mêmes. L'A.F. est un espace où l'on gère les conflits sociologiques.

Toutefois, entre les décisions définitives et la manière dont on aboutit à ces décisions, il existe un décalage évident : le choix définitif n'est pas une garantie d'une gestion efficace. C'est ce qu'on tentera d'analyser maintenant.

Les modalités des choix

Pour aborder la question de la manière dont on procède avec le choix des langues dans les projets d'A.F., il est sans doute opportun de signaler que pratiquement tous les projets qui ont été recensés, ont été mis en place dans les années 70. Ces années sont marquées, à Maurice, par la tentative de promouvoir la langue créole dans le sillage de la valorisation du patrimoine national. Les années 80 sont, elles, caractérisées par un essoufflement de ce mouvement et également par une forte attraction pour le français (D. Baggioni et D. de Robilllard, 1990). Dans tous les projets de toutes les organisations non gouvernementales, on faisait apprendre à lire et à écrire en créole dans les années 70. Depuis, toutes ces organisations, sauf une, sont passées, à des degrés divers, au français. La façon dont s'est effectué ce passage du créole au français est assez curieuse : dans un cas, on nous affirme que dans le passé, le créole était privilégié mais « si nous devions recommencer, nous n'aurions pas établi cette démarcation stricte que nous avons faite entre les deux langues ». Les choix linguistiques s'opèrent dans un flou évident. Dans un autre cas, on prétend qu'on apprend le « créole phonétique » et « le français fonctionnel. » Sur le plan technique, cette démarche est fort discutable car elle confond l'acte de lecture (la capacité de produire du sens à partir d'un texte écrit) et la capacité de reproduire oralement des syllabes. Cette approche, dans ce projet, succède à une autre où l'on apprenait à lire et à écrire en créole d'une part, parce qu'il fallait valoriser cette langue et, d'autre part, en raison des ressources disponibles (maîtrise insuffisante du français par les alphabétiseurs ; absence de matériels pédagogiques en français, etc.). Enfin, on notera la réponse indécise du responsable d'un des projets pris en charge par une institution officielle de l'État : « li bizin comme ça » (= Il ne peut en être autrement).

Deux projets échappent à cette approche tâtonnante. Dans le premier, le choix est non seulement clair mais il est aussi explicité de manière rationnelle. Les responsables ont d'abord mis en place un projet où l'on apprenait à lire et à écrire en créole avant qu'ils ne soient confrontés à la pression des stagiaires qui ont exigé que les savoir-faire soient développés en français. Cette demande fut suivie par l'intervention d'un linguiste. La démarche adoptée alors est totalement différente de celles des autres projets : elle s'inscrit dans le cadre général de l'aménagement linguistique. En effet, elle prend en compte à la fois des paramètres sociolinguistiques et les impératifs de l'alphabétisation fonctionnelle avant d'aboutir à des propositions argumentées (D. de Robillard, 1990). D. de Robillard part du principe qu'en situation mulilingue, le choix contraignant d'une langue entraîne nécessairement un coût d'opportunité. Ceci est d'autant plus vrai que les fonctions que doit remplir la langue choisie sont multiples alors que dans une communauté plurilingue, une seule langue n'a pas tous les attributs nécessaires pour assumer ces fonctions. Ainsi, dans le cas mauricien, deux langues, l'anglais et le français, se partagent les fonctions des communications écrites institutionnalisées ; par ailleurs, si le préalable du développement des aptitudes de lecture et d'écriture dans une langue est la maîtrise de cette langue à l'oral, la majorité des apprenants de ces cours sont des créolophones monolingues. Il y a donc un choix entre des considérations sociolinguistiques et d'autres à caractère

psychopédagogique. Le choix du français résulte d'une gestion réaliste des ressources langagières ; mais au-delà du caractère de ce choix, il faut retenir le fait que les coûts d'opportunité sont d'abord explicités avant d'être pleinement assumés.

La question des contraintes qu'impose le choix d'une langue est certes abordée par des responsables de certains projets lors des enquêtes que nous avons conduites sur le terrain. Mais ils se contentent d'évoquer les ressources limitées qui sont à leur disposition : absence de ressources langagières (les apprenants n'ont pas la maîtrise, à l'oral, des langues européennes) ; absence de formation pédagogique (les alphabétiseurs n'ont jamais été initiés aux techniques spécifiques de l'A.F.), etc. Si l'on analyse la signification accordée à ces questions, on se rend compte que ces points sont avancés pour souligner l'absence d'un encadrement de la part des institutions officielles. À aucun moment, les responsables des projets ne tentent d'articuler les moyens et les ressources disponibles avec les choix qu'ils ont réalisés.

Dans l'autre projet où les choix paraissent clairs, on prône la transmission des aptitudes de lecture et d'écriture en créole. Les responsables du projet, dans un langage bien volontariste d'ailleurs, affirment que l'illettrisme révèle une profonde injustice sociale ; apprendre à lire et à écrire à des illettrés vise à libérer ces opprimés de leur situation d'exploitation. À la différence de ceux qui refusent d'intervenir sur le statut des langues, ils prétendent vouloir libérer la langue qui est victime de la domination symbolique. C'est ainsi qu'on profite de ce contexte spécifique pour faire accéder le créole à des fonctions valorisantes. L'A.F. offre donc la possiblité d'un certain aménagement de la diglossie entre le créole et les langues européennes.

Si, en gros, le choix du créole est déterminé par des motivations idéologiques, l'argumentation technique n'est pas totalement absente. Il est toutefois opportun de signaler qu'on procède alors à une sélection commode des arguments pour ne retenir que ceux qui confortent la décision prise et ignorer ceux qui le contredisent. C'est ainsi qu'on affirme que la maîtrise, à l'oral, de la langue dans laquelle on développe les aptitudes de lecture et d'écriture est un préalable indispensable à l'A.F. À cet égard, on rappelle souvent la décision à laquelle aboutit l'UNESCO en 1955 lorsque cette instance préconisait l'A.F. dans la langue maternelle des apprenants ; bien entendu, on ignore toutes les conditions attachées au recours à ce que l'on appelait la langue maternelle ; par ailleurs, il n'y a aucune prise en compte de toute l'évolution sur la question du choix de la langue d'enseignement notamment dans le cadre des travaux sur l'aménagement linguistique.

L'observation critique du mode de gestion des langues permet de se rendre compte que l'approche adoptée dans de nombreux projets est sinon floue du moins orientée idéologiquement quand elle ne s'inscrit pas dans un cadre théorique qui offre les garanties d'une gestion rigoureuse et systématique.

Si l'on analyse rapidement l'impact du choix des langues sur les projets d'A.F., on se rend compte qu'il détermine à la fois la nature des compétences que l'on veut transmettre, le sens que l'on attribue à l'A.F. et la motivation des responsables des projets. Pour ce qui est des compétences transmises, elles ne sont guère les mêmes selon que l'on choisit telle ou telle langue. Par ailleurs, le choix de la langue entretient un rapport direct avec la manière dont on définit l'action d'alphabétiser : alphabétiser pour, en gros, permettre la valorisation d'une langue dominée et alphabétiser pour of-

frir aux illettrés des outils de survie linguistique (en confortant le statu quo) ne peuvent pas être interprétés comme des actions identiques. Le choix des langues dans les projets d'A.F. est un choix d'un projet social.

Conclusion

Un regard rapide sur les choix dominants des langues dans les projets d'alphabétisation fonctionnelle effectués en dehors de toute réglementation officielle peut donner l'impression que la gestion des langues s'inscrit dans le droit fil de l'évolution sociolinguistique mauricienne. Les modalités de cette gestion que l'on a tenté de cerner par le biais d'enquêtes de terrain sont révélatrices de difficultés de plusieurs ordres :

1. dans le cas de communautés où les communications formelles sont réalisées dans plus d'une langue, aucun choix n'est véritablement satisfaisant, ce qui ouvre la voie à une gestion des conflits sociolinguistiques ;

2. en général, les décisions majoritaires rejoignent celles issues d'une approche technique ; mais les modalités ne sont pas les mêmes selon que l'approche est technique ou subjective ; la gestion informelle comporte des limites que l'on peut facilement déceler.

Pourtant, en raison des insuffisances de l'école du Sud (R. Chaudenson, 1993), insuffisances fortement liées à des problèmes de nature linguistique, l'A.F. est appelée à jouer un rôle important dans la mise en place d'une certaine justice sociale et dans la contribution au développement des ressources humaines. Il faudrait alors lui assurer des moyens adéquats à la réalisation des objectifs fixés. Les outils conceptuels issus de l'aménagement linguistique lui sont, dans cette perspective, indispensables.

Références

BAGGIONI, D. & ROBILLARD, D. de (1990). *Ile Maurice, une francophonie paradoxale,* Paris, L'Harmattan, 187 p.

BAGGIONI, D. & ROBILLARD, D. de (1992). « Le français régional mauricien : une variété de langues dans un milieu à forte mobilité linguistique » in *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone,* coll. Langues et développement, Marquis Montmagny (Québec), pp. 141-216.

CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues,* Paris, Payot, 294 p.

CHAUDENSON, R. & ROBILLARD, D. de (1989). *Langues, économie et développement,* Tome I, coll. Langues et développement, Marquis Montmagny, Québec, 257 p.

CHAUDENSON, R. (1993). *L'école du Sud,* coll. Langues et développement, Marquis Montmagny, Québec, 153 p.

ROBILLARD, D. de (1991). « Quelques réflexions fragmentaires sur la problématique du choix de la langue d'alphabétisation à l'Ile Maurice », in *L'alphabétisation fonctionnelle, Actes du colloque, 22-26 août 1990,* R. Tirvassen (éd.) et D. de Robillard (éd), Editions de l'Océan Indien, pp. 74-97.

TIRVASSEN, R. (1994). *Communication et développement : le cas de Maurice,* coll. Langues et développement, Marquis Montmagny (Québec), 114 p.

UNESCO (1955). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement,* UNESCO, Paris, 171 p.

UNICEF (1993). *Literacy development in a changing society,* 44 p.

Francophonie, diglossie et formation : le cas des adultes de bas niveau en formation à la Guadeloupe

Marie-Thérèse VASSEUR

Université René Descartes, Paris

En Guadeloupe, tous les enfants sont en principe scolarisés, et ils le sont en français. Pour beaucoup d'entre eux, le français vient se superposer au créole, leur première langue. Les pratiques bilingues qui s'instaurent alors participent, dans leur diversité, de la diglossie environnante. Une enquête récente (Giraud *et al.*, 1992) a souligné l'échec scolaire important d'un grand nombre d'entre eux. Sortant de l'institution scolaire sans qualification, ils se retrouvent sur le marché du travail et RMIstes. Face à cette situation, la Direction régionale pour la formation professionnelle a, comme en métropole, mis en place un important dispositif de remise à niveau et insertion pour les jeunes et les adultes chercheurs d'emploi.

Dans cette situation, la réponse éducative à la demande sociale repose sur une double nécessité. Il faut fournir une solution éducative adaptée aux problèmes des publics bilingues pris en charge, et, pour cela, entreprendre une analyse de la situation bien spécifique d'appropriation du français de ces publics.

C'est ce deuxième volet que j'aborderai ici. Impliquée dans la formation des formateurs et partie prenante de la réflexion sous-jacente, je présenterai les premiers résultats d'une analyse en cours.

Sollicitée par le CRAPT-Guadeloupe (Centre régional d'appui pédagogique et technique), maître-d'œuvre des formations de formateurs d'adultes peu qualifiés et demandeurs d'emploi, l'équipe de chercheurs-formateurs de Paris V a choisi d'aborder la situation à travers une enquête sur l'évaluation. Cette enquête conduite sur les lieux de formation et auprès des formateurs portait sur les pratiques, les matériels et les discours. Elle nous donnait ainsi une entrée intéressante sur les représentations et la gestion des pratiques linguistiques dans le milieu de la formation des adultes. L'approche méthodologique que nous avons privilégiée est une approche de type qualitatif

et ethnographique, c'est-à-dire que nous avons procédé par observation des interactions en séance de formation, analyse du matériel pédagogique et entretiens.

Les données recueillies ont fourni des éléments de réponse à une triple question : Quel français est acquis par les adultes en formation ? Quel français leur est enseigné ? Quel français est pratiqué sur les lieux de formation ? Nous les présenterons ici succinctement.

Quel français est acquis ?

Les publics concernés par ces formations sont donc des adultes de bas niveau de qualification, jeunes et moins jeunes, créolophones monolingues et bilingues. Ils se caractérisent dans leur grande majorité par une scolarité réduite. Leurs compétences à l'écrit sont donc très faibles. Ce handicap qu'on appelle actuellement illettrisme s'ajoute à un handicap linguistique plus général lié à la situation diglossique de la Guadeloupe. Certains discours tenus sur cette situation sont révélateurs de la légèreté de l'analyse et des fantasmes qu'elle recouvre, même chez les chercheurs. On incrimine encore, un peu, le bilinguisme (Dorville, 1994), malgré un demi-siècle de travaux pour démystifier ses effets. On évoque, plus directement, le fait créole, *« la connaissance même du créole »* (M.-J. Cérol, 1991). Or, le handicap, source d'échec scolaire et post-scolaire, ce n'est ni le bilinguisme lui-même, ni la créolophonie, qui en soi n'est pas un problème. Il s'agit en fait, dans un univers défini comme francophone avec le jeu des valeurs sociolinguistiques, des enjeux socio-économiques qui leur sont liés, des représentations et des contraintes qu'elles entraînent, d'un déficit de la compétence en français. Les publics en échec ne sont pas francophones ou du moins pas assez francophones.

Ce que font apparaître les évaluations effectuées à l'arrivée dans les stages de formation, c'est un déficit au niveau de la compétence écrite certes, mais aussi, pour une partie des stagiaires, au niveau de la compétence en français. En effet, si une majorité des adultes et jeunes adultes qui nous intéressent peuvent être qualifiés de bilingues, une autre partie, minoritaire, est constituée de monolingues ou quasi-monolingues créoles. Ils posséderaient en français une compétence limitée, et même ce que Bernabé (1982) appelle une « compétence fictive minimale largement socio-symbolique ». Cette compétence est par principe idiosyncrasique et désigne une gamme très variable et variée de performances. Chez les adultes en formation, elle semble particulièrement hétérogène, fluctuante, fragile et surtout mal connue.

Cette compétence en français des demandeurs de formation est effectivement l'objet d'une exploration en début comme en fin de formation. Mais on en fait à la fois trop et trop peu. Trop, parce que certains stagiaires peuvent être soumis à quatre évaluations par différentes instances avant de commencer la formation. Pas assez, parce que l'évaluation porte sur des compétences très partielles. Les organismes comme les formateurs disposent en général de batteries de tests normés écrits (INETOP, ORLEC, CNED, FAS...) et essentiellement centrés sur le code : mots, orthographe et grammaire. Ces tests permettent de dépister les faiblesses lexicales, orthographiques, morphologiques et syntaxiques (pronoms personnels, relatifs, temps verbaux...) des stagiaires arrivants. Ils ne permettent pas d'aller plus loin et de faire des repérages d'ordre pragmatico-discursifs. Seuls quelques formateurs repèrent, à

l'occasion d'activités textuelles, des difficultés sémantico-discursives qui découlent d'organisations notionnelles différentes de celles de francophones unilingues (Hamers-Blanc, 1983). En témoigne cette remarque d'une formatrice :

> *« Tout le monde dit (...) ils savent pas se repérer dans le temps. Moi ça me fait hurler de rire. Je dis que ce n'est pas vrai. Ils savent très bien se repérer dans le temps (...). C'est pas comme le gamin de cinq ans. (...) ça il n'a pas de repérage, mais eux ils l'ont ce repérage. Ce n'est pas vrai qu'ils ne l'ont pas. Mais par contre, ils n'arrivent pas à le mettre en place, ils n'arrivent pas à l'exprimer. »*

Les principales difficultés d'ordre grammatical étaient déjà pointées dans les tests de Giraud *et al.* comme indices (contrastés par rapport aux élèves métropolitains) de non-familiarité avec la langue. S'y ajoutent les difficultés d'ordre sémantico-pragmatique relevant de la confrontation d'organisations linguistiques différentes.

On pourra s'étonner de cette mise en doute de la compétence francophone de populations que l'on définit globalement comme bilingues. En réalité, la situation de diglossie évoquée pour les Antilles françaises demande à être sérieusement clarifiée, au niveau des pratiques comme des compétences. D'abord, parce que nous ne disposons pas de chiffres officiels, parce que, tout le monde étant censé parler français, aucune enquête approfondie n'a été menée. Nous en sommes donc réduits à des conjectures. Valdman (1973) évaluait entre 5 à 25 % le nombre de créolophones unilingues en Guadeloupe. Chaudenson (1979), plus pessimiste, à 30 à 40 %. Quinze ans ont passé. La scolarisation massive ayant produit ses effets, le nombre a certainement beaucoup décru. Mais, si l'enquête de Giraud *et al.* nous renseigne sur les compétences en lecture-écriture des écoliers antillais de 7 à 11 ans, nous n'avons aucun chiffre sur le bilinguisme de la population sortie de l'école.

Un autre élément de la réflexion à prendre en compte est le fait que les deux systèmes linguistiques ne sont pas totalement opaques l'un à l'autre. Comme le souligne Chaudenson, « pour un créolophone, le français n'est pas une langue tout à fait étrangère ». Ce qui semble en fait caractériser la situation et les pratiques linguistiques guadeloupéennes, c'est cet « habitus commun » qu'évoque G. Hazaël-Massieux (1978), en soulignant cette interpénétration des variétés linguistiques en particulier au niveau du français local, du créole francisé, du français créolisé et du créole. La frontière entre les systèmes linguistiques différents est loin d'être aussi nette qu'on se la représente (*cf.* aussi L.F. Prudent, 1993). Une partie des adultes qui nous intéressent posséderaient donc, parce qu'une certaine compréhension s'établit, des degrés très variés d'incompétence en français, incompétence difficilement décelable, faute d'outils d'évaluation adaptés.

Ajoutons à cela que les adultes sortis trop jeunes du système éducatif, ou n'y étant jamais vraiment rentrés, restent aussi en retrait de la société urbaine active dans laquelle ils sont de plus en plus marginalisés. L'insertion sociale autant que professionnelle constitue pour ces adultes l'objectif premier de toute formation. Cette finalité est considérée comme la base des remises à niveau en français. Au-delà du français, et particulièrement du français écrit, ce sont les compétences plus globales à communiquer dans une culture de l'écrit francophone qui font défaut. Compte tenu de cette situation évaluée en grande partie intuitivement, nous nous sommes demandés quel type de français était proposé aux stagiaires.

Quel français est enseigné ?

Le handicap portant le plus visiblement sur la maîtrise de l'écrit, la remise à niveau en français est essentiellement centrée sur l'écrit. Comme à l'école, on considère *a priori* que les stagiaires parlent le français. De même qu'il n'y a pas vraiment d'évaluation de la compétence communicative orale en français (et à plus forte raison en créole), il n'y a pas de pédagogie de la communication orale. Le modèle auquel on se réfère porte sur les compétences scolaires les plus formelles : maîtrise de l'alphabet, orthographe, manipulation de syllabes puis de mots, lecture oralisée et non accès direct au sens, entraînement à la belle écriture et non à l'écriture rapide.

Cependant, on constate que certains formateurs dépassent ces modèles formels pour reconsidérer les compétences orales et écrites. Ils abordent les savoir-faire pragmatico-discursifs et culturels liés au monde socio-professionnel occidental (et particulièrement francophone) actuel où l'écrit a pris une importance considérable (Goody 1982). Mais ces initiatives restent très globalement intuitives et subjectives.

Le modèle scolaire reste donc malgré tout très présent dans la conception et les pratiques de la formation des adultes. Mais en même temps, il est constamment remis en cause. Pour les formateurs, le français ne doit pas être un savoir en soi, mais un outil d'appropriation et de mise en œuvre de savoir-faire sociaux et professionnels. *« Le but c'est quoi ? C'est pour que quand ils vont à la CAF (Caisse d'allocations familiales) ils se débrouillent ».*

Dans ces préoccupations pédagogiques, quelle est la place du créole ? Marginale, comme les « expériences créoles » en milieu scolaire. Un stage expérimental de créole a été récemment proposé à de jeunes adultes en « remise à niveau ». Y ont d'ailleurs participé des enseignants responsables de l'expérience connue du collège de Capesterre-Belle-Eau et, en particulier, H. Poullet et Sylviane Telchid (Telchid 1994). Le bilan est similaire au bilan fait au collège : l'objectif de valorisation du créole, de revalorisation personnelle et de remotivation à l'expression écrite a été atteint. Cependant, et comme dans le cas du collège, l'incidence de l'expérience sur l'amélioration des apprentissages fondamentaux en français reste à démontrer.

Il reste de tout cela que le discours des formateurs, leur approche pédagogique, le matériel et les méthodes d'évaluation dont ils disposent, reflètent la vision traditionnellement monolinguistique (*cf.* Lüdi, 1984) de l'institution éducative et de ses usagers. Qu'ils travaillent sur le français ou, exceptionnellement, sur le créole, ils ne prennent en compte à chaque fois, en se centrant sur un système linguistique « standard », que la moitié ou une partie des pratiques et des compétences des locuteurs. Ils « considèrent la compétence monolingue comme la règle ». La compétence linguistique des locuteurs n'est jamais conçue comme additive. Elle est traitée dans une perspective étroitement normative, à travers des relevés de fautes caractéristiques que quelques-uns relèvent sous forme de « bêtisier » et utilisent avec un objectif dissuasif. Certains ont certes un discours sur la nécessité de prendre en compte la réalité créole, mais les souhaits exprimés s'en tiennent à l'introduction de références environnementales (*lambis* et *ignames* pour être schématique) et culturelles (les auteurs locaux). Cette « valeur ajoutée » ne modifierait en rien l'approche « externe » soulignée ici. Et pourtant, une perspective « bilinguistique » et « interne » permettrait de ne plus considérer ces adultes en formation comme des locuteurs déficients, mais

comme des êtres développant une culture qui leur est propre, recomposée sur la base de deux langues et de deux cultures, illustrée d'ailleurs dans leurs comportements spontanés. On mettra cette approche en relation avec le refoulement généralisé de l'histoire et du fait créole, la complexité du bilinguisme antillais, le manque d'information et la connaissance superficielle des pratiques bilingues en Guadeloupe.

Confrontons maintenant ces options institutionnelles aux pratiques langagières sur les lieux de formation.

Quel français est utilisé sur les lieux de formation ?

A travers les institutions et les formateurs, les différentes options concernant l'usage des deux langues se répartissent entre deux pôles. Le pôle monolingue : c'est l'option prise traditionnellement et fermement par l'école, c'est bien entendu l'option prise par les formateurs métropolitains non créolophones, c'est aussi l'option privilégiée par les formateurs de langue maternelle créole et qui se sont élevés socialement grâce au français. Tout comme les parents de milieu populaire qui privilégient, pour leurs enfants, par stratégie de promotion sociale, une éducation entièrement francophone. Ces choix et attitudes reflètent bien entendu la dévalorisation du créole sur le marché. Ils se traduisent par un discours éloquent : « (s'ils parlent créole), *on reformule tout de suite (en français) pour qu'ils puissent* ***se remettre dans le droit chemin*** ».

L'option bilingue avec alternance codique naturelle ou systématique n'est possible que chez les formateurs bilingues. Le créole a alors, dans ses reformulations et traductions, une fonction clarificatrice préventive ou correctrice souvent indispensable pour les consignes et certaines explications, une fonction de citation, une fonction d'inclusion ou d'exclusion d'autres locuteurs. Certains formateurs systématisent l'usage des reformulations en créole pour prévenir les incompréhensions et la honte de les avouer en public. Ils pensent aussi, en recourant au créole, introduire et renforcer la connivence et ainsi développer une motivation qui fait trop souvent défaut.

On notera à ce propos chez certains formateurs une discordance entre le discours tenu et les pratiques réelles : ils disent s'interdire d'utiliser le créole pendant les séances de formation. Dans les faits, ils ont effectivement tendance à se refuser les prises de parole en créole, sauf s'il s'agit d'apartés humoristiques ou de réponses à des questions de compréhension. On assiste alors à un dialogue comme entre parenthèses qui échappe un peu au contrôle avant que le formateur ne « reprenne en main » le cours. Que ce soit une pratique systématique, une concession, un relâchement du contrôle, on constate que le créole apparaît bien dans les pratiques de formation, même chez les formateurs qui annoncent des positions fermes sur la question et chez les non-créolophones.

Les comportements langagiers sur les lieux de formation sont donc assez variés, mais ils sont tous, à des degrés divers, bilingues.

On peut se demander quel recul ont les responsables et formateurs par rapport à cette pratique de l'alternance au sein d'une situation plus largement diglossique et comment ils la prennent en compte dans la formation. On ne peut aussi que regretter qu'il n'existe pas actuellement de repérage systématique des pratiques langagières des

stagiaires en et hors formation, pas d'exploration de leurs différents réseaux sociolinguistiques (où, quand et avec qui ils parlent quoi). De telles informations seraient pourtant très utiles, en particulier pour accéder aux répertoires linguistiques des uns et des autres et mettre en place des projets personnels de formation et d'insertion.

De même on note une absence presque totale de référence, dans des formations visant l'insertion dans une culture écrite, à la culture orale qui reste prégnante dans les aires créolophones et aux interfaces possibles entre ces deux cultures à travers la multiplication des nouveaux médias. Bref, si, dans les lieux de formation, on admet - timidement - des pratiques bilingues, on semble avoir des difficultés à tirer parti de ces pratiques pour élaborer un projet de formation qui n'en soit pas une totale négation.

Les formateurs, clé de voûte du système de formation

Devant ce tableau, on soulignera la position centrale des formateurs qui encadrent ces adultes en formation. A la fois membres de la même communauté (pour la plupart) et définis par leur position de pouvoir, ils sont non seulement des dispensateurs de connaissances, mais des interprètes, des passeurs dont le rôle est central dans la circulation des représentations et la transmission, l'évaluation et la reconnaissance de pratiques langagières et culturelles. L'efficacité de la formation repose sur la formation de ces formateurs et leur sensibilisation aux problèmes posés par la longue cohabitation et les interpénétrations des deux langues.

Références

BERNABÉ, J. (1982). « Contribution à une approche glottocritique de l'espace littéraire antillais », in *La Linguistique,* 18-1, pp. 85-109.

CÉROL, M.-J. (1991). *Une introduction au créole guadeloupéen,* Ed. Jasor, Pointe-à-Pître.

CHAUDENSON, R.(1979). *Les créoles français,* F. Nathan, Paris.

CHAUDENSON, R. (1982). *Créoles et enseignement du français,* L'Harmattan, Paris.

DORVILLE, Alain (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole-français,* thèse de doctorat, Université de Paris V.

GIRAUD, M. ; GANI, L. ; MANESSE, D. (1992). *L'école aux Antilles,* Karthala, Paris.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique,* éd. de Minuit, Paris.

HAMERS, J.-F. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme,* P. Mardaga, Bruxelles.

HAZAËL-MASSIEUX, G. (1978). « Approche sociolinguistique de la situation de diglossie français-créole en Guadeloupe », *Langue Française,* n° 37, Les parlers créoles, Larousse, Paris, pp. 106-118.

LÜDI, G. (1984). « L'acquisition d'une langue seconde par des migrants : naissance d'un bi-

linguisme », Acquisition d'une langue étrangère III, Encrages & Centre de Linguistique Appliquée de l'université de Neuchâtel, Université Paris VIII Vincennes à St-Denis.

PRUDENT, L.-F. (1993). *Pratiques langagières martiniquaises*, Thèse de doctorat d'État, Université Rouen - Haute Normandie.

TELCHID, S. (1994). « L'enseignement du créole en collège », *Le Français aujourd'hui*, Lire/Ecrire en pays créole, nº 106, pp. 31-34.

VALDMAN, A. (1973). « Certains aspects sociolinguistiques des parlers créoles aux Antilles », *Ethnies*, nº 3, pp. 7-22.

Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse

Bernard ZONGO

URA CNRS 1164 SUDLA
Université de Rouen

L'emploi de deux langues dans une même conversation entre bilingues manifeste au moins une compétence bilingue des locuteurs. Mais la présence d'un tiers locuteur exolingue peut infléchir le sens attribué à la situation d'échange, en tant qu'elle instaure une polyphonie (au sens de Anscombre et Ducrot, 1981) à trois voix : les interlocuteurs bilingues et le tiers locuteur exolingue. En effet, les échanges, dès lors, sont structurés dialectiquement par rapport aux représentations de soi supposées être construites par le tiers locuteur et à celles que les bilingues se font du tiers locuteur. Dans un contexte interculturel à relations inégalitaires - caractéristique des communautés ethnolinguistiques minoritaires transplantées -, ces représentations sont exacerbées de part et d'autre, rendant tout échange bilingue, dans un champ communicationnel polyphonique, un lieu de conflit potentiel. L'observation de rencontres ordinaires (au sens de Goffman) - administration, supermarchés, école, préfecture, etc.- en France impliquant des interlocuteurs d'appartenance ethnolinguistique différente le montre bien. Ces situations sont très souvent marquées par des malentendus, des ratés et des mésinterprétations culturels et/ou linguistiques - volontaires ou non - qui se traduisent par des altercations plus ou moins vives. Dans ce cas, l'utilisation de deux langues n'est plus perçue positivement comme l'expression d'une compétence bilingue, mais négativement comme un moyen d'autodéfense, d'instauration d'une connivence utilisés par les « minorités sociolinguistiques » (Vermès, 1994) au détriment de la majorité sociolinguistique « monolingue », c'est-à-dire les Français reconnus consensuellement comme tels (les « Blancs »). Car c'est moins le phénomène même de l'alternance que les interprétations qu'on lui attache qui paraissent problématiques (Camilleri, 1989 : 23).

Mais on peut se demander si les perceptions négatives des choix et de l'alternance linguistiques sont légitimables ou si elles ne se fondent que sur des constructions *a priori*. Autrement dit, quelles fonctions en réalité, en terme d'intentionnalité et

donc de stratégies langagières, remplissent les alternances linguistiques d'une façon générale et particulièrement dans une situation de communication interculturelle ?

Nous tenterons dans ces quelques pages de répondre à cette question en proposant un cadre de référence pour l'étude des stratégies langagières dans les situations interculturelles après avoir rappelé les modalités de la problématique des stratégies langagières dans l'alternance linguistique. Nous terminerons notre travail en présentant une esquisse de typologisation des stratégies langagières liées à l'alternance linguistique.

Problématique

Les travaux de Gumperz et de l'école « fonctionnelle » ont opéré une véritable rupture épistémologique dans le domaine des études sur l'alternance des langues. En effet, la démonstration a été faite que l'alternance linguistique constituait une stratégie communicative et non un simple mélange linguistique aléatoire et arbitraire comme on a eu pendant longtemps tendance à le croire. Pour Hymes (1971) par exemple, « l'hétérogénéité et la variabilité des productions langagières dans une communauté linguistique sont systématiques et socialement significatives ». En outre la théorie de l'adaptation de la parole (accomodation theory) élaborée par Giles (1973, 1979) ainsi que les applications qui en ont été faites montrent que les choix linguistiques dans un contexte d'hétérogénéité ethnolinguistique correspondent à des stratégies communicatives.

Dès lors, la problématique de la dimension fonctionnelle de l'alternance s'est imposée. On ne cherche plus à démontrer que l'alternance des langues est un cadre de structuration de stratégies communicatives. On essaie de décrire les mécanismes explicatifs des choix et de l'alternance linguistiques. Mais à l'intérieur même de cette problématique les points de vue divergent. Certains expliquent le choix ou l'alternance linguistiques par des facteurs internes ou linguistiques (Clyne, 1976). D'autres l'expliquent par des facteurs externes ou extralinguistiques. Ensuite, sur le plan terminologique, on note que ce qui est considéré comme des « facteurs » chez certains (Fantini, Valdès-Fallis, Gal) est analysé comme des « fonctions » chez d'autres (Scotton & Ury, Saville-Troike, Gumperz). En outre, à l'intérieur même des catégories proposées, la distinction fonctions/facteurs est sujette à discussion. Enfin, on ne fait pas clairement le lien entre ce qui relève des mécanismes psychologiques ou psychosociaux explicatifs des choix ou de l'alternance linguistiques - le pendant interprétatif - et les formes diverses que prennent les manifestations linguistiques de ces mécanismes - le pendant linguistique.

L'expérience du terrain et la confrontation de nombreuses recherches nous ont amenés à travailler à l'élaboration d'un cadre de référence susceptible de rendre compte des stratégies langagières en œuvre dans les choix et l'alternance linguistiques selon une autre perspective.

Esquisse d'un cadre de référence pour l'analyse des stratégies langagières dans les choix et l'alternance linguistiques

Dynamique d'une stratégie langagière

Les composantes

C'est un modèle à six composantes construit à partir de l'analyse des travaux sur les facteurs et/ou fonctions des choix et de l'alternance linguistiques. On postule que la mise en oeuvre d'une stratégie langagière procède du schéma suivant :

COMPOSANTE CONTEXTUELLE
(facteurs extralinguistiques)

COMPOSANTE COTEXTUELLE
(facteurs linguistiques)

LOCUTEUR

COMPOSANTE FONCTIONNELLE
(fonctions)

COMPOSANTE RHÉTORIQUE
(procédés linguistiques)

COMPOSANTE SÉMANTIQUE
(contenu du message)

COMPOSANTE LINGUISTIQUE
(matériau linguistique)

Fig.1. structure d'une stratégie langagière dans les choix et l'alternance linguistiques

Ce qui se lit : en vue d'atteindre un but A (composante fonctionnelle), un locuteur, influencé par des facteurs extralinguistiques B (composante contextuelle) ou des facteurs linguistiques C (composante cotextuelle), utilisera un procédé discursif D (composante rhétorique) pour exprimer un contenu E (composante sémantique) ; ce qui se traduira par le choix d'une langue, d'une variété ou d'un code F (composante linguistique).

Ainsi par exemple, dans un échange bilingue français/mooré dans lequel, en présence d'un tiers locuteur monolingue, un des locuteurs emploie un proverbe en mooré dans un énoncé en français, on peut analyser l'interaction des composantes du modèle de la façon suivante :

- composante fonctionnelle : le locuteur veut créer une connivence identitaire avec l'interlocuteur au détriment d'un tiers locuteur
- composante linguistique : l'énoncé en mooré
- composante contextuelle : la présence d'un tiers locuteur monolingue
- composante rhétorique : choix d'un proverbe
- composante sémantique : contenu du proverbe, valeur stylistique et/ou culturelle
- composante cotextuelle : choix du mooré par convergence linguistique avec l'interlocuteur

Définition des composantes

Composante fonctionnelle

Elle désigne l'ensemble des réponses au pourquoi du choix de telle ou telle variété linguistique, opéré par le locuteur dans une situation de communication donnée. Ce qui signifie qu'il n'est pas possible de proposer un inventaire préétabli des fonctions, compte tenu du caractère dynamique, imprévisible du déroulement d'un échange en action. C'est pourquoi, on ne peut retenir ni le modèle statique de Jakobson encore moins la définition univoque de Saussure. On ne peut définir les fonctions du langage - et dans notre cas celles des choix et de l'alternance linguistiques - qu'à partir de l'examen empirique de la parole dans son contexte pragmatique. Autrement dit, « c'est l'étude détaillée d'un phénomène de communication, en particulier des rapports entre ses composantes, qui permet d'en dégager les fonctions » (Bachmann, Lindenfield et Simonin, 1989 : 73). À titre d'exemple, les choix et l'alternance linguistique peuvent remplir des fonctions telles qu'exprimer sa colère, montrer son importance propre, étayer le prestige de la langue, éviter une suspicion, etc. (Scotton et Ury, 1977), adoucir/renforcer une demande, intensifier ou éliminer une ambiguïté (Saville-Troike, 1982), conférer une note de sérieux à son discours, marquer une appartenance ethnique (Gumperz, 1989), exprimer l'accord/désaccord, l'étonnement ; attirer l'attention (Gardner-Chloros, 1985) :

Composante contextuelle

Elle renvoie à tous les éléments non linguistiques susceptibles d'influencer les choix et l'alternance linguistiques ; c'est ce qu'on désigne habituellement par la notion de situation de communication définie comme « l'ensemble des conditions physiques, ethniques, historiques, culturelles, etc. » (Denato, 1980 : 338). Mais là encore, il ne s'agit que d'une définition générique. L'inexhaustivité de l'énumération montre bien le caractère non limitatif des facteurs extralinguistiques. En effet, c'est la configuration du champ communicationnel qui déterminera la nature de ces facteurs. Les facteurs extralinguistiques varient selon les auteurs :

- Fantini (1978) : appartenance supposée de l'interlocuteur (ou « perception de l'interlocuteur par le locuteur » chez Chloros-Gardner), degré d'intimité des interlocuteurs (« degré de familiarité » chez Gal), situation de communication (« contexte » chez Valdès-Fallis ou « déclenchage contextuel » chez Clyne) ;

- Valdès-Fallis (1978) : les rôles sociaux, les marqueurs d'identité, les noms propres (« message idéologique » chez Saville-Troike).

Composante cotextuelle

C'est l'ensemble des facteurs linguistiques qui permet d'interpréter les choix et l'alternance linguistiques. Quelques exemples de ce point de vue :

- Clyne (1967) : le déclenchage conséquent, le déclenchage anticipatoire, le déclenchage en « sandwich » ;

- Valdès-Fallis (1978) : la fréquence relative d'éléments d'une des langues, le besoin lexical lié à des phénomènes de domination linguistique ou à des trous de mémoire (« compétence du locuteur » chez Gardner-Chloros), les préformulations relevant de la routine linguistique, la modulation du mélange des langues proportionnellement à l'interlocuteur.

Composante rhétorique

Elle permet de déterminer la nature de la composante linguistique, c'est-à-dire de savoir quels procédés linguistiques sont sollicités. Valdès-Fallis (1978) : les marqueurs du discours, les citations (Gumperz) et les paraphrases, les figures de rhétorique, la reprise. Gumperz (1982) : les interjections, la réitération.

Composante linguistique

Elle est constituée par le matériau linguistique observable de l'échange. Nous appellerons **discours mixte** tout changement linguistique à l'intérieur d'un même tour de parole et **discours alternatif,** tout changement linguistique qui se produit d'un tour de parole à un autre. En fonction de l'intention des protagonistes, la composante linguistique peut se manifester de trois façons que l'on peut représenter par un continuum :

degré 1 : Emplois transparents
degré 2 : Emplois semi-transparents ou semi-opacifiants
degré 3 : Emplois opacifiants

Fig.2. degrés de saturation linguistique dans les choix et l'alternance linguistiques

Dans le degré 1, les protagonistes choisissent exclusivement la langue ou le code du tiers locuteur au détriment des leurs.

Dans le degré 2, les protagonistes, en fonction de l'intention dominante, échangent avec des énoncés qui ne comportent que des termes sémantiquement neutres de leur code ou langue (marqueurs phatiques, interpellatifs, etc.).

Dans le degré 3, les échanges se font soit exclusivement dans la langue ou le code du groupe, soit dans un discours mixte ou un discours alternatif ne comportant que des termes sémantiquement neutres du code ou de la langue du tiers locuteur. La composante linguistique peut se manifester sous diverses formes : mots simples ou composés, syntagmes, propositions, phrases, énoncés.

Composante sémantique

Elle renvoie au contenu du message ou/et à l'interprétation que font les protagonistes du rapport potentiel qui peut exister entre ce contenu et un tiers locuteur. Elle peut renvoyer aussi aux valeurs stylistiques et/ou culturelles, affectives qu'inspire le contenu du message. Ce contenu peut être jugé par les protagonistes comme « secret », « obscène », « outrageux », « moqueur », « neutre », etc.

Les contraintes conversationnelles du modèle

Le bon fonctionnement d'un tel modèle suppose la prise en compte de deux conditions. D'abord les interlocuteurs doivent partager les mêmes règles d'interprétation du message, c'est-à-dire qu'ils doivent être capables, d'une part d'inférer les significations liées aux contextes immédiat et social (inférence conversationnelle), d'autre part d'interpréter d'une façon pertinente les présuppositions sous-jacentes impliquées dans l'échange (indice de contextualisation). En effet, pour Gumperz (1989 : 2), « une théorie générale des stratégies du discours doit commencer par spécifier quelles sont les connaissances linguistiques et socioculturelles qu'il faut partager pour maintenir un engagement conversationnel, et traiter [...] ce qui fait la spécificité culturelle, subculturelle et situationnelle de l'interprétation ». Ensuite, les protagonistes acceptent d'obéir au principe de coopération. Grice parle de maximes conversationnelles (quantité, qualité, relation, modalité) tandis que Giles (1979) les présente sous la forme d'une dichotomie : divergence linguistique *vs* convergence linguistique.

Applications : vers une typologie des stratégies langagières

Cette typologie est le résultat d'une enquête menée en 1993 auprès d'un échantillon d'une vingtaine de sujets choisis parmi la population estudiantine burkinabè vivant à Paris à la « maison du Burkina ». Tous les sujets sont des moose. Les situations de communication et les événements de parole étaient les suivants : transaction dans une boucherie ; conversation libre sur la voie publique, dans des magasins (Tati, Épicerie arabe) ; discussions thématiques à Fessart.

On peut distinguer deux catégories de stratégies selon que les échanges sont marqués d'une intention véhiculaire ou grégaire. Cette intention sera fonction du désir des locuteurs d'exclure ou non un tiers locuteur extérieur au groupe ethnolinguistique, de respecter ou de violer les règles sociales implicites qui gouvernent les choix linguistiques dans la société française.

Emplois grégaires et stratégies cryptiques

Les emplois grégaires peuvent être définis comme tout emploi des codes entre les membres d'un groupe social avec l'intention de cacher le contenu de la communication à un tiers locuteur exolingue ou de se démarquer du reste social. Ces emplois permettent aux membres du groupe de structurer consciemment des stratégies que nous qualifierons de cryptiques. Les résultats de nos enquêtes nous ont permis de dégager trois types de stratégies cryptiques :

La stratégie crypto-cryptique

Elle consiste, pour les protagonistes, à opacifier sémantiquement l'échange en utilisant exclusivement ou d'une façon massive la langue ou la variété du groupe avec l'intention de cacher un contenu jugé « secret » au tiers locuteur mais sans que ce dernier ne soit en cause dans l'échange.

La stratégie crypto-conniventielle

Elle consiste, pour les protagonistes, à cacher le contenu du message à un locuteur exolingue, mis en cause dans l'échange, par l'emploi des codes du groupe.

La stratégie crypto-ludique

Elle peut être définie comme tout emploi des codes du groupe avec l'intention de tourner en dérision, pour plaisanter, un tiers locuteur exolingue présent dans le champ communicationnel.

Emplois et stratégies véhiculaires

Ce qu'il faut souligner d'emblée c'est que les emplois véhiculaires partagent une fonction de base commune : communiquer dans le but d'informer. Ce sont les différentes façons de communiquer le message et le but visé dans la transmission de l'information qui permettent de distinguer plusieurs formes d'emplois véhiculaires des codes du groupe. Aux emplois véhiculaires correspondent des stratégies véhiculaires.

On peut distinguer au moins quatre types de stratégies véhiculaires :

La stratégie communicative

La stratégie communicative désigne toute interaction entre locuteurs utilisant le(s) même(s) code(s) sans l'implication d'un tiers locuteur exolingue. Le seul but de l'échange est alors de communiquer une information brute. Ce but peut être rapproché de la fonction référentielle de Jakobson.

La stratégie ludique

Elle désigne tout emploi des codes en lieu public ou privé avec l'intention de communiquer un message d'une façon amusante, humoristique. Pour le groupe des enquêtés mooréphones, les choix linguistiques constituent également un lieu d'emploi ludique des trois codes : français, mooré, « code alterné du bilingue » (au sens de Hamers et Blanc, 1983).

La stratégie hédoniste

Elle consiste à exploiter les connotations affectives des variétés linguistiques pour revivre des situations agréables.

La stratégie de familiarité

On peut la définir comme tout emploi des codes du groupe dans le but de manifester une communauté d'appartenance ethnique ou groupale. C'est le cas par exemple des interpellatifs, des composantes du rituel de salutation ou des insultes rituelles. C'est faute de place que ces différentes fonctions n'ont pas été exemplifiées, mais on se référera à Zongo (1993) pour considérer les applications pratiques qu'offre ce modèle d'analyse.

Nous avons inscrit notre travail dans une problématique fonctionnelle des choix et de l'alternance linguistiques. La question à laquelle nous avons essayé de répondre était donc celle-ci : quelles fonctions remplissent les choix et l'alternance linguistiques d'une façon générale et particulièrement dans un contexte d'hétérogénéité ethnolinguistique ? Nous avons essayé de montrer que ces fonctions sont multiples et entrent dans une dynamique permettant aux protagonistes bilingues d'un échange de structurer des stratégies langagières. Nous avons proposé un cadre de description de ces stratégies dans lequel nous montrons qu'elles sont structurées autour de six composantes et peuvent se répartir en deux catégories : les stratégies cryptiques d'une part, celles qui visent simplement à réguler des échanges internes à un groupe. On a montré enfin que les premières pouvaient constituer un lieu de conflit potentiel. C'est le cas en France (*cf.* Zongo, 1994) où les perceptions négatives sont renforcées par d'autres préjugés culturels qui pèsent déjà sur les étrangers. Mais peut-on vraiment comprendre les significations qui sont générées par les choix et l'alternance linguistiques si l'on n'a pas soi-même fait l'expérience d'un bilinguisme personnel ?

Références

ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1981). « Interrogation et argumentation ». *Langue française,* n° 2, pp. 5-22.

BACHMANN, C. ; LINDENFELD, J. ; SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales,* Paris, Hatier.

CAMILLERI, C. (1989). « La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle », in Retschitzky, J. ; Bossel-Lagos, M. ; Dasen, P., *La recherche interculturelle,* pp. 13-46.

CLYNE, M.G. (1967). *Transference and Trigging · Observations on the Language Assimilation of Postwar Greman-speaking migrants in Australia,* the Hague, Martinus Nijhoff.

DENATO, J. (1980). « La variation linguistique », in François F. (dir.), *Linguistique,* pp. 281-362.

FANTINI, A.E. (1978). « Bilingual behaviour and social case : case-studies of two belingual children », in Paradis M. (dir.), *Aspects of bilinguism,* pp. 283-302.

GAL, S. (1979). *Language shift : Social Determination of Linguistic Change in Bilingual Austria,* New York, Academy Press.

GARDNER-CHLOROS, P. (1985). *Choix et alternance des langues à Strasbourg,* Strasbourg, Université Louis-Pasteur, Thèse de doctorat, 265 p.

GILES, H. et SMITH, P. (1979). « Accomodation Theory · Optimal levels of Convergence », in Giles H. et Saint Clair R., *Language and Social Psychology,* Oxford, Basil Blackwell.

GUMPERZ, J.-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle - Une approche interprétative,* Paris, L'Harmattan, 243 p.

HAMERS, J. et BLANC, M.(1983). *Bilinguisme et bilingualité,* Bruxelles, Mardaga.

HYMES, D. (eds). (1972). *Directions in Sociolinguistics : the Ethnography of Communication,* New York, Rinehart and Winston.

SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The Etnography of Communication : an Introduction,* Oxford, Basil Blackwell.

SCOTTON, C.M. et URY, W. (1977). *Bilingual Strategies : the Social Functions of Code-Switching,* I.J.S.L., 13 : 5-20.

VALDÈS-FALLIS, G. (1977). « Code-Switching among bilingual Mexican-American women : towards an understanding of sex-related language alternation », I.J.S.L., 17, pp. 65-72.

ZONGO, B. (1993). *Stratégies de communication et individuation sociolinguistique chez les étudiants Burkinabè à Ouagadougou et à Paris,* Université de Rouen, Thèse de Doctorat, 517 p.

ZONGO, B. (1994). « Choix et alternance linguistiques : lieux de conflits dans la communication interculturelle », Colloque de Sarrebrück.

Liste des participants et leurs adresses

Réseau sociolinguistique et dynamique des langues

Premières journées scientifiques : « Les politiques linguistiques, mythes et réalités »

1. AFELI, Kossi. BP 8641, Université du Bénin, Lomé, TOGO.

2. ANCA, Maria Héléna. Université d'Aveiro, Instituto Superior de Educação - C.P. 93/A Achade de Sto Antonio, Praia, Santiago. Repùblica do CABO VERDE.

3. ANDUJAR CHEVROLLIER, Natalia. (Université de Barcelone). 2, Avenue Joliot Curie. 92240 Malakoff. FRANCE.

4. ASGARALLY, Issa. Programme officer, Commission de l'éducation supérieure, Avenue Seeneevassen, Quatre-bornes. ILE MAURICE.

5. BAGGIONI, Daniel. 895, Chemin de la plaine des Dés, 13090 Aix-en-Provence. FRANCE.

6. BARRETEAU, Daniel. ORSTOM. BP 11 416 Niamey, NIGER.

7. BATIANA, André. Université de Ouagadougou. 03 BP 7021 Ouagadougou, 03 BURKINA FASO.

8. BAVOUX, Claudine. 44, chemin de la Source Morifia. 97490 Sainte-Clotilde. LA REUNION.

9. BENRABAH, Mohamed. Université d'Oran. ALGERIE
Université Stendhal, Grenoble III. 38000 Grenoble FRANCE.

10. BILLIEZ, Jacqueline. 17, rue de Bonne, 38000 Grenoble. FRANCE.

11. BOUDREAU, Annette. Département d'Etudes Françaises. Université de Moncton, Moncton. Nouveau-Brunswick. EIA 3E9 CANADA.

12. BOUKOUS, Ahmed. Université Mohammed V, Faculté des lettres. BP 1040, Rabat, R.P., MAROC.

13. CAITUCOLI, Claude. Place de la Mairie, 76440 Mauquenchy, FRANCE.

14. CALLEWAERT, Gustave. Dept of Education, University of Copenhagen, PO Njalsgade, DK - 2300, Copenhagen, DANEMARK.

15. CALLEWAERT, Inger. Dept of Education, University of Copenhagen, PO Njalsgade, DK - 2300, Copenhagen, DANEMARK.

16. CALVET, Louis-Jean, Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.

17. CANUT, Cécile. 4, rue Georges Courteline, 37000 Tours, FRANCE.

18. CAUBET, Dominique. 16, Bd A. Blanqui, 75013 Paris. FRANCE.

19. CHAUDENSON, Robert. Institut d'Etudes Créoles, Université de Provence, 29, Avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence, Cedex 1. FRANCE.

20. CHOUDHRY, Amitav. Linguistic Research Unit, Indian Statistical Institute, 203, B.T. Road, Calcutta 700 035, INDIA.

21. COMBARELLE, Daniel. PDRH 2, Coordination nationale du secondaire, Ministère de l'Education nationale, Dakar, SENEGAL.

22. CORREIA LOPES PEREIRA, Zaïda Maria. Universidado do Algarve, Faro, PORTUGAL.

23. DAFF, Moussa. Département de français, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

24. DEME, Abdoulaye. 15 bis, Chemin de Meaux, 93360 Neuilly Plaisance, FRANCE.

25. DEPREZ, Christine. Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.

26. DIADIE, Boureïma. Ecole Normale Supérieure, Université Abdou Moumouni, BP 10963, Niamey, NIGER.

27. DIAGANA, Seydina Ousmane. 4, rue Jacques Brel, 93160 Noisy-le-Grand, FRANCE

28. DIALLO, Ibrahima, INDE, BP 132, Bissau, GUINEE-BISSAU

29. DIKI-KIDIRI, Marcel. CNRS LLACAN, 4 ter, Route des Gardes, 92190 Meudon, FRANCE.

30. DIOP, Amadou Hamady. Ecole Normale Supérieure, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, BP 5036, Dakar-Fann, SENEGAL.

31. DIOP, Amadou Moustapha Thialaw. PDRH 2, Coordination nationale du Secondaire, Ministère de l'Education nationale, Dakar, SENEGAL.

32. DIOUF, Jean-Léopold. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

33. DREYFUS, Martine. Institut de Français pour Etrangers (IFE), Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

34. DUBOIS, Lise. Département de traduction, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, E1A 357, CANADA.

35. DUMONT, Pierre. Directeur de la Mission de Coopération Educative et Linguistique (MICEL), Vice-Recteur de l'Université Galatasaray, Consulat de France à Istanbul (Turquie), Valise Diplomatique, 37, Quai d'Orsay, 75351 Paris, FRANCE.

36. FAYE, Souleymane. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

37. GAIVAO, Luis. Direcção geral de Educação extra-escolar, C.P. 133/A Achada de Sto Antonio, Praia, Santiago, Repùblica de CABO VERDE.

38. GANDON, Francis. Département de linguistique, FLSH, Université Cheikh Anta Diop, BP 5386, Dakar-Fann, SENEGAL.

39. GASSAMA, Mamadou. Lamine. Direction de la promotion des langues nationales, Ministère de l'Aphabétisation et de l'Education de Base, Dakar, SENEGAL.

40. GAUDIN, François. IRED, Université de Rouen, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex, FRANCE.

41. GOMES, Alfredo. INDE, BP 132, Bissau, GUINEE-BISSAU.

42. GONTIER, Dominique. PRCE, Centre Universitaire de Polynésie française, Université française du Pacifique, BP 2376, Papeete, TAHITI.

43. HALAOUI, Nazam. GRESLET, Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal, C.P. 6128 succursale A, Montréal H3C 3J7, CANADA.

44. JOBE, Alieu. 5, Quai Jongkind, 38000 Grenoble, FRANCE / P.O. Box 416, Somerville, MA 02143, USA.

45. JUAN, Yves. Université des Sciences Juridiques et Economiques de Nouakchott, MAURITANIE.

46. JUILLARD, Caroline. Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.

47. KABA, Sékou. Centre international de recherche en aménagement linguistique

(CIRAL), Pavillon Charles de Koninck, Université Laval, Sainte-Foy, G1k 7P4, Québec, CANADA

48. KAMAYE, Halima. Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes (DAFA), BP 10394, Niamey, NIGER.

49. KANE, Abdoulaye. Institut des langues nationales, Nouakchott, MAURITANIE.

50. KARANGWA, Jean de Dieu. INALCO, 2, rue de Lille, 75343 Paris Cedex 07, FRANCE.

51. KARYOLEMOU, Marilena. Lecteur de français, 39 Kimonos Str., Aeropoli, Nicosie, CHYPRE.

52. KILANGA, Musinde. Recteur, Université de Lumumbashi, ZAIRE.

53. LAROUSSI, Foued. URA CNRS 1164, IRED, Université de Rouen, 7, rue Thomas Becket, 76130 Mont-Saint-Aignan, FRANCE.

54. LATIN, Danièle. Chargée de mission à l'AUPELF-UREF, BP 10027, Dakar, SENEGAL.

55. LECOINTRE, Simone. BP 53 87, Nouakchott, MAURITANIE.

56. MAHMOUDIAN, Mortéza. Faculté des Lettres, Institut de linguistique et des sciences du langage, BFSH 2 CH-1015, Lausanne / 8, Chemin de pré fleuri, CH1024, SUISSE.

57. MAURER, Bruno. Université de Montpellier III, 147, Route d'Avignon, 30000 Nîmes, FRANCE.

58. MBAYE, Alioune. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

59. MBODJ, Chérif. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

60. METZGER, Laurent. Université nationale de Singapour, Department of Malay studies, 10, Kent Ridge Crescent, 0511, SINGAPORE.

61. MOREAU, Marie-Louise. Université de Mons-Hainaut, 20, Place du Parc, 7000 Mons, BELGIQUE.

62. NDAMBA, Josué. Université de Brazzaville, BP 1486, Brazzaville, CONGO.

63. NDAO, Papa Alioune. Département de français, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

64. NDIAYE, Mamadou. Département de linguistique, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

65. NDIAYE, Modou. Département de françaïs, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

66. NEIVA-VIERA, Maria Candida. C.P. 54-A, Achade de Sto Antonio, Praia, Santiago, Repùblica de CABO VERDE.

67. NICOLAU, Jean-Paul. Centre Supérieur d'Enseignement Technique à Nouakchott, BP 5387, Nouakchott, MAURITANIE.

68. RAFITOSON, Elisa. Département d'Etudes Françaises, Université d'Antananarivo 101, MADAGASCAR.

69. RISPAIL, Marielle. 12, Pré Griaud, 38450 Vif, FRANCE.

70. ROBILLARD, Didier de. CNRS, Université de la Réunion, 15, Avenue René Cassin, BP 7151, 97715 Saint-Denis, Messag. cedex 9, LA REUNION.

71. SANOGO, Mamadou Lamine. CNRS, Cité Universitaire du Panorama, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, FRANCE.

72. SECK, Aliou-Ngoné. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

73. SIMANGO, Aurélio Zakarias. Departamento de letras modernas, Praças 25 de Junhol/GP 257, MOZAMBIQUE.

74. SOW, Pape Momar. Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base, Ministère de l'Alphabétisation et de l'Education de Base, Dakar, SENEGAL.

75. SWANN, Abram de. Amsterdam School for Social Science Research, 24 Oude Hoogstraat, 1017 Ex Amsterdam, PAYS-BAS.

76. TABOURET-KELLER, Andrée. CNRS, UFR des Sciences du comportement et de l'environnement, Université Louis Pasteur, 12, rue Goethe, 67000 Strasbourg, FRANCE.

77. TCHITCHI, Toussaint. Université de Cotonou, BENIN.

78. THIAM, Ndiassé. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

79. TIRVASSEN, Rada. Route Royale, Gentilly, Moka, ILE MAURICE.

80. VASSEUR, Marie-Thérèse. Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.

81. VELOSO, Maria Teresa. INDE, R. Comandante A. Cardoso, 81, BP 4653, Maputo, MOZAMBIQUE.

82. VERDELHAN, Michel. 6, Allée de l'Ermitage, 34170 Castelnau-le-lez, FRANCE.

83. YACINE, Rachida. Institut des langues étrangères, Université d'Oran, Cité Grande Terre, E7 741 Oran, ALGERIE.

84. ZONGO, Bernard. Avenue de la Verte Bonne, 186, les Colibris, 27600 Gaillon, FRANCE.

Achevé d'imprimer sur
les presses de la SIEL (Beyrouth)
en décembre 1996

La collection **Universités francophones** créée en 1988 à l'initiative de l'UREF, propose des ouvrages de référence, des manuels spécialisés et des actes de colloques scientifiques aux étudiants des 2e et 3e cycles universitaires ainsi qu'aux chercheurs francophones et se compose de titres originaux paraissant régulièrement.

Leurs auteurs appartiennent conjointement aux pays du Sud et du Nord et rendent compte des résultats des recherches et des études récentes entreprises en français à travers le monde. Ils permettent à cette collection pluridisciplinaire de couvrir progressivement l'ensemble des enseignements universitaires en français.

Enfin, la vente des ouvrages à un prix préférentiel destinés aux pays du Sud tient compte des exigences économiques nationales et assure une diffusion adaptée aux pays francophones.

Ainsi la collection **Universités francophones** constitue une bibliothèque de référence comprenant des ouvrages universitaires répondant aux besoins des étudiants de langue française.

Prix : 140 FF • Prix préférentiel UREF (Afrique, Asie, Amérique du Sud, Moyen-Orient) : 60 FF

9 782920 021655

ISSN 0993 - 3948