

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

La situation paradoxale du français au Moyen Orient : le cas d'Israël

Valérie Spaeth

Aborder le problème des langues et de leur coexistence, c'est souvent faire droit à une approche sociologique et politique du linguistique. La position d'Israël face à la francophonie est particulièrement représentative de cet état de fait. En effet, la coexistence dans cette nation de multiples langues et cultures est constamment à mettre en rapport avec sa situation géopolitique. Preuve en est que ce ne sont pas des raisons linguistiques qui ont porté à refuser la candidature d'Israël au rang de pays francophone officiel.

Aborder la notion de francophonie, c'est aussi renvoyer à une réalité institutionnelle : la reconnaissance officielle d'un espace francophone, mais sans doute aussi à une sorte de téléos : le linguistique s'il est tributaire des conditions politiques de sa production, peut aussi dialectiquement les dépasser et produire de nouvelles configurations. C'est le principe qui préside à la notion de francophonie, celui qui rend encore possible une présence du français dans des pays qui ont été marqués par son hégémonie. On pourra se référer ici à la l'article I de la Charte de la Francophonie adoptée à Marrakech en 1996.

L'image d'Israël

Il est important de revenir sur quelques notions et de les analyser préalablement à cette étude.

C'est la notion d'espace francophone qui a été choisie ici pour rendre compte d'une réalité plutôt difficile à cerner dans les faits. Si l'on se réfère à la définition qu'en donne l'année francophone internationale : « représente une réalité non exclusivement géographique, ni même linguistique, mais aussi culturelle elle réunit tous ceux qui éprouvent ou expriment une certaine appartenance à la langue française ou aux cultures francophones (...) ». Si cette définition suffisamment floue, aux dires de ses auteurs, laisse en effet une certaine latitude d'interprétation qui justifie, qu'aujourd'hui je puisse parler du cas d'Israël, elle ne change pas la configuration dessinée par les institutions chargées de la francophonie. En effet, l'appartenance au monde, à l'espace francophone, véritable géographie universelle, ne peut être légitimée que par les instances prescriptrices en ce domaine, par nature centrifuges, même si dans leurs intentions elles ont en charge la reconnaissance de la diversité de la francophonie.

L'étude plus précise du cas de la région du Proche Orient permet de mieux comprendre les enjeux à l'œuvre ici. Le Liban et l'Égypte sont les deux seuls pays membres officiels de la Francophonie.

L'année francophone internationale au début du chapitre consacré au Proche-Orient propose une rapide prise en vue de la situation et présente Israël, parmi ses voisins. On y précise : « Ce pays ne fait pas partie de la francophonie, mais l'usage du français y occupe une bonne place, surtout en milieu politique ou universitaire. Il existe une radio française. » (AFI, 1997 : 209).

Il faut remonter à l'édition 1996 de l'AFI pour trouver mention explicite du cas d'Israël, notamment dans un article qui rend hommage à I. Rabin et présente essentiellement les rela-

tions d'Israël avec les Palestiniens. La francophonie y est ainsi définie, selon ces termes qui dénotent l'imprécision des informations recueillies : « (...) la presse française semble se limiter au niveau scolaire, en d'autres termes, aux limites de la production locale des élèves, des écoles religieuses ou des Lycées français tel que celui de Jafa. »

En décembre 1994 se sont tenus les premiers États généraux de la langue française en Israël. Des chiffres en ressortent : « 22 % des Israéliens, soit plus d'un million de personnes possèdent une certaine connaissance du Français. Parmi ceux-ci 28 % ont le Français comme langue maternelle, 72 % l'ont appris comme langue étrangère (...) » (AFI, 1996 : 197).

Dans l'édition 97 de l'AFI, Israël n'apparaît plus qu'à l'occasion de l'évocation de ses relations conflictuelles avec ses voisins. En fait, c'est une image extrêmement négative d'Israël qui se dégage, en creux, ici, relayant l'image médiatique en cours qui véhicule une idéologie à double facette, mais construite d'un seul bloc : la condamnation sans appel de tout antisémitisme ou antijudaïsme en même temps qu'une adhésion sans restriction à l'antisionisme.

Dans les faits, la situation est non seulement beaucoup plus complexe mais se doit d'être située d'un point de vue historique.

Beaucoup plus complexe, parce qu'on dénombre environ 500 000 francophones en Israël sur une population de 5 500 000 habitants, dont une récente immigration juive française qui se dirige plus volontiers vers Jérusalem, parce que les quatre grandes universités du pays celles de Tel Aviv, de Jérusalem, de Hafia, de Bar Ilan possèdent un département de Français autonome dont le corps enseignant provient en majorité de Belgique et de France, parce que le lycée Français de Jérusalem et celui de Tel Aviv ne recrutent pas seulement dans les milieux cosmopolites ou diplomatiques, parce que l'Alliance israélite continue d'exercer sa vocation à Tel Aviv et parce que l'école des Frères de Jafa, qu'il ne faut pas confondre avec le lycée français, prépare aux épreuves du baccalauréat français, israélien juifs et musulmans. Enfin peut-être parce qu'il existe en effet une radio et une presse d'expression françaises qui sont loin de se cantonner à un public scolaire et que des centres culturels français comme ceux de Tel Aviv et de Jérusalem offrent régulièrement des manifestations culturelles intéressantes.

La francophonie en Israël, on le voit, ne peut être réduite à la portion congrue que lui octroie l'AFI. Elle est proportionnellement bien représentée, pourtant, elle n'a pas d'existence reconnue en tant que telle.

La francisation des Juifs du Moyen Orient

Il est nécessaire de mettre en perspective le rôle de la diaspora dans l'expansion du Français dans le bassin méditerranéen. En effet, bien avant la création de l'état Israël, les Juifs, populations essentiellement urbaines, se situent dans tous les grands états du bassin. La création de l'Alliance israélite Universelle à Paris en 1860 promeut un projet qui s'inscrit dans le faisceau des idées universalistes et positivistes de la Révolution française : créer des écoles, gratuites, dont la langue véhiculaire est le français, dans l'ensemble du monde juif méditerranéen et permettre un accès rapide à l'éducation. Le français apparaît alors non seulement comme la langue d'accès au savoir mais aussi comme le processus d'occidentalisation du monde oriental. Un système de bourses permet de répondre aux attentes des familles les plus défavorisés.

Ce fait, particulièrement important pour la présence du Français au Proche-Orient doit aussi être complété par le fait que, parallèlement, on voit augmenter de manière importante, depuis la réorganisation de la Congrégation de la Propagande et la reprise de la mission d'évangélisation des Jésuites, sous l'impulsion radicale de la reprise de la conquête coloniale, la présence des écoles chrétiennes francophones dans tout le Moyen-Orient. Or, dans le même mouvement d'occidentalisation du mode de vie juif, on assiste à un mouvement sociologique qui se généralise à la fin du XIX^e siècle : les élites juives confient leurs enfants aux écoles chrétiennes catholiques dans l'espoir de les envoyer dans les universités françaises.

En 1870, des Juifs français achètent, dans la région de Jafa, des terres à l'administration turque et aux villages arabes, permettant la mise en place de la première école agricole, qui dépend directement de l'Alliance israélite.

L'influence de la pensée française n'est pas seulement circonscrite au monde des Juifs séfarades. À la même époque, B. Yéhuda, un juif russe, s'inscrit dans la lignée des penseurs français positivistes tels que Littré, son modèle, pour la création du dictionnaire hébreu et la renaissance de l'hébreu. L'influence de la pensée révolutionnaire dans le mouvement sioniste venu d'Europe de l'Est est aussi bien connue. Les différents courants d'émigration à partir de 1882 vont drainer des populations slaves francophiles qui vont contribuer à répandre une esthétique, une culture franco-centrées qui renforceront les représentations positives et surclassantes liées au français.

Ainsi le monde séfarade et le monde ashkénaze à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle tendent vers des idéaux français. Ils vont participer à l'expansion de la francophonie et de la francophilie en Palestine.

Ce n'est que sous le mandat britannique, après la première guerre mondiale que les Juifs séfarades des pays voisins de la Palestine vont commencer à immigrer, mais la grande vague d'immigration séfarade intervient après la seconde guerre mondiale, dans les années cinquante et jusqu'à la fin des années soixante, lors du processus de décolonisation. Les Juifs du Maroc, de Tunisie, d'Algérie et d'Égypte se répartissent alors dans les communautés juives francophones de France, du Canada et d'Israël, emportant avec eux une francophonie largement teintée de coutumes arabes.

La francophonie en Israël : un paradoxe contemporain

Ainsi, le caractère francophone d'une partie de la population israélienne se confond, en son principe, assez souvent, avec son caractère francophile et on peut affirmer qu'une grande partie de l'intelligentsia israélienne des années cinquante est formée à l'école de pensée française.

Mais l'arrivée des Juifs séfarades en Israël complique la situation du français. Souvent francophones, mais assimilés, à leur arrivée en Israël, par les populations ashkénazes, à des populations arabes, ils subissent un ostracisme social et culturel qui les poussent à s'assimiler le plus fortement possible au modèle israélien dominant qui tend alors fortement vers un modèle monolingue et monoculturel hébreu.

La possession pratique d'une langue comme le français est alors sentie par une population en mal de reconnaissance comme une distinction négative de plus. On peut cependant s'expliquer encore ainsi la présence particulière du français dans la rue dans les villes israéliennes : des petits métiers y sont toujours remplis par ces Juifs marocains, égyptiens. Ou encore la présence francophone dans les petites villes peuplées lors de ces périodes d'immigration.

Il est sensible que durant les États généraux de la francophonie en Israël, cette part vivante, mais souvent occultée, de la francophonie n'a pas été prise en compte, si ce n'est sous forme de statistique.

La prise de position française suite à la guerre des six jours, l'embargo et la politique pro-arabe française n'ont pas amélioré le tissu de représentations réciproques entre Israéliens et Français, les israéliens français ou francophones se trouvant souvent en porte à faux dans cette situation. La réalité culturelle est alors clivée, l'attachement à la culture française ainsi qu'aux idéaux philosophiques qu'elle véhicule reste forte tandis que l'adhésion au projet national français est sujet à caution.

La présence du français dans les universités

Il est intéressant de noter que les États généraux de 96 avaient principalement lieu au sein des départements français d'Israël, en coordination avec les services du BAL du centre culturel

français de Tel Aviv. C'était d'emblée inscrire la francophonie dans une perspective dynamique d'échanges, car seul le français bénéficie de ce statut spécial à l'université, toutes les autres langues sont rattachées au département de langues. Il est vrai que ce statut est fragile, le département de français de l'université de Ber Sheva s'est vu « avalé » au début des années quatre-vingt-dix par celui des langues.

Les départements de français jouissent encore cependant d'une bonne réputation préparant à la licence de langue et littérature françaises, à la maîtrise et au doctorat de linguistique ou de littérature, des étudiants recrutés pour partie parmi les francophones d'origine, pour partie parmi les hébreophones qui ont appris le français au lycée, et enfin, pour une dernière partie, qualitativement de choix, dans la récente immigration des Juifs de l'ex-URSS.

Les enseignants sont toujours d'origine francophone, la plupart ayant mené leurs études en France ou en Belgique, ou pour la génération plus récente formés en Israël dans ces mêmes départements.

Les accords avec les universités françaises, les bourses de perfectionnement en France ou en Belgique sont nombreux. Les invitations de professeurs, spécialistes dans tous les domaines de la littérature et de la linguistique françaises, sont une des caractéristiques les plus nettes de cet échange permanent avec l'université française.

La participation du BAL à l'ensemble des manifestations universitaires, colloques, invitations constitue un bon indicateur de l'intérêt et de l'enjeu que représentent les départements de français en Israël.

La présence du français dans les lycées

Le cas des lycées est assez différent : plusieurs cas composent la configuration.

- Les lycées privés sous administration française : Jérusalem, Tel Aviv, proposent tout leur enseignement en français et préparent aux diplômes français. Le recrutement y est très éclectique : à Tel Aviv, on trouve tout autant les enfants des personnels des ambassades francophones en Israël que les enfants issus de couples franco-israéliens ; à Jérusalem, on trouve une forte représentation de jeunes arabes israéliens, musulmans ou chrétiens.

- Les lycées privés confessionnels, notamment ceux des Jésuites, qui proposent traditionnellement un enseignement en français et accueillent indifféremment un public juif israélien et arabe chrétien israélien.

- L'Alliance israélite universelle propose, pour sa part, un enseignement bilingue français-hébreu et s'adresse surtout aux israéliens non francophones.

- Les lycées publics où le français était jusque-là très bien représenté comme seconde langue puisqu'elle était obligatoire. Mais une nouvelle loi en 1996 promeut l'arabe au rang de seconde langue au même titre que le français. Nous n'avons pas encore les résultats du choix effectué par les différents établissements entre le français et l'arabe. La position du français n'est cependant pas vraiment défavorable, dans la mesure où elle est favorisée par une image culturelle malgré tout valorisante et un nombre important de professeurs, qui suivent régulièrement des sessions de formation. Le cas de l'arabe est non seulement beaucoup plus complexe mais soulève des enjeux bien plus importants pour l'avenir du pays.

Les entreprises françaises : un début prometteur

Le début des années quatre-vingt-dix permet d'envisager une véritable réflexion sur une paix au Proche-Orient et pousse alors des Juifs français, submergés par la crise en Europe, à immigrer pour établir des petites entreprises en Israël (bâtiment, prêt-à-porter, restauration), on les retrouve aussi bien représentés dans les professions libérales (dentiste, psychanalyste, avocat).

Les grandes entreprises françaises sont encore timides en Israël, mais on notera cependant l'entrée de l'Oréal sur le marché.

Pour répondre à cette nouvelle configuration du marché, le français des affaires a récemment fait son entrée dans le cursus universitaire.

Perspectives : le français comme langue de réconciliation ?

L'enjeu linguistique en Israël est de taille. En effet au-delà d'enjeux économiques importants certes, le français doit pouvoir jouer un rôle spécifique dans le processus de paix.

En effet, la situation linguistique est trop complexe en Israël pour prétendre vouloir en rendre compte en quelques lignes, mais on peut dire que plusieurs types de rapports linguistiques s'y juxtaposent.

D'une part, l'hébreu langue nationale et officielle, fort ciment national, pour des populations hétérogènes : l'état propose à tout nouvel immigrant six mois d'apprentissage de la langue pris en charge.

D'autre part, une forte représentation de la langue familiale (tendant de plus en plus cependant à être remplacée par l'hébreu) qui peut être le russe, l'allemand, l'espagnol, le brésilien, le français, etc.

Par ailleurs, une utilisation systématique de l'anglais dans les affaires et les relations internationales.

Enfin l'utilisation d'une langue corporatiste qui permet aux représentants d'un même corps de métier de se regrouper par famille linguistique.

Or le français est assez bien représenté dans ce dernier cas de figure et permet de dépasser les frontières assignées et les clivages idéologiques : il faut penser aux associations de dentistes, médecins, ou psychanalystes francophones qui cherchent aussi à s'adresser à leurs collègues palestiniens.

L'utilisation du français comme langue véhiculaire dans des lycées qui regroupent Juifs et Arabes peut aussi apparaître comme une des voies pour assurer des ponts vers la paix.

Conclusion

Présenter la francophonie en Israël permet de relever le défi que pose de façon permanente cette région du monde : la simplification et la généralisation d'un côté comme de l'autre.

D'autre part elle doit permettre de dépasser la notion généralement admise pour la francophonie, c'est-à-dire son caractère fortement franco-centré qui l'associe de fait à une francophilie sans faille.

La francophonie, si elle ne veut pas être simplement une réalité virtuelle figée, largement institutionnalisée, mais une réalité vivante et dialectique, doit admettre les contradictions dont elle relève historiquement et les intégrer de manière souple et régulière.

Bibliographie

- LEROY, B. (1991), *L'aventure séfarade*, Paris, Champs Flammarion.
GIRARD, P. (1976), *Les Juifs de France de 1789 à 1860*, Calmann-Lévy, Paris.
Hattis Rolef, S. (éd.) (1987), *Political Dictionary of the state of Israël*, Macmillan Publishers, London.
DENIAU, X. (1983), *La francophonie*, Que sais-je, PUF.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

*Les français vernaculaires d'Amérique du nord à l'ombre du grand
voisin anglais et du non-lointain cousin parisien*

Albert Valdman

Introduction

Malgré leur diversité apparente sur le plan macrosociolinguistique due aux différences de contacts allolinguistiques (voir le Tableau n° 1) les variétés de français d'Amérique du Nord partagent un nombre de traits fondamentaux. Tout d'abord, elles sont issues de variétés vernaculaires du français de l'Hexagone. Deuxièmement, elles ne parviennent pas à se dégager de la double ombre que projettent sur elles, d'une part, la langue dominante du continent, l'anglais et, d'autre part, le français dit standard ou international avec lequel, malgré plus de deux siècles de séparation physique, elles n'ont point rompu le lien ombilical. Dans la zone caraïbe et la Louisiane, qui y est partiellement rattachée par des liens historiques, les parlers créoles issus de ces variétés vernaculaires n'ont pas réussi eux non plus à se dégager de l'influence du français standard (FS). Dans les régions où ces parlers vernaculaires évoluent dans un environnement majoritairement anglophone la pression de l'anglais, tant celle de ses variétés vernaculaires que celle de sa forme standard, se manifeste dans tous les aspects de la vie politique, économique et sociale tandis que c'est l'école qui sert de vecteur principal pour l'influence du FS. Lorsqu'il lança le programme du CODOFIL (Conseil pour le Développement du Français en Louisiane) J. Domingeaux déclarait : « L'École a détruit le français, l'école doit reconstruire le français. Paradoxalement, si ce programme de maintien et de renouveau avait eu le succès escompté par son initiateur l'école aurait parachevé son œuvre de destruction des parlers vernaculaires de Louisiane : le français colonial, le cadien et le créole. Le Québec, qui constitue l'unique région d'Amérique du Nord où la communauté francophone a réussi à écarter, du moins temporairement, le danger de glottophagie que faisait peser sur elle presque deux siècles de domination politique et économique agissant par le biais de l'anglais, se distingue parmi la francophonie extra-hexagonale par une tentative d'institutionnalisation d'une forme normée endogène. Le Tableau n° 1 résume les différences sur le plan macrosociolinguistique entre les diverses variétés vernaculaires de français des Amériques. L'on y note en particulier que toutes ces variétés sont soumises à la pression du FS, que seul le français vernaculaire en usage aux Antilles françaises et, en partie, celui du Québec, évoluent hors du contact direct de l'anglais et, qu'enfin, seulement au Québec et, de manière fort timide, en Louisiane se dessinent des velléités d'indépendance linguistique. »

Tableau n° 1 : Comparaison des français d'Amériques selon certains facteurs macrosociolinguistiques : 1 = pression normative du FS, 2 = contact avec l'anglais, 3 = alldominance, 4 = étiolement, 5 = contact avec le créole, 6 = revendication d'une norme endogène (Adapté de Chaudenson, 1995 : 18).

Tableau 1.

Facteurs macrosociolinguistiques						
Variété de langue	1	2	3	4	5	6
Québécois familier	+	+	+/-	-	-	-
Québécois « standard »	+	+/-	-	-	-	+
Acadien	+	+	+/-	-	-	
Franco-Ontarien	+	+	+	+/-	-	-
Louisianais (Cadien)	+	+	+	+	+	+/-
Français d'Haïti	+	+/-	-	-	+	-
Français antillais	+	-	-	-	+	

La Carte n° 1¹ révèle un autre facteur important de différenciation des variétés vernaculaires de français des Amériques : leur filiation généalogique. Il faut distinguer entre les parlers de première génération, produit de la colonisation initiale, c'est-à-dire l'acadien et le laurentien (québécois), et les variétés de deuxième génération émergeant de diasporas originaires des deux premiers foyers francophones : le franco-ontarien, les variétés de l'Ouest canadien et le franco-américain de la Nouvelle-Angleterre dérivés du québécois et le cadien de la Louisiane issu principalement de l'acadien. Le parler moribond de la Vieille Mine (Missouri) est greffé sur le québécois mais avec des influences latérales des parlers de la Louisiane avant la submersion de ces derniers par l'acadien.

Il existe entre les vernaculaires français d'Amérique du Nord et l'anglais ou le FS une complémentarité fonctionnelle et une relation de dominance-subordination que recouvre la notion de diglossie élargie (« broad diglossia ») avancée par J. Fishman (1972) et affinée par R. Fasold (1984). Selon ce dernier auteur les communautés francophones de l'Ontario, par exemple, témoigneraient d'une diglossie enchâssée se distinguant de la diglossie classique binaire par le fait que le franco-ontarien, langue L, est coiffé par le FS, sa langue H ainsi que par l'anglais standard, deuxième langue H le dominant. Mais comme le discours des Franco-Ontariens est marqué par force emprunts à l'anglais et alternances codiques entre la forme vernaculaire de cette langue et le parler franco-ontarien et que, par ailleurs, un grand nombre de Franco-Ontariens sont capables de s'exprimer en anglais vernaculaire, l'on est en droit de se demander si la notion de diglossie, sous sa forme classique ou élargie, a véritablement une utilité heuristique dans cette situation qui, mutatis mutandis, caractérise toutes les communautés minoritaires francophones du continent. Une analyse macrosociolinguistique des français d'Amérique du Nord ne peut donc faire l'économie d'un ré-examen de la notion de diglossie et de sa relation avec le bilinguisme. Cet article s'organise en deux volets, chacun comportant deux sous-thèmes. Le premier volet portera sur la situation québécoise ; l'on y examinera, d'une part, les relations conflictuelles entre toutes les variétés du français et l'anglais et, d'autre part, les rapports entre la variété vernaculaire locale du français et la norme standard exogène que constitue le FS. Deux communautés francophones hors du Québec formeront le sujet du deuxième volet : y seront abordées l'influence conjointe de l'anglais, du FS et du français québécois dans l'Ontario et la tentative d'élaboration d'une norme endogène en Louisiane. Ce dernier volet soulignera le rôle fondamental de l'école dans le maintien du français dans ces deux communautés francophones soumises à l'inexorable pression glotto-phagique de l'anglais. On aura aussi compris que l'ombre projetée par une norme exogène servira de fil conducteur pour relier les deux volets de cet article.

1. Les données n'ont pu être récupérées.

Bilinguisme et assimilation linguistique au Québec

Si l'on retient de la définition de la diglossie principalement le critère de dominance/subordination, la situation linguistique du Québec témoigne de la notion diglossie enchaînée proposée par R. Fasold (1984). Comme le reconnaissent Martel et Cajolet-Laganière (1995 : 47) le français d'usage quotidien des Québécois serait doublement infériorisé :

Force nous en d'admettre que le français québécois est doublement dévalorisé. Il est infériorisé, en effet, sous un double point de vue : par son « statut » par rapport à l'anglais et par sa « qualité » par rapport au français de Paris, auquel il est constamment comparé et dont tout écart est systématiquement stigmatisé (c'est moi qui souligne).

L'on notera la distinction que tracent ces auteurs entre la domination qu'exerce chacune des deux langues. Comme le concept de diglossie s'applique à la totalité d'une communauté linguistique, il ne pourrait s'appliquer à la situation québécoise que si la totalité de la population francophone du Québec utilisait régulièrement une quelconque variété d'anglais. Or, comme le montre le Tableau n° 2, les bilingues francophones constituent toujours une nette minorité, même si leur proportion dans la population québécoise semblent augmenter, et c'est seulement sur cette minorité que l'anglais exerce sa pression. Sa bien réelle domination découle de son statut majoritaire dans l'ensemble de la confédération canadienne et du continent nord-américain et de sa présence privilégiée dans certains domaines d'utilisation, par exemple, l'industrie touristique et certains secteurs technologiques au Québec.

Tableau 2.

Bilinguisme au Québec (recensement de 1991 et 1996) ¹⁷²		
	1991	1996
Population totale du Québec (en millions)	6,810	7,045
Langue maternelle		
Français	82,2 %	81,5 %
Anglais	9,7 %	8,8 %
Autres	8,1 %	9,8 %
Langue parlée à la maison		
Français	83,0 %	82,7 %
Anglais	11,2 %	10,8 %
Autres	5,8 %	6,6 %
Locuteurs francophones		
Unilingues	68,4 %	66,0 %
Bilingues	31,5 %	34,0 %
Locuteurs anglophones		
Unilingues	39,2 %	35,9 %
Bilingues	59,4 %	62,9 %

2. Ces données démolinguistiques provenant du Rapport interministériel sur la situation de la langue française au Québec (Le français : langue commune. Enjeu de la société québécoise, Québec, Ministère de la Culture et des Communications, 271-275) m'ont été gracieusement fournies par P. Bouchard.

Les deux critères les plus constants dans la définition de la diglossie depuis l'introduction du concept par Psichari (1920) sont d'ordre sociolinguistique plutôt que sociologique. Pour Psichari et Ferguson (1959) les deux variétés, même si elles montrent d'importantes différences sur les plans phonologique, morphosyntaxique et lexical appartiennent à un même ensemble linguistique. Par contre, les emprunts, les calques et les alternances codiques qui reflètent la pression de l'anglais sur les variétés de français en usage, aussi massifs qu'ils soient, n'entament guère l'intégrité structurelle de la langue vernaculaire, la variété la plus exposée à cette pression. L'on est tenté de suivre P. Barbaud (1997) lorsqu'il classe la relation entre le français et l'anglais au Québec sous la rubrique de bilinguisme plutôt que de diglossie. Selon lui il ne s'agit pas du bilinguisme sur le plan individuel postulé par Fishman (1972) mais d'un bilinguisme de groupe engendré par le contact entre deux communautés linguistiques distinctes.

Dans le domaine du contact linguistique, concernant les prévisions de l'effet des diverses forces qui s'y manifestent, ce sont évidemment les aspects démographiques qui ont le plus grand poids. Les interventions institutionnelles mises en œuvre au Québec pour soutenir le statut et la qualité du français ne pourront être efficaces que si elles s'insèrent dans un contexte démographique favorable. Or, si le pourcentage de locuteurs de français dans l'ensemble du Québec décroît moins rapidement que celui des anglophones (*cf.* le Tableau n° 2), l'accroissement significatif (3,5 %) du nombre de francophones bilingues reflète un certain mouvement vers l'anglais. Cette tendance se dessine nettement à Montréal. Selon Castonguay (1994, cité in Barbaud 1997), la proportion de francophones bilingues a augmenté de 6 % entre 1971 et 1991 et le pourcentage global de locuteurs bilingues s'établit aujourd'hui à 47,6 %, ce qui laisse présager que d'ici le prochain recensement la population capable de s'exprimer en anglais pourrait former la majorité sur l'île de Montréal. Il semble que c'est parmi les alloglottes dont la proportion dans la population du Québec va en s'augmentant (plus 1,7 % entre 1991 et 1996) que se forment les nouveaux bilingues. Des motivations d'ordre économique les pousseraient à s'intégrer à la minorité anglophone de la province plutôt qu'à la majorité francophone.³ Comme le souligne Mackey (1997 : 29), ce changement démographique remet en question la politique fédérale de bilinguisme officiel basé sur la personnalité plutôt que la territorialité :

La perception du Canada comme un pays partagé par deux peuples fondateurs est en contradiction avec l'image d'un Canada comme mosaïque de cultures protégées par des droits et des libertés.

Cette nouvelle situation, qui ébranle les assises démographiques du français ne peut que pousser les instances gouvernementales du Québec à maintenir sa politique de bilinguisme territorial et les interventions institutionnelles visant à le renforcer.

Diglossie au Québec ?

C. Ferguson aurait bien pu pour illustrer son interprétation du concept de diglossie choisir le cas du Québec. En effet les différences entre le parler utilisé pour les fonctions vernaculaires et la langue que Barbaud (1998) qualifie de protocolaire, c'est-à-dire la variété transmise par les textes et servant aux fonctions véhiculaires et officielles, répondent à la plupart des critères de la diglossie classique :

- relative stabilité de la situation linguistique : elle a perduré pendant plus de deux siècles;
- superposition socioculturelle;
- oralité vs. Littéralité;
- acquisition naturelle vs. apprentissage formel.

3. Toutefois, l'on note chez certains groupes allophones, par exemple les immigrants Haïtiens et les Maghrébins pour lesquels le français était déjà langue seconde, une tendance à s'intégrer à la majorité francophone de la province.

Le parler ordinaire du Québec, issu probablement comme ses congénères d'Amérique du Nord d'une koinè basée sur les variétés populaires et régionales de la France des XVII^e et XVIII^e siècles, constitue la variété L de la diglossie québécoise. Longtemps perçu comme inférieur au français de France, affublé de l'étiquette dévalorisante de « joul » (une variante locale de la prononciation de « cheval »), ce français québécois vernaculaire (FQV) a alimenté chez ses locuteurs une profonde insécurité linguistique renforcée par la subordination de la langue française à l'anglais. L'élite québécoise et les institutions gouvernementales renforcèrent cette minorisation de la langue vernaculaire. Par exemple, lorsque vers 1970, suite à la Révolution tranquille, se manifesta un mouvement littéraire de revendication contestataire du joul comme expression de la spécificité culturelle et linguistique québécoise, le ministre des Affaires culturelles refusa de subventionner la représentation à Paris de la pièce *Les belles sœurs* de M. Tremblay parce que le parler populaire qui y était représenté de manière provocatrice aurait renforcé le stéréotype d'un québécois farci d'anglicismes, d'archaïsmes et d'incorrections. Les variantes du FQV associées aux couches sociales inférieures que recouvre le terme de joul forment donc le pôle L dans la dualité linguistique québécoise, mais quelle en est la variété qui occupe le pôle H ?

Selon C. Poirier (1998 : 912-13) le choix d'une variété standardisée qui servirait à étayer la politique de reconquête par le français des domaines commercial et industriel lancée par le gouvernement du Québec suite à la promulgation de la *Loi sur la langue officielle* (Loi 22) et La *Charte de la langue française* (Loi 101) s'est porté d'abord sur le français dit International.

Pour les instances institutionnelles, telles que L'Office de la Langue française, il s'agissait de satisfaire au plus vite des besoins terminologiques en s'alignant sur les vocabulaires techniques de France. Au contraire, la majorité des linguistes québécois, tout en se rangeant du côté des partisans d'un certain nationalisme linguistique, se démarquèrent de la version provocatrice adoptée par certains écrivains, dont par exemple M. Tremblay, qu'ils considéraient des « débordements qui accompagnent les grands actes libérateurs enclenchant un processus de reconnaissance de facto du français du Québec » (Poirier 1998 : 913). Ce français québécois standard (FQS), ses promoteurs le voulaient doublement démarqué. D'une part, en tant que français de « qualité » (ce terme revient souvent dans les discussions), il devait se distinguer du FQV : « (...) non au joul, car, de nouveau le peuple québécois serait isolé de tous les autres peuples, notamment de notre mère patrie et des autres francophones, que l'on venait à peine de retrouver (Martel et Cajolet-Laganière, 1995 : 17) ».

D'autre part, il devait s'ériger comme un français d'« ici », de « chez nous » en opposition à celui de là-bas, de France. C'est ainsi, selon Martel et Cajolet-Laganière (1995 : 18-19), que dès 1977 les professeurs de français de la province définirent la norme locale :

Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle.

Pour C. Poirier (1993, 1998), ce FQS représente un compromis entre l'adoption de la norme métropolitaine et la reconnaissance de traits phonologiques et lexicaux locaux. En tant que norme, c.-à-d. forme abstraite et idéalisée, il coiffe comme c'est le cas du FS (français international), diverses variétés diatopiques, diastratiques et diaphasiques. Pour évacuer toute connotation puriste, cet auteur distingue le FS, qui exclut de nombreux usages divergents tant à l'intérieur qu'en dehors de l'Hexagone, du « français de référence » (FR)⁴, défini comme la variété reconnue par les grammairiens et lexicographes métropolitains mais contenant aussi certains termes décrivant des réalités locales, par exemple, des termes comme « bayou », cours d'eau (Louisiane) ou « gaguère », arène pour les combats de coqs. C'est par rapport à cette norme que se définissent les particularités des variétés intra- et extra-hexagonales.

4. Je substitue donc le terme de français de référence (FR) à celui de français standard (FS).

Les efforts pour asseoir ce FQS se sont portés surtout sur le lexique et ils ont réussi à faire du Québec la première communauté francophone extra-hexagonale à se doter de dictionnaires généraux autonomes : C. Poirier et al. *Dictionnaire du français Plus* (DF+) ; J.C. Boulanger et al., *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (DQA). Mais au regard des déclarations audacieuses de leurs textes introductifs ces deux dictionnaires se révèlent plutôt timides dans leur inclusion de termes du français d'ici. Cette prudence se manifeste en particulier dans le traitement des anglicismes et le repérage par la marque de « familier » de mots comme « chum », ami, copain, qui font partie du langage usuel des Québécois les plus instruits et cultivés. Le DF+ quant à lui exclut un grand nombre d'emprunts d'utilisation très fréquente : « fun », plaisir, « bright », intelligent, subtil, « bumper », pare-chocs, « hood », capot, « tire », pneu, « canceler, annuler, « appointment », rendez-vous. Fidèle à son texte d'escorte le DQA se montre plus accueillant envers les anglicismes : « (...) les anglicismes font partie du patrimoine linguistique laurentien. Souvent critiqués, régulièrement condamnés ou fustigés par les redresseurs de torts linguistiques, ils n'ont jamais été mesurés à l'aune de l'évolution de la langue d'ici, mais bien plutôt évalués sur la base du français de France, c'est-à-dire par comparaison avec une norme externe » (XI).

Par contre ce dictionnaire camoufle les anglicismes calqués, comme « change », monnaie, ou intégrés phonologiquement.

Ces deux dictionnaires à visée résolument normative reflètent fidèlement l'attitude idéologisante du public québécois face aux anglicismes, perçus comme représentant un réel danger pour l'intégrité et la qualité de sa langue. Toutefois, dans une enquête auprès de 700 témoins A. Paquot (1988) constate la grande vitalité des anglicismes : par exemple, en indiquant la dénomination usuelle de certains objets 53,6 % d'entre eux se prononcent pour « fan » contre 40,8 % pour « ventilateur », 52,1 % pour « bicycle » contre 47,5 % pour « bicyclette », 36,7 % pour « lumière (de circulation) » contre 37,8 % pour « feu ».

En revanche le poids de l'anti-anglicisme dans la conscience linguistique identitaire québécoise ressort nettement dans cette enquête : lorsqu'elles étaient invitées à assumer le rôle d'un rédacteur de journal, les personnes consultées n'ont condamné l'utilisation d'anglicismes dans des textes que dans 26 % des cas en moyenne mais, confrontés à la déclaration « il faudrait éliminer les mots anglais du français d'ici », 79 % d'entre elles ont signifié leur accord. Le sentiment identitaire semble augmenter avec le niveau d'instruction, de 74 % pour les moins instruits à 84 % pour les plus instruits. Cette attitude expliquerait le purisme que les lexicographes québécois acquis à la défense et l'illustration d'une langue de chez eux estiment devoir adopter : le public québécois a besoin d'une préparation progressive à l'utilisation des dictionnaires.... le *DCI Plus* aurait reçu un accueil franchement mauvais si, malgré ses mérites, il avait ouvert ses colonnes aux « bumper, jumper, switcher, wèrer » (de l'anglais « to wire ») (Poirier et al., 1988)

Rien ne démontre mieux la résistance à la double menace que les Québécois sentent peser sur eux que le rejet dans ces deux dictionnaires de vocables tels que « ferry-boat, sponsor, pressing », doublement marqués comme francismes et anglicismes (Paquot, 1997).

Faisant le bilan de l'inclusion des québécismes dans le DF+ et le DQA par rapport aux dictionnaires du FR comme le *Petit Robert* le regretté D. Baggioni qualifie ces initiatives de « beaucoup de bruit pour rien » (1998 : 267). Ce jugement paraît plutôt sévère car les rédacteurs du DQA, peut-être parce que le DF+ leur avait déjà frayé le chemin, s'ils ont hésité à inclure de nombreux anglicismes d'emploi courant comme « canceler » et « appointment », s'ils ont négligé de donner le sens « testicule » de « gosse » pour ne retenir que l'acception partagée avec le FR ou le sens plus élargi de « plancher » qui, au Québec, signifie toute surface d'une salle même si elle est recouverte de linoléum, n'ont pas hésité à inclure de nombreux termes et sens et même des prononciations inconnus en France :

- « traversier », « ferry-boat », indiqué comme terme usuel et non pas comme québécisme ;
- « beurre d'arachide », pour « beurre de cacahuètes » (qui n'est pas indiqué), suivi du terme « beurre de pinotte » caractérisé comme un anglicisme ;
- « déshabiller », « ôter les vêtements destinés à être portés à l'extérieur » ;

- « madame » dont le premier sens listé est « titre donné à une femme, mariée ou non » ;
- « gageure », noté avec la prononciation [y] pour la deuxième voyelle plutôt que le [œ] plus courant en France.

La polémique autour de l'institution d'un FQS s'est focalisée sur le lexique. Mais le FQV se démarque du FR peut-être davantage par des particularismes morphosyntaxiques, phonologiques, pragmatiques et discursifs que le projet de norme québécoise endogène tient à l'écart. Sur le plan morphosyntaxique, P. Barbaud (1997) qui, comme nous le verrons ci-dessous, s'oppose à ce projet, dresse un inventaire de ce qu'il dénomme les tendances lourdes de l'état de langue québécois, définies comme des faits de langue divergents par rapport à un état de langue officiellement reconnu, c'est-à-dire le FR. Ces traits apparaissent régulièrement chez la masse parlante, y compris les élites, mais celles-ci n'en ont pas conscience, par exemples :

- La féminisation des substantifs à initiale vocalique : une autobus pleine, une grosse hôpital, une hôtel assez dispendieuse, cf. de la belle ouvrage ;

- La restructuration du noyau verbal par la modification de l'ordre des pronoms clitiques :

- a) Phrases affirmatives⁵ : « Dis-moi le maintenant. » vs. « Dis-le-moi maintenant. »

- b) Phrases négatives : « Dis-moi le pas maintenant. » vs. « Ne me le dis pas maintenant. »

- L'utilisation des formes toniques des pronoms au lieu des clitiques sans effet de focus, d'insistance ou de contraste :

- « Dis le pas à lui. » vs. « Ne le lui dis pas. »

- « On demande ça à elle. » vs. « On lui demande ça. »

- « Faudrait parler à eux-autres. » vs. « Il faudrait leur parler. »

- Les structures interrogatives nucléaires (à oui/non) et exclamatives construites avec le marqueur postposé «-tu » :

- « Je me suis-tu trompée ? » vs. « Est-ce que je me suis trompée ? »

- « Il fait-tu beau un peu ! » vs. « Qu'est-ce qu'il fait beau ! »

Au plan de la phonologie la norme endogène que tentent d'ériger certains linguistes et aménageurs linguistiques québécois comprend des traits qu'ils utilisent habituellement : l'assibilation de /t/et/d/ devant une voyelle haute (« tu dis » [tʰi dʰi]) ou la variante combinatoire relâchée de ces mêmes voyelles en syllabe fermée (« vite » [vʰɛ] vs. « vie » [vi], « toute » [tʰt] vs. « tout » [tu], « lutte » [lYt] vs. « lu » [ly]). Les traits plus prononcés qui se retrouvent habituellement chez les locuteurs de milieux plus populaires sont écartés, par ex., la voyelle basse dans « perdre » [pærdʁ], la voyelle fermée dans « frère » [frɛr], les consonnes finales dans « bout » [bʰt], « lit » [lʰt], la combinaison [we] pour [wa] dans « toi » [twe].

Comme l'ont démontré les études sociopsychologiques de l'équipe de l'Université McGill dirigée par W. Lambert (1967), les membres cultivés et instruits de la communauté linguistique québécoise montrent envers leur langue une ambivalence que ne partagent pas tous leurs compatriotes d'origine populaire. Par exemple, les adolescents en particulier affichent une attitude ouvertement identitaire envers leur langue familière, le FQV, illustrée par les extraits suivants tirés des corpus recueillis auprès de jeunes de Québec et de Montréal : « J'changerai pas ma façon de parler à cause que j'suis avec un aut'monde : m'a été porté à moins sacrer, mais toé pis moé, j'irai pas dire toi. I ont l'air à être snob. J'les ai jamais vus. Si i disent qu'on parle mal, i vindront nous l'dire dans face. On va leur montrer qu'on parle peut-être mal, mais on tape bien. I auront beau s'penser n'importe quoi, j'suis capable de les écaler quand j'voudrai, hostie. » (Adolescent, basse-ville, Québec ; Deshaies, 1981 ; cité in Blanc 1993 : 254)

Moé, je suis un vrai. Je suis comme ça, je suis comme ça, c'est tout. Toi, tu es un vrai. Si tu parles bien, euh, tu parles bien. Moi, je parle mal, je parle mal. D'après lui, moi je parle pas le vrai euh le vrai français. On est pas des Français, on est des Canadiens. Il y a une différence. Québécois, c'est ça... Bien vous, vous parlez mieux qu'moi (tiré du corpus de Montréal de Sankoff/Cedergren, cité in Blanc, 1993 : 254).

5. L'ordre des pronoms clitiques objet illustré ci-dessous se retrouve en français populaire et diverses variétés régionales de français et dans certains patois d'oïl.

Propulsé par un besoin d'affirmation identitaire le projet d'instauration d'une norme endogène aboutit néanmoins à une impasse puisqu'il se limite à l'incorporation dans les dictionnaires autonomes de québécoismes soigneusement triés pour en éliminer une grande partie des traits caractéristiques du FQV : anglicismes, sacres et autres formes trop étroitement associés au parler familial. Pour P. Barbaud (1997, 1998), il n'y aurait que deux manières de sortir de cette impasse : soit légitimer les traits grammaticaux et phonologiques du FQV en leur ouvrant la porte de la littéralité, soit reconnaître le FR comme supra-norme faisant ultime autorité. En se rangeant à ce même avis, D. Baggioni ajoute que cette tentative de légitimation d'une norme standard endogène répond à une demande sociale d'affirmation identitaire mais que, comme il apparaît clairement dans la codification effectuée par le DF+ et le DQA, sa radicalité d'intention est contredite par le réalisme de sa mise en œuvre. Il conclut qu'un regard objectif fait ressortir l'adoption effective de la deuxième solution :

La réalité, de son côté, nous semble, en dépit des discours autonomistes aller dans le sens d'une rencontre des pratiques langagières dans la francophonie, dominée par une norme internationale à la fois souple et unifiée plus que dans le sens d'une fragmentation des espaces francophones dans des variétés autonomisées par des normes endogènes, explicitées et standardisées (1998 : 275).

Comme le fait remarquer R. Mougeon (1997 : 305), les études empiriques variationnelles sur le français du Québec et du Canada en général ont porté surtout sur la variation inter-individuelle. Il note une vraie carence dans les études ciblées sur la variation inter-personnelle susceptibles d'éclairer le comportement linguistique par rapport aux diverses situations d'énonciation. Il est urgent de combler cette lacune car, par exemple, l'usage de diverses catégories sociales de locuteurs dans les situations formelles pourrait servir de point de référence pour l'établissement de la norme standard endogène qu'un grand nombre de Québécois éduqués appellent de leurs vœux.

Situations de diaspora secondaire

Le Tableau n° 1 indique que les communautés francophones d'Amérique du Nord hors Québec se distinguent de leur congénère québécois par l'allodominance exercée par l'anglais et l'étiollement linguistique qui lui est attribuable en partie. Ces communautés dont les plus vitales sont l'Ontario, les Provinces Maritimes (le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île du Prince Édouard) et la Louisiane se distinguent aussi par le fait que l'École constitue le principal vecteur du lointain cousin, le FR, qui agit en combinaison avec divers facteurs assimilateurs où l'anglais joue un grand rôle pour déstructurer les variétés vernaculaires locales. La discussion de cette problématique portera principalement sur l'Ontario dont la population est la plus importante démographiquement et dont la situation est la mieux décrite.

L'Ontario se distingue aussi des Provinces Maritimes et de la Louisiane par le fait que ses communautés francophones forment une diaspora secondaire par rapport au Québec. Elles sont le résultat d'une migration provoquée, comme celles orientées vers la Nouvelle-Angleterre, par la surpopulation rurale du Québec entre 1830 et 1920. Par contre, les francophones des Provinces Maritimes descendent des colons acadiens déportés vers 1750 dont certains sont revenus par plusieurs vagues dans leur région d'origine après un exil dans diverses parties du monde dont principalement les colonies anglaises du littoral atlantique et la France.

Comme les communautés acadiennes les communautés ontariennes ne constituent pas un bloc territorial monolithique. Elles forment plutôt un archipel d'enclaves disséminées dans l'est et le nord de la province, différenciées du point de vue démographique et soumises à différentes conditions de contact avec l'anglais (*cf.* la Carte n° 26). Prenons par exemple le cas de la communauté de Hearst, située la plus au nord. Bien que les Franco-Ontariens ne représen-

6. Les données sont irrécupérables.

tent que 5 % de la population de l'Ontario (521 795 sur 9 777 055 habitants d'après le recensement de 1991), ils constituent 85 % des quelques 6 000 habitants de cette ville. Cette communauté se démarque des communautés plus urbaines, telle que celle de Sudbury, non seulement par le poids démographique de la population francophone mais aussi par le degré d'accès au français que rend possible cette forte masse démographique. Par exemple, 93 % de la population lisent le quotidien français *Le Nord* et 85 % écoutent régulièrement la principale station de radio de la ville qui diffuse exclusivement en français. Des programmes de télévision sont disponibles en français et il existe deux établissements d'enseignement post-secondaire dans lesquels le français est véhicule pédagogique (Golembeski, 1998).

Les communautés de l'Ontario bénéficient d'une réelle promotion institutionnelle de leur langue et de leur culture axée sur l'école. Par exemple, le Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario énonce les principes suivants concernant l'éducation des Franco-Ontariens (Heller, 1998 : 296) :

- favoriser chez les élèves le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le sentiment d'appartenir à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste;
- promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activités à l'école comme dans la communauté.

Ce programme vise implicitement un bilinguisme additif, c'est-à-dire le maintien et le renforcement de la langue vernaculaire par l'acquisition de la littéralité par l'apprentissage ultérieur de l'anglais. Ainsi, à l'école la variété vernaculaire cède au FR qui seul a la légitimité dans ce domaine.

Plusieurs facteurs expliquent la divergence des parlers vernaculaires des Franco-Ontariens par rapport à leur ancêtre québécois :

1. leur nature plus conservatrice;
2. leur plus grande perméabilité à l'influence de l'anglais;
3. les phénomènes de restructuration qui caractérisent les communautés linguistiques enclavés séparées de leur variété de référence normée;
4. l'influence du FR réintroduit par le système scolaire. Ces facteurs conspirent pour créer une insécurité linguistique qui se développe par référence au FQV autant qu'au FR que véhiculent l'école et, en partie, les médias. Voici comment un locuteur de Hearst décrit les problèmes d'intercompréhension entre son parler et celui de parents québécois (Golembeski, 1998) :

1. « Nous-autes on a ben d'a parenté québécoise, souvent vont v'nir à Hears là... i va f'lloir faire attention avec eux-autes, c'est quoi ça? »

« C'est quoi ça? Là tsé... Leur asseyes de traduire ça, pas capabe là, sors un dictionnaire... i ont d'a misère hey! »

Conservatismes.

La nature conservatrice du franco-ontarien se manifeste sur le plan lexical par la rétention de termes devenus rares dans le parler familial québécois, par exemple, « une talle » « groupe de plantes », une veilloche « meule de foin », « un dalot » « une dalle », « encabaner » « enfermer, cloîtrer », et sur le plan phonologique par une forte proportion de traits marquants du FQV comme la prononciation des consonnes finales, l'élision du/l/dans l'article défini et les pronoms personnels de la 3e personne comme le montrent les exemples en 1 et 2 :

2. « a pas voulu met'les brakes, a disait qu'a l'avait appris des heu des bons des maîtresses pour appren... apprendre à driver de pas met'les brakes après avoir un flat... ça fait qu'elle a fait'ien qu'ôter le gaz... a l'a pas mis'es brakes... y'est venu un temps, ben qu'a était pus capab'd'conduire (Mougeon 1997, 300). »

Le conservatisme linguistique apparaît aussi sous la forme d'anglicismes appartenant à une couche plus profonde importée avec les premières migrations plutôt que provoqués par le contact direct en Ontario, par exemples : « la factrie » pour « usine, manufacture » (le terme actuel est « plant »), « anyway » « de toute façon » ou « runner » pour « gérer, diriger ».

Anglicismes

Comme l'on pourrait s'y attendre étant donné la forte proportion de bilingues et leur environnement majoritairement anglophone, à part dans les petites enclaves comme Hearst, les Franco-Ontariens résistent mal aux emprunts, dont certains sont indirects (« ôter le gaz » « to cut off the gas », cf. en 2 et d'autres directs (« brake » « frein », « flat » « crevaillon », « driver » « to drive »), et aux alternances codiques :

3. «... parce que la langue française okay that's fine on va la garder that's fine the language okay (Heller, 304). »

Pour les locuteurs, le degré d'anglicisation semble constituer un critère principal dans la démarcation des variétés locales du franco-ontarien. En 4, il est intéressant de noter que pour le sujet interviewé par Golembeski (1998) le français québécois constitue la norme de référence :

4. « Not'français n'est pas le même français que Sudbury, on n'a pas la p'tite touche anglaise là. L'français à Hears, c'est, j'dis c't'un français comme l'français d'Montréal, selon mon expérience. On a pas le parler ici comme à Timmins ou Sudbury... parce que y a un p'tit connotation anglophone là. »

Restructuration

Dans les situations de restriction linguistique, où les nouvelles générations ont moins l'occasion d'apprendre et d'utiliser la langue dominée au foyer, il se produit divers types de restructurations qui diffèrent des changements linguistiques intergénérationnels. Dans leur étude variationnelle du franco-ontarien Mougeon et Béniak (1989) opposent deux types de restructurations :

1. des optimisations, telles que la généralisation d'« avoir » comme auxiliaire qui conduit à une simplification de la règle gouvernant la formation du passé composé ou des formes verbales comme « ils allent, applaudir, ils marisaient, j'apprenais » :

des analogies, telles que la formation de « sontaient » et de « ontvaient » sur le patron des formes correspondantes du présent de l'indicatif, dont le résultat est en fait de complexifier la grammaire puisque cette restructuration, si elle permet de relier les formes correspondantes de la 3^e personne du pluriel de ces deux verbes, introduit une alternance de thèmes dans la formation de l'imparfait : « il était » vs. « ils sontaient ».

Ces auteurs expliquent ces analogies par des restructurations enfantines fossilisées dans des vernaculaires évoluant hors de l'influence des pressions normatives. Ils indiquent, comme je l'ai fait moi-même d'ailleurs (Valdman, 1979), que ces analogies se retrouvent dans d'autres parlers, notamment les dialectes de la Vieille Mine (Missouri) et de Saint-Barths/Saint-Thomas. La présence des formes « sontaient » et « ontvaient » dans ces deux isolats est particulièrement significative car les vernaculaires que l'on y retrouve représentent la strate la plus profonde des français dits marginaux d'Amérique du Nord. La fondation des établissements français de la région des Illinois remonte à 1730-40 (Carrère, 1937), et la plupart des descendants des Saint-Barths d'aujourd'hui arrivèrent sur l'île entre 1660 et 1760 (Maher, 1989; Calvet et Chaudenson, 1998). Plus probable que l'émergence indépendante de formes déviantes générées par des règles mineures sur des aires aussi géographiquement éloignées que l'Ontario et le Missouri serait la survivance d'un trait dialectal ou populaire du français métropolitain.

Influence du français de référence

Selon Mougeon et Béniak (1995) et Mougeon (1996, 1997) les jeunes Franco-Ontariens utilisent de moins en moins la langue vernaculaire au foyer. Même à Hearst la proportion des francophones faisant un usage exclusif du français au foyer n'atteint que les 44 %. L'école devient donc pour ces jeunes le lieu privilégié de contact avec le français. Outre les phénomènes de restructuration présentés dans la section précédente que l'on retrouve moins souvent chez les locuteurs plus âgés, le parler des Franco-Ontariens scolarisés subit des modifications déclenchées par le français « correct » véhiculé par l'école. Par exemple, dans les constructions possessives la préposition « de » remplace « à : le frère de (à) ma mère » ; l'effacement

du/l/est moins fréquent; la séquence/wa/se substitue à/we/: «moi » au lieu de « moé »; le détachement à gauche avec copie pronominale du sujet est moins utilisée : « Les Français sont tous bilingues » pour « Les Français i'sont tout'bilingues ».

La communauté linguistique franco-ontarienne évolue en situation bilingue, la pression assimilatrice de l'anglais variant selon des facteurs démographiques. Elle est aussi potentiellement diglossique dans la mesure où une forme normée externe où se mélangent des éléments du FR et du FRQ tend à se superposer au parler vernaculaire local. Appuyée par des institutions telles que l'École qui, là où les communautés francophones sont suffisamment regroupées, fonctionnent au moins en partie en français, cette norme favorise une refrancisation partielle. Mais elle tend aussi à faire substituer des formes extérieures aux formes vernaculaires locale (cf. le Tableau n° 3). Il est notable que, dans certaines communautés du moins, le FQS plutôt que le FR est perçu comme le « bon » français. Le français des émissions de télévision produites en France frappent les locuteurs franco-ontariens par l'altérité de la langue et de la culture sous-jacente et semblent provoquer chez certains de l'amusement, chez d'autres de l'agacement (Golembeski, 1998) :

5. (au sujet des stations de télévision diffusant des programmes de France) :

« Moi oui, j'ar'garde ça mais jusse pour rire, tu ris là, c'est drôle. »

« Ah c'est drôle. Je sais pas ben, c'est français, tsé, nous-autres too, on est français, c'est jusse eux-autes, leur français, i est, je sais pas c'est pas pareil. »

« ... je crois que pour comprendre vraiment c'qu'i disent ou l'atmosphère qu'i ont derrière certains expressions, faut qu't'aies ine culture un peu plus élargie que ce que t'asi ci.. puis ça s'adapte pas... la façon de penser, la philosophie est différente, puis ça devient irritant... fait qu'on l'ar'garde pas!

Tableau 3. Alternances entre formes endogènes et formes exogènes en franco-ontarien.

Français franco-ontarien	FR
bicycle	bicyclette
blonde	petite amie, copine
matante	tante
mononcle	oncle
piase	dollar
théâtre	cinéma
gensse	gens
aréna	centre récréatif
beans	fèves au lard
block	pâté de maisons
camper	roulotte
mall	centre commercial
plant	usine
skidoo	motonei©e
tivi/tévé	télé
trucker	camionneur

Une norme acadienne pour le cadien louisianais?

Bien qu'en Louisiane le français ne jouisse pas d'un soutien institutionnel comparable à celui de ses congénères acadien et ontarien, il est favorisé par rapport au parler des Franco-américains de la Nouvelle-Angleterre. Tandis que les communautés francophones sont dispersées à travers six états (le Maine, le Vermont, le Nouveau Hampshire, le Massachusetts, le Rhode Island et le Connecticut) les francophones de la Louisiane sont regroupés territorialement dans le sud-est de l'état, le Triangle francophone. Mais surtout la création en 1968 du CODOFIL (Conseil pour le Développement du Français en Louisiane) par l'état officialise la langue d'une certaine manière. Inspiré par le projet de loi fédéral sur l'enseignement bilingue de 1967, le promoteur du CODOFIL, l'avocat d'affaires et l'ancien représentant au Congrès, J. Domingeaux, visait à instaurer un bilinguisme français-anglais dans la totalité de la Louisiane :

6. « ... pour un avenir très prochain le jour où les États-Unis seront un pays bilingue. Bilingue par l'allemand comme langue seconde là où cette langue est plus répandue. Bilingue par l'italien comme langue dans les lieux où cette langue s'est développée davantage. Bilingue pour l'espagnol comme langue seconde dans les régions où l'on parle fréquemment l'espagnol. Bilingue par le français comme langue seconde là où la langue française est plus florissante (cité in Henry, 1994 : 36).

Le projet du CODOFIL comportait la revitalisation du français par le biais du milieu scolaire et le parachutage du FR à l'aide des Brigades internationales : des coopérants français secondés par des enseignants de la Communauté française de Belgique et du Québec qui devaient enseigner le français langue étrangère dans les écoles primaires des paroisses louisianaises qui les accepteraient. En fait, ce programme toucha peu d'écoliers, par exemple, 16 000 pendant l'année scolaire 1972-73 ; ce ne fut que lorsque le Conseil pour l'Enseignement Primaire et Secondaire de Louisiane rendit l'enseignement d'une langue étrangère obligatoire à partir de la quatrième année du cycle primaire que le nombre des enfants suivant un enseignement du français augmenta de manière significative : en 1995-96 les effectifs s'élevaient à 63 360. Par un effet pervers (Henry, 1994), le programme du CODOFIL provoqua des initiatives de la part des Louisianais eux-mêmes pour la revitalisation de la langue vernaculaire négligée par le programme officiel.

Avant de décrire ces initiatives, esquissons la situation du français en Louisiane. Selon la tradition, il existerait trois variétés vernaculaires liées au français en Louisiane : le français dit colonial, le cadien et le créole louisianais. En l'absence de descriptions qui démontrent une nette démarcation entre le cadien et le français dit colonial actuels, la plupart des spécialistes identifie une seule variété de français dénommée français louisianais (Valdman, 1996) s'opposant au créole. Pour la commodité, je retiendrai le terme de cadien pour désigner cette première variété.

Au recensement décennal de 1990 seulement 262 000 personnes (contre 291 137 en 1980), soit 6,6 % de la population de l'état, déclaraient que le français se parlait chez eux. Une étude menée dans 35 communautés représentatives dans le Triangle francophone par C. Trépanier (1989) montre que le cadien se transmet peu d'une génération à l'autre. Les enquêtés étaient invités à indiquer quelle était la langue que parlaient le mieux leurs grands-parents, leurs parents, leurs enfants et eux-mêmes. Pour la génération des grands-parents le français était retenu par 92 % des enquêtés. La proportion descendait à 84 % pour la génération des parents et à 41 % pour celle des enquêtés eux-mêmes. Pour la dernière génération, la proportion chutait vertigineusement à 3 %. Un sondage portant sur la compétence en français effectué par J. Henry (1990) auprès de 1 000 sujets dans huit paroisses révèle des résultats analogues à ceux de Trépanier : 70,3 % des sujets âgés de plus de 45 ans affirment parler français contre 27,6 % pour ceux âgés de moins de 45 ans et 12 % pour ceux au dessous de 25 ans. Une des surprises de cette dernière enquête est le nombre plus élevé de locuteurs âgés de moins de 19 ans, quoique 14,3 % d'entre eux affirment parler le FR contre 8,9 % pour le cadien. Le créole loui-

sianais, associé aux Louisianais de descendance africaine (les Créoles noirs), n'est utilisé que par un nombre restreint de locuteurs, 6 310, dont 9.6 % de blancs (Dubois, 1998).

Faire entrer une langue à l'école, soit comme objet de l'enseignement ou comme véhicule pédagogique, requiert qu'elle ait bénéficié d'un certain niveau de standardisation. En l'absence de descriptions récentes des diverses variétés du cadien comparables quant à l'approche descriptive appliquée et la méthode de collecte des données suivie il est difficile d'émettre un jugement sur le niveau d'uniformité que montre le cadien par rapport aux facteurs géographiques ou sociaux. Pour illustrer les problèmes que pose la variation sur le plan de la morphosyntaxe, je retiens une variable décrite par trois récentes études à portée sociolinguistique (Brown, 1988; Byers, 1988; Rottet, 1995), le pronom de la troisième personne du pluriel sujet (la variable ILS). B. Byers relève trois variantes principales « ils » (accompagné soit de la désinence – ont ou de la désinence zéro) et ça et les formes moins fréquentes « eux-autres, eusse, ils autres » (/izot/) et « zeux ». Lorsque cet enquêteur demanda à ses sujets laquelle des trois formes les plus fréquentes était la plus appropriée dans le cadre de l'enseignement du français à leurs enfants, le choix se porta sur la forme majoritairement utilisée par eux-mêmes; toutefois, la forme « ça » semblait être la plus neutre. D'après l'étude de B. Brown conduite dans les paroisses des Avoyelles et d'Assomption, l'ancienne Côte des Acadiens le long du Mississippi à plus forte ascendance acadienne, cette forme s'est révélée plus fréquente chez les jeunes locuteurs et dans la paroisse des Avoyelles. Enfin, K. Rottet a observé une réduction de l'allomorphie de la variable ILS en faveur de la forme eusse auprès de jeunes locuteurs dans les paroisses de Terrebonne et Lafourche, dans la région des marais côtiers, cf. le Tableau n° 4. D'autre part, la variante qui se rapproche le plus du FR, « ils », n'apparaît avec une fréquence significative que chez les locuteurs âgés de plus de 55 ans; aussi, chez ces locuteurs, elle se combine avec la désinence «-ont » dans 82 % des cas.

Tableau n° 4 : Formes du pronom sujet de la 3e personne du pluriel (Rottet, 1995).

Age	Ils : total	eux-autres	eusse	ça
55+	27 %	31 %	33 %	9 %
30-54	5 %	14 %	66 %	15 %
<30	1.1 %	1.5 %	79 %	19 %

Si la réduction de l'allomorphie chez des semi-locuteurs (selon l'auteur il est rare de trouver des personnes de moins de trente ans capables de produire plus d'une demi-douzaine de mots [1995 : 125]) correspond à un trait caractéristique de l'étiollement linguistique, il est curieux qu'elle ne se fasse pas en faveur de « eux-autres », la forme la plus phonologiquement substantielle et sémantiquement motivée, puisque l'élément «-autres » fonctionne comme marque du pluriel dans le système pronominal (l'on retrouve aussi « nous-autres » et « vous-autres »).

Les Louisianais qui dès 1977 s'élevèrent contre l'introduction du FR dans le projet du CODOFIL, dont l'un des objectifs visait la valorisation de la culture cadienne (« Tu sauves la langue, tu sauves la culture », déclarait l'un des slogans de cet organisme) préconisaient l'enseignement de la langue vernaculaire. Se posaient alors les problèmes de la graphie et du choix de variété. Après une première proposition de graphie autonome inspirée de la transcription utilisée dans certains dictionnaires américains par un enseignant (Faulk, 1977) « tu lis ça en anglais et ça sort en français » (Ancelet 1993 : 58) :

7. eel aahpre ahronja son shahr Il est après arranger son char.
« Il est en train de réparer sa voiture. »

Le choix se porta rapidement sur l'adoption de l'orthographe conventionnelle illustrée par l'extrait d'un des dialogues d'une méthode pour l'apprentissage du cadien à l'Université de Southwestern Louisiana (Lafayette) élaborée par Abshire-Fontenot et Barry (1979) :

8. Lucien : Non, Marie a venu avec moi, regarde, elle arrive. Elle va te dire comment on s'a amusé. Marie : Hé, Paul. Quoi il y a eu ? Tu as pas pu venir nous rejoindre hier au soir ? On t'a espéré jusqu'à proche onze heures. On t'a manqué. On avait besoin d'un bon danseur.

Les auteurs n'indiquent que les divergences lexicales et morphosyntaxiques par rapport au FR; ils assument que le lecteur cadien produira automatiquement les formes avec la prononciation locale, par exemple, /TMrgard/pour « regarde » et /TMrÛw~en/pour « rejoindre ».

Les militants cadiens qui lancèrent le mouvement pour la valorisation du cadien en réaction au choix par le CODOFIL du FR amorcèrent une certaine standardisation vers une norme que j'ai nommée acadienne (Valdman 1996). Par exemple, pour la variante ILS le choix se porta sur la variante « ils + -ont ». Dans une pièce de théâtre, *Mille misères – Laissant les bons temps rouler en Louisiane*, D. Marcantel (Gravelles, 1979) privilégie cette variante; dans l'extrait ci-dessous, elle apparaît six fois sur sept :

9. Mère : Toujours rien ? Les pièges étions vides encore ? Que le bon Djeu nous aide ! (Elle commence à brailler.)

Père : Ouais, arien encore. Les maudits Amaricains, Y se foutont pas mal si on crève de la faim, nous-aut'.

Garçon : Pourquoi ti dis que c'est la faute des Amaricains ? Ça vient même pas icitte.

Père : Y z'ont pas seulement besoin de venir icitte. Y nous tuont par « remote control. » Sans même de quitter leur chaises douillettes à Washington, D.C. Y pouvont nous empêcher de gongner eine vie honnête en Louisiane. Sans lever le'tit doigt y pouvont détruire l'héritage acadien.

Ironiquement, une norme cadienne endogène propre à la littéralité qui prendrait place à côté du FR pour son utilisation dans le domaine public est maintenant disseminée par l'organe officiel du CODOFIL, *La Gazette de Louisiane*. Elle se démarque des premières tentatives de standardisation comme celle de Faulk par son adoption de l'orthographe conventionnelle. Cette option conservatrice est symbolisée par le débat sur la représentation du terme [kadÛ~e], correspondant à l'anglais « cajun ». Une « académie » composée d'illustrateurs de la langue, tels qu'Ancelet et Marcantel, ainsi que d'éducateurs et de linguistes, opta pour les graphies « cadien/cadienne » plutôt que « cadjin/cadjine » parce que ces dernières, précisément par leur représentation plus fidèle de la prononciation, étaient perçues comme emblématiques de l'oralité et de la dévalorisation sociale qui s'y attache.

Une stratégie didactique réaliste pour l'entrée du cadien à l'école doit partir de la constatation qu'il n'a en Louisiane qu'une fonction emblématique (Valdman, 1998). Il symbolise un attachement à certaines valeurs culturelles et à la participation à certains réseaux sociaux. L'enseignement du français en Louisiane a une double mission. D'une part, l'apprentissage de la part des enfants et des adolescents pour lesquels elle est une langue étrangère ou semi-étrangère, selon leur niveau de maîtrise des variétés vernaculaires, de la variété normée qui coiffe ces derniers. D'autre part, la légitimation et la valorisation de ces parlers par le fait même de les faire entrer officiellement à l'École.

Une première tentative timide de ce genre apparaît dans le manuel de P. Gelhay (*Notre langue louisianaise : Our Louisiana Language*, 1985) dans lequel l'auteur présente des termes de cadien doublant leur équivalent en FR : « asteur » opposé à « maintenant, jongler » opposé à « réfléchir, châssis » opposé à « fenêtre ». Mais l'on pourrait aller plus loin et présenter les variétés vernaculaires de manière plus authentique. Cela comprendrait la présentation de la variabilité naturelle de ces variétés dans des textes oraux reflétant leur utilisation usuelle basée sur l'oralité dans le domaine privé : folklore, causeries informelles, histoires de vie, etc. Dans cette perspective, le cadien partiellement normé figurerait sous la forme de la production littéraire locale qui, bien que maigre par rapport aux autres littératures francophones, est en hausse. Dans les régions où subsistent les parlers franco-américains la variété de textes illustratifs est plus riche puisque l'on peut faire appel pour l'oralité aux programmes des radios et télévisions des provinces francophones voisines et pour la littéralité à la presse de ces régions et à des oeuvres littéraires québécoises et acadiennes variées. Vu la faible proportion d'apprenants

appartenant aux communautés francophones américaines ayant une maîtrise des variétés vernaculaires, l'objectif principal de l'enseignement du français en salle de classe demeure la maîtrise du FR tant pour les fonctions de la littéralité que celle de l'oralité. Tout en valorisant les parlers vernaculaires, il est important de ne pas adopter une attitude revendicatrice qui conduirait à exagérer le rôle qu'ils assument dans la société américaine actuelle et à fausser leur relation de complémentarité avec le FR. Cette approche ferait aussi une large part à l'enseignement réflexif comprenant, particulièrement pour des apprenants plus âgés, par ex. dans les cours universitaires, des activités d'ordre méta- et épilinguistique où l'accent n'est pas placé sur l'acquisition de capacités langagières fonctionnelles mais sur l'acquisition de connaissances sur la langue et ses liens avec la culture et la société. Cette stratégie didactique pourrait renforcer le rôle du français comme langue étrangère dans l'enseignement aux États-Unis car elle permettrait de rivaliser avec l'espagnol pour occuper le créneau de langue de proximité.

Conclusion

Les aménageurs linguistiques de la francophonie nord-américaine se trouvent confrontés à plusieurs dilemmes. Au Québec, la politique linguistique du gouvernement provincial instituant le français comme unique langue officielle, elle-même répondant à une affirmation de sa spécificité culturelle francophone au sein d'un continent dominé par l'anglais, a réussi à assurer le maintien de cette langue. Cette politique linguistique ne s'est pas traduite seulement par un endiguement de l'influence de l'anglais mais en fait d'une reconquête de domaines générateurs de prestige qu'avant la Révolution tranquille les dirigeants et les élites québécois avaient abandonnés à l'anglais. Mais ce succès met la communauté francophone québécoise devant un choix difficile : quelle sera la variété de la langue utilisée dans ces domaines ? Comme nous l'avons vu, le choix s'est porté d'abord tout naturellement sur le FR, la variété standard reconnue par tous les gouvernements des pays qui ont opté pour le français comme langue officielle. Cette option recueille encore partout dans le monde dit francophone le soutien des élites, et c'est seulement au Québec que celles-ci se trouvent partagées entre la solution traditionnelle et l'institution d'une norme standard locale. Comme le souligne fort bien M. Heller (1996 : 26) cette division d'opinion reflète des différences plus profondes.

Les francophones du Québec (et [...] d'ailleurs) se trouvent pris entre une idéologie qui valorise leurs produits culturels authentiques, y inclus le français vernaculaire, et une idéologie qui valorise le français standard (ou dit « international ») comme marque de cette ouverture sur le monde et du nouveau pouvoir qui l'a rendue possible. Le revers de ces valorisations est une dévalorisation du français vernaculaire comme marque d'un passé auquel on essaie de s'échapper, et du français « international » comme marque d'un impérialisme français qui ne ferait que remplacer celui des Britanniques. Dans leurs propres pratiques langagières, les individus se situent dans cet univers idéologique complexe.

En effet, ce dilemme se retrouver ailleurs, au sein des autres communautés francophones du Canada et celles des États-Unis qui, elles, subissent l'inexorable pression de la langue dominante nord-américaine, mais sous une forme plus complexe. La revalorisation du français acquise par l'action politique s'est traduite, notamment au Nouveau Brunswick, en Ontario et en Louisiane, par un certain niveau de promotion de la langue. Mais comme, face à la diminution de l'usage vernaculaire du français de la part de populations devenues de plus en plus bilingues, l'école devient le moyen le plus puissant pour le maintien de la langue, on voit mal comment le choix ne pourrait ne pas se porter sur le FR pour l'usage véhiculaire restreint de la langue, d'autant plus que chez les jeunes bilingues scolarisés il commence à pénétrer dans le domaine vernaculaire. Le fait que l'usage québécois vernaculaire rivalise avec celui du FR n'est pas sans incidence sur le choix que devra faire la communauté pivot que constitue la francophonie québécoise pour les autres francophones du Canada. En ce qui concerne la Louisiane

dont la francophonie, mais peut-être pas la francité, est sérieusement menacée, il est notable que pour la maintenir les militants cadiens semblent s'orienter vers les usages de l'Acadie pour asseoir une norme standard.

Bibliographie

- ABSHIRE-FONTENOT, S. et BARRY, D. (1979), *Cajun French*, Lafayette (LA), University of Southwestern Louisiana.
- ANCELET, B.-J. (1993), La politique socio-culturelle de la transcription : la question du français louisianais, *Présence Francophone*, 43, 47-61.
- BAGGIONI, D. (1998), Norme(s) du français au Québec et dictionnaires « québécois », in BRASSEUR (éd.), 261-278.
- BARBAUD, P. (1997), La diglossie québécoise, in Dvorak (éd.), 65-82.
- BARBAUD, P. (1998), « Tendances lourdes du français québécois », in Brasseur (éd.), 17-36.
- BENIAK, E. et MOUGEON, R. (éds.) (1989), Recherches sociolinguistiques sur la variabilité en français ontarien, in MOUGEON et Beniak (éds.), 69-104.
- BLANC, M. (1993), French in Canada, in SANDERS (éd.), 239-256.
- BOULANGER, J.-C., DUGAS, J.-Y. et DE BESSÉ, B. (éds.) (1992), *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*, Montréal, Dictionnaires Robert.
- BRASSEUR, P. (éd.) (1998), *Français d'Amérique Variation, créolisation, normalisation*, Avignon, Centre d'études canadiennes, Université d'Avignon.
- BROWN, R.-A. (1988), *Pronominal equivalence in a variable syntax*, Thèse inédite de doctorat, University of Texas, Austin.
- BYERS, B. (1988), *Defining norms for a non-standardized language : A study of verb and pronoun variation in Cajun French*, Thèse inédite de doctorat, Indiana University, Bloomington.
- CALVET, L.-J. et CHAUDENSON, R. (1998), *Saint-Barthélemy : une énigme linguistique*, Paris, Cirelfa, Agence de la Francophonie.
- CARRIÈRE, J.-M. (1937), *Tales from the French folklore of Missouri*, Evanston, IL, Northwestern University Studies in the Humanities.
- CHAUDENSON, R. (1995), Les français d'Amérique ou le français des Amériques? Genèse et comparaison, in Fournier et Wittman (éds.), 3-19.
- DE ROBILLARD, D. et BENIAMINO, M. (éds.) (1996), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, vol. 2.
- DUBOIS, S. (1998), La configuration dynamique des communautés cadiennes en Louisiane, in Brasseur (éd.), 325-348.
- DVORAK, M. (éd.) (1997), *Canada et bilinguisme*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes.
- ERFURT, J. (éd.) (1996), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Presses de l'Université de Leipzig.
- FASOLD, R. (1984), *The sociolinguistics of society*, Oxford, Blackwell.
- FAULK, J.-D. (1977), *Cajun French I*, Crowley, LA, Cajun Press.
- FERGUSON, C.-A. (1959), Diglossia, in *Word* 15, 325-340.
- FISHMAN, J. (1972), *The sociology of language*, Rowley, MA, Newbury House.
- FOURNIER, R. et WITTMAN, H. (éds) (1995), *Le français des Amériques*, Trois-Rivières, Canada, Presses Universitaires de Trois-Rivières.
- GELHAY, P. (1985), *Notre langue louisianaise : Our Louisiana Language*, Jennings, LA, Éditions Françaises de Louisiane.
- GOLEMBESKI, D. (1988), *French language maintenance in Ontario, Canada : a linguistic portrait of the community of Hearst*, Thèse de doctorat en cours, Indiana University, Bloomington.
- GRAVELLES, M.-U. DE MARCANTEL, D. (1979), *Mille misères – Laissant le temps rouler en Louisiane*, Québec, Projet Louisiane, University Laval.
- HELLER, M. (1996), Langue et identité : l'analyse anthropologique du français canadien, in Erfurt (éd.), 19-36.

- HELLER, M. (1998), Dimensions sociopolitiques des alternances de code en Ontario français, in Brasseur (éd.), 293-308.
- HENRY, J. (1990), Le français nouveau arrivé? in *Gazette de Louisiane*, 1 (3), 1-5.
- HENRY, J. (1994), Changement social et ethnicité en Louisiane : le CODOFIL dans le mouvement francophone, *Présence Francophone*, 43, 25-46.
- LAMBERT, W.-E. (1967), A social psychology of bilingualism, in *Journal of Social Issues*, 23, 91-100.
- LATIN, D., QUÉFFÉLEC, A. et TABI-MANGA, J. (éds.) (1993), *Inventaires des usages de la francophonie*, Paris, J. Libbey Eurotext.
- MACKEY, W.-F. (1997), Les dimensions du bilinguisme canadien, in DVORAK (éd.), 19-32.
- MAHER, J. (1989), Créole et patois à Saint-Barthélemy : diversité, in *Études Créoles*, 13 (1), 45-56.
- MARTEL, P. et CAJOLET-LAGANIÈRE, H. (1995), Oui... au français québécois standard, in *Interface* 16 (5) : 14-25.
- MOUGEON, R. (1996), La recherche sociolinguistique sur le français du Canada, in Erfurt (éd.), 183-208.
- MOUGEON, R. (1997), Sociolinguistic heterogeneity : the Franco-Ontarians, in Valdman (éd.), 287-313.
- MOUGEON, R. et BENIAK, E. (éds.) (1989), *Le français canadien parlé hors Québec : Aperçu sociolinguistique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- MOUGEON, R. et BENIAK, E. (1995), Le non-accord en nombre entre sujet et verbe en français ontarien : un cas de simplification, in *Présence Francophone*, 46, 53-65.
- PAQUOT, A. (1988), *Les Québécois et leurs mots. Étude sémasiologique et sociolinguistique des régionalismes au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- PAQUOT, A. (1997), Anglicismes, identité nationale et dictionnaire au Québec, in Dvorak (éd.), 83-90.
- POIRIER, C. (1993), Description du lexique et incidence normative, in Latin, Quéffélec et Tabi-MANGA (éds.), 47-63.
- POIRIER, C. (1998), Vers une nouvelle représentation du français du Québec : les vingt ans du Trésor, in *French Review*, 71, 912-929.
- POIRIER, C., BEAUCHEMIN, N. et AUGER, P. (éds.) (1988), *Dictionnaire du français Plus, à l'usage des francophones d'Amérique*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.
- PSICHARI, J. (1920), Un pays qui ne veut pas sa langue, *Mercure de France*, I-X, 63-120.
- ROTTET, K. (1995), *Language shift and language death in the cajun French-speaking Communities of Terrebonne and Lafourche Parishes, Louisiana*, Thèse inédite de doctorat, Indiana University, Bloomington.
- SANDERS, C. (éd.) (1993), *French today : Language in its social context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRÉPANIÉ, C. (1989), *French Louisiana at the threshold of the 21st century*, Québec, Projet Louisiane Monograph 3, Department of Geography, Université Laval.
- VALDMAN, A. (1979a), Créolisation, français populaire et le parler des isolats francophones d'Amérique du Nord, in Valdman (éd.), 191-197.
- VALDMAN, A. (éd.) (1979b), *Le français hors de France*, Paris, Champion.
- VALDMAN, A. (1996), Le français en Louisiane, in Robillard et Beniamino (éds.), 633-650.
- VALDMAN, A. (éd.) (1997), *French and Creole in Louisiana*, New York, Plenum.
- VALDMAN, A. (1998), Revitalisation du cadien et enseignement du français langue étrangère aux États-Unis, in Brasseur (éd.), 279-292.

Atelier : Enseignement du français en francophonie

Rapport de synthèse

Marie-Louise Moreau

Parce qu'ils portent sur des situations très différentes, quoique présentant parfois des traits de convergence, les textes présentés dans cet atelier, avec une focalisation de l'intérêt variable selon les auteurs, décrivent le terrain sur lequel ils ont travaillé, ils y identifient des difficultés, et un certain nombre d'entre eux proposent des mesures pour surmonter ces problèmes.

Description des situations

Dans aucune des situations présentées, le français n'est la langue maternelle de la majorité des gens. Mais :

- il bénéficie du statut de langue officielle au Gabon;
- il est médium de l'enseignement dès le primaire au Gabon, à Maurice (en parallèle avec l'anglais, langue officielle), à Madagascar (à partir de la 3e), dans le secondaire et/ou dans le supérieur aux Seychelles, en Tunisie et au Maroc;
- devenu langue étrangère au Laos et au Vietnam, il y jouit, depuis plus d'une décennie, d'un regain d'intérêt dans le cadre de la restauration des relations avec le monde francophone. Dans les deux pays, on a installé des classes bilingues; celles du Laos devraient fournir une cinquantaine de bacheliers bilingues lao-français en 2004. Au Vietnam, le français a été réintroduit comme langue étrangère dans le secondaire et à l'université et des cours sont organisés à l'intention des adultes non seulement dans les grandes villes, mais aussi dans celles du centre du Vietnam.

Si on met de côté les deux situations extrême-orientales, le français occupe la position d'une langue seconde, d'après les quatre critères retenus par M. Miled.

- Il y est en effet dit langue officielle et/ou de scolarisation et/ou de culture et/ou d'ouverture et/ou de communication internationale et/ou de spécialité et/ou d'accès aux domaines scientifiques et techniques.
- Il partage avec les langues premières des individus le territoire des différents domaines de l'activité langagière : communication familiale, intra-groupe, intergroupe, relations avec l'administration, textes officiels, relations de travail, école, médias, etc. Du fait de ce partage, la coexistence des langues est « forcément problématique ».
- Il a un statut variable en synchronie et en diachronie.
- Il est à l'origine de représentations ambivalentes.

La plupart des auteurs parlent des représentations associées au français.

S. Babault, à propos de Madagascar, distingue deux périodes : autour de 1972, il y a contestation du poids de la France et rejet d'un système néo-colonial; le français y est traité alors de « langue de l'esclavage ». Actuellement, deux types de motivations sont invoquées, favorables à la réforme qui a réintroduit le français comme langue d'enseignement :

- des motivations fonctionnelles : le français est utile, voire indispensable au niveau national (il est déterminant pour avoir un emploi) et international.

– des motivations symboliques, qui renvoient au prestige du français : « La langue malgache est un peu à un niveau bas par rapport au français », « Quand on sait parler français, c'est la civilisation ». Autrement dit, 15 années de valorisation du malgache n'ont pas ébranlé la hiérarchisation des langues en présence.

M. Miled reprend pour la Tunisie la distinction de J.-C. Abric, entre système central de représentations, dont la base est collective, et système périphérique (variables selon les individus, les groupes sociaux). Dans le premier, on a l'idée que le français est une langue utile, enrichissante, symbole de modernité, qui permet l'accès à la documentation et l'ouverture vers d'autres cultures. Mais il est perçu aussi comme un instrument encombrant, qui menace de discréditer les valeurs arabo-musulmanes. Dans le système périphérique, on perçoit parfois des liens passionnels avec le français, décrit comme passionnant et enrichissant, mais aussi comme difficile et féminisant.

Pour le Maroc, R. Arraichi, qui travaille dans le cadre conceptuel de Bourdieu, note que le français intervient dans le champ de la production matérielle et symbolique liée à la modernité et qu'il occupe dès lors une place éminente sur l'échelle des valeurs sociolinguistiques, même s'il est très peu présent dans les échanges langagiers. La légitimation du modèle scolaire « délégitime » par ailleurs « le modèle culturel présent sur le marché extra-scolaire » et en particulier les langues que l'école ne reconnaît pas. Les 9 années de l'enseignement de base correspondent donc à « la durée suffisante pour la mise en place du système de dispositions acquises institutionnel (habitus) susceptible de contrôler efficacement les attitudes et les représentations des apprenants, et de garantir à l'École sa fonction de masquage des différences sociales. » (Ibaaql [...])

Lê Viet Dung note que la connaissance du français au Vietnam est un signe de distinction sociale, et les adultes qui ont répondu à son enquête font état de motivations qui touchent soit au domaine professionnel (« Beaucoup de mes clients parlent français. J'aime bien causer un peu avec eux. »), soit au domaine socioculturel ; il est alors question de « quête de différence », de « mieux connaître le monde », de « langue de culture », etc.

Ce qui frappe en revanche M. Rispail, dans le discours des enseignants laotiens qu'elle a interrogés, c'est qu'il réfère peu à l'économie, qu'il renvoie parfois au passé historique, mais sans le lyrisme qu'elle avait trouvé dans une enquête analogue menée auprès de stagiaires vietnamiens, qu'il convoie peu de représentations porteuses, et qu'on n'y trouve pas de mythification de la langue et de la culture françaises.

Des problèmes

Certains des chercheurs réunis dans cet atelier font un constat sévère sur le rendement de l'enseignement en matière de français.

Dans la situation malgache, décrite par S. Babault, après avoir connu, pendant 10 à 15 ans, une période de malgachisation massive, l'enseignement a réintroduit le français comme véhicule de la scolarisation. Mais les 27 000 instituteurs recrutés et formés à la va-vite pendant la période précédente n'ont en français que des connaissances limitées, et leurs cours en français se limitent souvent à des « répétitions par cœur de phrases et mots à peine compris » le problème devenant plus aigu à mesure qu'on s'éloigne des grandes villes. Dans le secondaire, si les enseignants connaissent le français, ce n'est pas le cas de leurs élèves, formés à l'école malgachisée. Il en résulte que les professeurs usent du français pour ce qui est formel, écrit, et recourent au malgache pour l'oral, et en particulier les explications.

Pour les enseignants gabonais d'espagnol interrogés par E. Eyang, le niveau atteint en français par les élèves gabonais est médiocre et est source de leurs difficultés dans l'apprentissage de l'espagnol. Les enseignants font état, par exemple, de la non-maîtrise, par des élèves du secondaire, du subjonctif, des pronoms, des hypothétiques.

Dans les données de R. Arraichi, il n'y a qu'une faible proportion d'élèves du secondaire qui atteignent la moyenne en français. Ce sont d'ailleurs les mêmes élèves qui déclarent utiliser le français en dehors de l'école, le fait étant à mettre en relation, selon R. Arraichi, avec le statut socioculturel de leurs parents.

Les solutions

Les auteurs identifient différentes causes de ce mauvais rendement ou proposent des moyens de rendre l'enseignement plus performant.

Des suggestions à la didactique

Pour E. Eyeang, qui analyse les programmes, une trop large place est réservée à l'écrit et aux grands auteurs français. Les programmes gabonais, calqués sur les programmes français, ne considèrent pas suffisamment que le français n'est pas, au Gabon, la langue de première socialisation des élèves, ils ne tiennent pas assez compte ni de leurs besoins langagiers, ni de leur profil culturel, ni de leurs moyens (elle note ainsi qu'on y recommande de voir des œuvres relevant de la paralittérature, qui n'est cependant pas accessible à la majorité des élèves gabonais). Une place insuffisante y est consacrée au français oral, tel qu'il est pratiqué en France, mais aussi au Gabon.

R. Arraichi met en cause aussi la manière dont les programmes et les manuels sont conçus. Il souligne de ce point de vue l'écart entre l'univers référentiel des cours de français et la culture des élèves : les actes communicationnels dont on vise l'appropriation ne sont pas nécessairement dotés *a priori* de signification pour les élèves ; par ailleurs, « les situations référentielles sont accompagnées de supports iconiques renvoyant constamment à un univers culturel étranger à l'élève rural, à des signifiés vides ».

Pour M. Miled, la didactique du français langue seconde doit tenir compte de la spécificité de son statut. Il fait de ce point de vue quatre suggestions :

- comme le français est véhicule d'enseignement, « moyen d'appropriation de divers savoirs [...], outil d'analyse, de raisonnement et de transmission d'informations », il importe d'élaborer des « contenus privilégiant l'acquisition de structures transversales (expression de la synthèse, de la déduction, de la comparaison), et suffisamment diversifiées (expression de la synthèse dans des discours variés. Un texte philosophique, un compte rendu d'expérience, une argumentation mathématique...) ».

- Puisque le français est acquis de manière précoce, qu'il « assure une fonction de structuration mentale liée au développement cognitif de l'enfant », que « c'est par ce moyen également que celui-ci acquiert d'autres savoirs et savoir-faire, qu'il accède à l'abstraction et cultive ses capacités de raisonnement », il ne faut pas concevoir l'apprentissage du français uniquement comme un système linguistique. L'école doit au contraire développer une conscience linguistique en sorte que l'élève prenne « conscience indirectement de ses capacités de s'exprimer et de son degré de maîtrise de la langue seconde ».

- Qui dit langue seconde dit situation de bilinguisme. M. Miled appelle à des didactiques convergentes pour la langue première et la langue seconde.

- Dans les programmes, certains objectifs pourraient être définis comme transversaux ou comme complémentaires.

- « Les contenus d'apprentissage, forcément spécifiques, peuvent interférer pour favoriser l'établissement de comparaisons et d'éclairages différents d'un même thème ».

- « Un fait grammatical ou textuel peut être élucidé grâce au recours à ce même phénomène dans l'autre système linguistique ou discursif ».

Comme le statut d'une langue seconde est éminemment variable selon les groupes, leurs contacts avec la langue, leurs représentations, on a besoin, plus sans doute que dans d'autres matières, d'un enseignement différencié.

Des suggestions à la politique linguistique.

R. Tirvassen examine trois situations : Madagascar (avant les années 1990), lorsque le malgache a remplacé le français comme médium de l'enseignement, les Seychelles, où le créole est langue et matière de l'enseignement pendant les premières années du primaire et Maurice, où les langues orientales sont prises en compte pour le classement des élèves sortant du primaire.

Pour évaluer la qualité des décisions de politique linguistique en matière d'éducation, R. Tirvassen pose trois principes :

- il faut considérer la cohérence entre les décisions de la politique linguistique et les options majeures de la communauté. De ce point de vue, il note que l'histoire des trois communautés a entraîné une répartition fonctionnelle des langues (les unes sont associées aux identités culturelles, les autres à la vie économique et scientifique) et que dans les trois cas, la promotion des langues identitaires s'effectue au détriment de celles qui offrent aux communautés « les outils essentiels à l'intégration socioculturelle et politique ».

- Il faut considérer aussi dans quelle mesure les objectifs majeurs des réformes, tels qu'ils sont déclarés, sont ou non opérationnels, dans quelle mesure, autrement dit, les motivations invoquées relèvent de slogans, de vœux pieux ou d'intentions qui cherchent effectivement leur concrétisation. Deux motivations ont été invoquées pour les réformes analysées :

- On a posé que les réformes seraient de nature à adapter l'école aux réalités culturelles familières à l'enfant et à promouvoir le patrimoine linguistique et culturel local. On peut toutefois se demander, dans le cas de Madagascar, si on pouvait atteindre cet objectif en sélectionnant une des variétés linguistiques du malgache, celle du groupe dominant. Dans le même sens, S. Babault note que la malgachisation a été accusée de favoriser les enfants des Hautes Terres, qui parlent le merina, variété du malgache promue par la réforme.

- « Le second argument utilisé [...] a été la nécessité de favoriser une meilleure justice sociale », mais « les langues constituent certes une des composantes des processus de sélection sociale, mais elles sont en interaction avec d'autres. Il n'est donc pas tout à fait surprenant que le système éducatif malgache aboutisse à des résultats radicalement opposés aux objectifs fixés », favorisant la « sélection sur la puissance économique et financière ». Ce point de l'analyse est confirmé par S. Babault : non seulement la malgachisation a été accusée de favoriser les locuteurs du merina, mais aussi les enfants des familles aisées, dont les moyens permettaient l'accès aux écoles privées, qui avaient conservé l'usage du français.

- Pour R. Tirvassen, il faut enfin prendre en compte les ressources et les moyens (matériels, humains, techniques) nécessaires pour réaliser les réformes. Cela n'a pas toujours été le cas ni à Maurice, ni aux Seychelles, ni à Madagascar. Ce que relate S. Babault du contexte dans lequel se sont inscrites les réformes malgaches confirme cette analyse : la malgachisation de l'enseignement a souffert d'un manque de moyens budgétaires (le pays subissait une forte crise économique, il n'y avait pas toujours le budget nécessaire pour rémunérer les concepteurs de programmes ou de manuels, ou pour imprimer les manuels), d'un manque d'organisation (les directives changeaient d'une année à l'autre, sans respecter les délais nécessaires à la conception des programmes et des manuels), et d'un manque de personnel enseignant, surtout pour le primaire (ce qui a conduit à un recrutement massif de titulaires du BEPC, à qui on a dispensé une formation de 3 mois, à contenu essentiellement idéologique). Même absence de préoccupation des moyens disponibles lors de la réintroduction du français, qui s'est faite dans une grande précipitation (la décision pour le secondaire a été publiée en octobre, alors que la rentrée scolaire concernée avait déjà eu lieu; celle qui concernait le primaire a été prise le 7 juillet pour la rentrée suivante) et qui a feint d'ignorer que le français n'était pas maîtrisé par les instituteurs recrutés sous le régime précédent, ni par les élèves du secondaire, qui avaient fait leurs études primaires dans l'école malgachisée.

Une invitation à prendre en compte le fonctionnement psychologique et culturel des apprenants

Le projet des classes bilingues lao-français, décrit par M. Rispaïl, vise non seulement la formation dans les deux langues, mais aussi l'éducation des élèves selon les conceptions pédagogiques qui prévalent dans l'école occidentale contemporaine. De ce point de vue, le projet aura à tenir compte de « codes ethnoculturels, plus sociaux que scolaires », qui imposent le recours à des formules linguistiques figées dans l'enseignement et dans la relation adulte-enfant, qui privilégient le développement de la mémoire au détriment de l'esprit critique et de l'expression personnelle, qui encouragent au mimétisme plus qu'à l'individualisation des réactions, qui se centrent plus sur le groupe que sur l'élève, dans un système hiérarchisé qui interdit l'initiative personnelle, et qui ne sollicitent pas la réflexivité : « réfléchir, poser une question, expliquer une difficulté, exploiter une erreur, donner une réponse différente de celle du voisin, interroger le savoir, le monde, la culture, toutes opérations linguistiques et cognitives étrangères à la culture lao ».

Lê Viet Dung, qui consacre son travail à l'étude des motivations chez des apprenants adultes, et en particulier à celles qui les conduisent à prendre la parole durant le cours. Parmi les 86 adultes qu'il a interrogés, 72 % estiment que l'activité communicationnelle est indispensable et 26 % la jugent nécessaire. Pourtant, 83 % déclarent prendre la parole moins de 5 fois par séance, presque toujours en réponse à une question posée par l'enseignant.

Qu'est-ce qui pousse un apprenant à prendre la parole dans une langue qu'il ne maîtrise pas ? Reprenant les distinctions de Martins-Baltar, Lê Viet Dung considère quatre types de motivations :

- motivation conventionnelle « parle parce que tout le monde le fait » ;
- motivation d'intérêt : « Je parle pour obtenir quelque chose » ;
- motivation cognitive : « Je parle pour m'informer ou informer les autres » ;
- motivation axiologique : « Je parle pour expliciter mes jugements, ce que je ressens ».

Des réponses que l'auteur recueille, il apparaît que la motivation d'intérêt est certes la plus importante (55 % des personnes interrogées déclarent prendre la parole pour améliorer leur français), mais elle est suivie immédiatement de la motivation conventionnelle (33 % disent participer aux échanges pour « faire plaisir aux autres »).

Lê Viet Dung analyse le fait en renvoyant à la tradition vietnamienne, qui met l'accent sur les devoirs de l'individu envers sa communauté et sur la nécessité pour l'individu d'adopter les normes du groupe : « Si on parle un peu trop, ce sera mal vu ; mais si on reste toujours silencieux, ce sera également une attitude incorrecte. » Autres codes ethnoculturels (pour reprendre le terme de M. Rispaïl) relevés par Lê Viet Dung : on ne coupe pas la parole ; en public, on préfère écouter ; les femmes prennent rarement l'initiative.

Ceci n'est évidemment pas neutre d'implications pour l'enseignant, dont Lê Viet Dung estime qu'il devrait ne pas décourager les apprenants en corrigeant toutes les erreurs, mais plutôt les féliciter de façon intelligente. Il paraît enfin impérieux que l'enseignant de langues connaisse les normes auxquelles répond habituellement la communication chez ses élèves, de manière à ne pas provoquer chez eux de « conflits socio-psycho-culturels ».

Conclusion

Les travaux que j'ai ainsi passés en revue portent sur des situations très différentes et ils se sont centrés sur des aspects très divers de l'enseignement du français, en n'adoptant ni les mêmes cadres de référence ni les mêmes méthodologies. Ils ont pourtant tous au moins un point en commun : pour aucun des auteurs, l'enseignement du français ne se borne à un enseignement strictement linguistique. Apprendre une langue, c'est accéder à une autre culture, pour ce qui est des contenus (voir Arraichi, Eyeang, Miled), pour ce qui est des usages commu-

nicationnels (ainsi que l'illustrent Rispail et Lê Viet Dung), pour ce qui est des identités (on se reportera en particulier à Rispail et à Tirvassen, mais la préoccupation est présente, au moins de manière implicite, chez presque tous les auteurs), c'est aussi se doter des moyens de l'avenir socioprofessionnel auquel on aspire (je renvoie sur ce point en particulier aux textes de Babault et de Tirvassen). Plusieurs auteurs font état explicitement de la diversité et de l'étendue des domaines auxquels on touche lorsqu'on entend enseigner une langue. Je retiendrai pour conclure les propos de deux d'entre eux ; M. Rispail, qui écrit : « Enseigner le français signifie donc changer de didactique, changer de pédagogie, changer l'école, changer la société » et R. Arraichi, pour qui « tout projet éducatif qui se veut démocratique doit émerger d'un projet social à son tour démocratique »¹.

1. Les italiques sont miennes.

Atelier : Enseignement du français en francophonie

De la malgachisation à la relance du français : 25 ans de politique linguistique à Madagascar

Sophie Babault

Introduction

Madagascar est l'un des rares pays d'Afrique francophone à avoir osé s'attaquer, à grande échelle, au problème de la langue d'enseignement. L'action de l'État sur les langues revêt d'ailleurs sur la grande Ile un caractère particulièrement déterminé, voire extrémiste, mais également instable, sujet au revirement complet. En effet, après avoir mis en œuvre à partir de 1976 un vaste processus de malgachisation destiné à rénover le paysage sociolinguistique qui n'avait guère évolué depuis l'indépendance, les autorités ont opéré au début des années quatre-vingt-dix un nouveau changement de cap radical remettant la langue française sur le devant de la scène, y compris dans le système éducatif.

Ma communication portera sur ces deux actions successives de politique linguistique, à mon sens absolument indissociables, et tentera de faire le point sur leur mise en application, souvent laborieuse, leur impact social et leurs conséquences au niveau de l'enseignement.

La malgachisation

La politique de malgachisation engagée par le gouvernement malgache dès 1973 n'est pas une mesure isolée, mais s'inscrit dans une tentative globale de contestation du poids de la France et de rejet d'un système néo-colonial jugé injuste et inadapté, faisant écho aux revendications formulées lors des mouvements de grève de 1972. Dans le domaine de l'éducation, hormis la forte proportion de professeurs français au sein du corps enseignant¹, deux points sont particulièrement sensibles : le contenu des programmes, alignés jusqu'alors sur le modèle français, et la langue d'enseignement, qualifiée de « langue d'esclavage » par les manifestants.

Après une période transitoire marquée par la création de la CNEP (Commission Nationale d'Étude des Programmes) en 1973, commission chargée de rénover l'enseignement, et quelques mesures comme l'introduction du malgache à l'examen d'entrée en sixième en tant que matière et langue de rédaction facultatives, son utilisation plus ou moins généralisée au niveau primaire ou la prise en compte d'œuvres africaines en littérature française, l'avènement de la deuxième République en 1976 donne le coup d'envoi à une malgachisation massive de l'institution scolaire comprenant le changement de la langue d'enseignement et une refonte complète des programmes. Mis en place à la rentrée 1976 pour la classe de sixième, le processus de malgachisation doit avancer d'année en année jusqu'à la classe de terminale. Il est accompagné d'un vaste projet de démocratisation de l'école suivant le slogan « un lycée par sous-préfecture, un collège par canton, une école primaire par commune ». Dans le même temps est lancé un important travail terminologique de ce que le président Ratsiraka a appelé le malgache

1. D'après Rambelo (1981 : 78), à cette époque, plus de la moitié du corps enseignant du secondaire était formée d'assistants techniques français.

commun (malagasy iombonana), version remaniée, modernisée du malgache officiel, enrichie notamment de toutes les variétés dialectales de la langue malgache (signalons que le malgache officiel n'est autre que le dialecte merina, de la région de Tananarive, promu au rang de langue officielle au XIX^e siècle lors de l'accession au pouvoir de ses locuteurs).

Il faut reconnaître que cette période est portée par un élan remarquable : on assiste à un foisonnement de recherches, à la fois en pédagogie pour la conception de programmes et de nouveaux manuels, et en terminologie pour l'enrichissement du malgache. Des commissions sont ainsi chargées, dans différents domaines, de statuer sur le sort des emprunts français, et commencent à publier des listes de termes techniques ou des règles de réécriture des emprunts. Dans le même temps, d'autres font des prouesses pour réaliser des documents pédagogiques dans les quelques mois qui leur sont impartis avant chaque rentrée. Toutefois, les premiers signes de dysfonctionnements apparaissent rapidement lorsque, faute de moyens, les manuels en malgache correspondant aux nouveaux programmes ne peuvent être imprimés ou que, d'une année sur l'autre, les directives évoluent au gré des changements de personnel.

Dans les années quatre-vingts, l'enthousiasme initial connaît un certain affaiblissement lorsque l'on constate une baisse des résultats aux examens nationaux (CEPE, BEPC et baccalauréat)². Si certains déplorent le faible niveau des élèves dans les matières fondamentales, d'autres parlent déjà de « drame de la malgachisation »³. Peu à peu, pendant toute la décennie, les établissements se vident en raison de nombreux abandons de scolarité (dus à une pauvreté croissante) mais aussi de la fuite des élèves vers l'enseignement privé, dont le principal avantage aux yeux du public est d'avoir conservé l'usage de la langue française.

Toutes les rancœurs semblent ainsi se focaliser sur le problème de la langue d'enseignement. Il est vrai que la malgachisation a souffert d'un manque de préparation et d'organisation qui a fortement nui à sa mise en place. L'incohérence des mesures prises par les responsables (qui envoyaient d'ailleurs souvent leurs enfants dans des établissements privés), l'insuffisance de temps et de moyens mis à la disposition des concepteurs, accentuée par une détérioration catastrophique de la situation économique, ainsi que l'ampleur de la tâche à réaliser, visiblement sous-estimée, ont contribué à la déstabilisation du système éducatif. De plus, la malgachisation a pris rapidement une coloration politique; on l'a accusée de favoriser les enfants des Hautes Terres, qui parlent déjà le dialecte merina⁴, mais surtout de contribuer à privilégier les familles aisées qui ont les moyens d'accéder à la langue française, toujours facteur de sélection sociale (Gueunier, 1994 : 306)⁵.

Il ne faut cependant pas perdre de vue la politique de démocratisation de l'école, engagée au même moment, qui constituait elle aussi un véritable pari. En quelques années, de 1974 à 1980, la population scolarisée passe d'environ un million à plus de deux millions. Le nombre d'établissements connaît également une expansion extraordinaire : alors qu'en 1970 Madagascar comptait 79 collèges, la seule province de Majunga (nord-ouest du pays) en totalise 96 dix ans plus tard. Doit-on s'étonner que les autorités aient été submergées par ce « boom » scolaire et n'aient pas réussi à suivre le mouvement sur le plan de la logistique? De plus, cet afflux d'élèves vers l'institution scolaire crée un immense besoin en personnel enseignant, notamment pour le niveau primaire. Une solution est trouvée en faisant appel à des volontaires du Service National, hommes ou femmes, titulaires du BEPC, qui, au terme d'une formation de trois mois, essentiellement idéologique, sont systématiquement engagés pour deux ans et renouvellent ensuite généralement leur contrat. La même démarche est appliquée pour les

2. À titre d'exemple, moyenne des taux de réussite au CEPE : de 1975 à 1983 : 49 %, de 1984 à 1990 : 37 %. (source : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Statistiques).

3. Lakroa, 20-27 juillet 1982.

4. Le slogan « malgachisation = merinisation » a pu être entendu du côté de Tamatave.

5. « La malgachisation a souvent été comprise comme une stratégie de la classe dirigeante pour confiner les enfants de la majorité dans une école au rabais, tandis que les privilégiés, capables de scolariser leurs enfants dans les établissements français, à Madagascar, ou en France, se réservaient l'accès au français, seule clé du pouvoir »

collèges, qui bénéficient du renfort de jeunes appelés après l'obtention de leur baccalauréat. Si cette formation à la va-vite de milliers d'enseignants (27 000 pour le primaire) a apporté un rapide soutien quantitatif, il est clair qu'elle ne pouvait pas répondre à une grande exigence qualitative.

Un amalgame semble avoir été fait dans l'esprit du public entre le processus linguistique de malgachisation et le colossal mouvement de transformation du système éducatif qui a simultanément été mis en branle. Il est difficile de statuer sur les raisons de cet amalgame, dû peut-être autant à un besoin humain de trouver des boucs émissaires qu'à l'influence exercée par le discours orienté des francophiles. L'échec que tous ont constaté à partir du milieu des années quatre-vingts n'était donc pas uniquement celui de la malgachisation, mais bien celui de la politique éducative malgache dans son ensemble, victime de l'incapacité de ses responsables à réaliser dans les délais voulus, et avec les moyens dont ils disposaient, leur ambitieux programme.

Le retour au français

Dès le début des années quatre-vingts, des voix commencent à s'élever en faveur du français ; l'initiative semble revenir à des associations de parents d'élèves et d'enseignants, relayées rapidement par des chefs d'établissements privés⁶. L'Assemblée Nationale Populaire, mettant l'accent sur un besoin d'égalité des chances entre tous les Malgaches, réclame elle-même dans sa Résolution du 10 décembre 1982 que « la langue française soit instituée comme langue d'enseignement au même titre que le malgache dans tous les établissements d'enseignement de Madagascar ».

Ces différents appels sont suivis d'une vague de mesures visant nettement à revaloriser la place de la langue française à Madagascar. Dans l'Éducation nationale, le volume horaire de français-matière est augmenté à la rentrée 1985-86, afin que les élèves « puissent maîtriser parfaitement les langues malgache et française à l'issue de la classe de troisième », comme l'avait annoncé le Conseiller Suprême J. Rakotoniana dès décembre 1984 dans une intervention télévisée⁷. Un fait très important pour le niveau I est la conception d'un manuel de français langue étrangère, *À toi de parler*, en collaboration avec le CREDIF et le Bureau d'Action Linguistique de la Mission Culturelle Française à Madagascar, dont les premiers exemplaires sortent en octobre 1985. Des opérations de remise à niveau linguistique sont effectuées, avec l'aide de l'AUPELF, dans l'enseignement supérieur. Fait également significatif : la tenue d'un colloque international à Tananarive en mai 1985 sur le thème de « *la langue française dans le transfert de connaissances et de technologie* » (organisé par l'Association Malgache des Professeurs de Français).

Après ces nombreux signes de réhabilitation du français sur la terre malgache, menés parallèlement à un rapprochement politique avec l'ensemble francophone, le gouvernement⁸ passe au début des années 90 à une échelle supérieure en réintégrant subitement la langue française dans les fonctions de langue d'enseignement qu'elle avait perdues quinze ans plus tôt. L'opération s'effectue en deux étapes : en 1990 pour le second cycle puis en 1992 pour le niveau primaire (à partir de la troisième année). Les instructions sont très claires et tiennent en quelques lignes : l'ensemble des disciplines sont enseignées en français, tandis que le malgache reste confiné à quelques matières « qui véhiculent les valeurs authentiquement malgaches » (morale, instruction civique, histoire et géographie de Madagascar). Cette dernière expression,

6. Midi Madagasikara, 20 août 1983 : 1.

7. Rapporté dans Madagascar Matin, 13 décembre 1984 : 2.

8. L'heure est également au changement sur le plan politique : à la suite d'importants troubles sociaux et politiques en 1991, D. Ratsiraka est contraint d'accepter la mise en place d'un gouvernement de transition, jusqu'aux élections de 1993 qui feront accéder A. Zafy à la présidence.

qui fait figure de caution, de « label de qualité » malgache, est très significative de la relation tourmentée que les autorités ont avec la notion de malgachisation : même si l'on signe l'arrêt de mort du malgache comme véhicule des connaissances, il paraît de mauvais ton d'en renier le principe. Le ministre de l'Éducation nationale, F. Fanony, fait d'ailleurs quelques mois plus tard une déclaration soulignant remarquablement ce point de vue. Lorsqu'un journaliste lui demande « Êtes-vous contre la malgachisation ? », il répond : « Bien au contraire. Je suis pour la continuation de la malgachisation mais en l'améliorant pour qu'elle s'inscrive dans un contexte cohérent de recherche d'identité culturelle. »⁹

Le retour du français est visiblement décidé dans une grande précipitation : si la note circulaire de 1992 est publiée le 7 juillet pour la rentrée suivante, ce qui, à peu de choses près, correspond au délai accordé pour préparer le phénomène inverse seize ans plus tôt, la décision ministérielle de 1990 arrive, elle, après la rentrée scolaire (décision du 01 octobre 1990). Cela ne semble pourtant pas poser de problème particulier aux responsables, qui écrivent de façon laconique : « À partir de la rentrée scolaire 1990-91 les langues d'enseignement à utiliser sont (...) ». Dans l'optimisme ambiant, les recherches théoriques et la planification sont limitées au minimum. La question de la langue d'enseignement est traitée comme une simple formalité.

La nouvelle Loi d'orientation du système éducatif malgache¹⁰, votée en 1995, ne peut qu'accentuer la perplexité des observateurs tant elle se montre peu explicite sur la ligne de conduite générale prévue par les autorités. Le choix du français, pourtant effectif depuis 1990 et 1992, n'est absolument pas précisé. Fait encore plus surprenant, les mots français ou langue française n'apparaissent pas une seule fois. La langue française est ainsi mise sur le même plan que les autres langues étrangères, comme le montre l'article 18 : « La nécessité de gérer l'apprentissage et la coexistence harmonieuse de plusieurs langues est à la base de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La place de chaque langue étrangère sera déterminée par rapport et à partir de la langue maternelle de façon à instaurer une complémentarité fonctionnelle aussi efficace que possible. » L'article 16, centré lui aussi sur la langue malgache, nous paraît fort éloigné de la réalité : « Le statut de langue nationale conféré à la langue malgache par la Constitution doit se traduire en actions d'Éducation et de Formation sur l'ensemble du territoire de la République de Madagascar (...) ». Loin d'appuyer les instructions déjà en vigueur, de les fixer au niveau législatif, cette loi (promulguée d'ailleurs sous l'autorité du même ministre) les contredit, créant une situation instable, inconcevable pour un secteur comme l'enseignement qui, plus que d'autres encore, nécessite une planification à long terme.

Outre le manque de clarté des objectifs gouvernementaux et la situation pour le moins ambiguë générée par cette absence de prise de responsabilité, un obstacle de taille s'oppose à une mise en place effective du français comme langue d'enseignement. Sur 36 000 instituteurs actuellement en poste, les 27 000 qui ont été recrutés durant la vague de démocratisation de l'enseignement n'ont souvent que des connaissances limitées en français. On peut alors assister à des situations de classe absurdes où enseignants tentent avec d'immenses difficultés de s'exprimer dans une langue inconnue et se raccrochent finalement à des répétitions par cœur de phrases et de mots à peine compris. Le problème s'accroît dès que l'on s'éloigne des grandes villes, car les personnes n'ont alors pratiquement plus aucune possibilité de contact avec la langue française en dehors de l'école. Des stages de formation pédagogique et linguistique ont été mis en place avec l'aide de la coopération française, mais la tâche est énorme et il faudra encore des années avant que tous les instituteurs soient en mesure d'utiliser réellement la langue française.

Au collège et au lycée, où les enseignants ont généralement de bonnes connaissances en français, la réalité est également très différente des instructions données, en raison du niveau linguistique des élèves. Dans la majorité des cas, l'usage du français s'arrête à la dictée ou à la copie des cours, qui sont ensuite repris et expliqués en malgache. Une distinction très nette,

9. Midi Madagasikara, 21 octobre 1983.

10. Loi n° 94-033 du 13 mars 1995.

marquée linguistiquement, est ainsi faite entre l'écrit et l'oral, entre ce qui relève du cours formel (y compris l'évaluation des connaissances) et ce qui a trait à la compréhension. Par ailleurs, quelle que soit la matière enseignée, les professeurs font un large usage du discours métalinguistique, comme le montre l'extrait suivant, enregistré dans un cours de sciences physiques en classe de seconde (correction de contrôle)¹¹ :

prof. un noyau autour duquel gravitent des électrons/j'ai déjà dit/pendant le cours/que gravitent se met au pluriel/quel est le sujet de gravitent?/

élèves les électrons

prof. donc vous devez mettre

élèves au pluriel

prof. E N T à la fin de gravitent/la plupart d'entre vous n'ont pas mis E N T à la fin de gravitent// autour duquel/autour en un seul mot/duquel en un seul mot/autour duquel/dia izany hoe autour du noyau/tsy avela izany ny noyau fa soloina hoe duquel¹²// gravitent des électrons/tsy un électron akory izany/na les électrons fa hoe/des électrons¹³/puisque le nombre d'électrons varie suivant l'atome considéré/

Les responsables de l'Éducation, prenant conscience assez tardivement de ce handicap linguistique qui entrave terriblement le processus de transmission et d'acquisition des connaissances, ont augmenté à partir de la rentrée scolaire 1997-98 le volume hebdomadaire de français, le passant à six heures par semaine de la onzième à la terminale (au lieu de quatre ou cinq selon les niveaux)¹⁴. Cette augmentation est décidée, d'après le texte même de la circulaire, « selon un principe simple : plus le temps d'apprentissage est élevé, mieux l'atteinte des objectifs peut être assurée. » Malgré cette logique implacable, il y a fort à parier que cette mesure à effet « aspirine » n'aura qu'un impact limité sur le niveau des élèves tant que l'enseignement du français ne sera pas revu et véritablement adapté au rôle joué par la langue française à l'école.

Si le bilan que j'ai dressé jusqu'à présent de la politique de relance du français comporte un grand nombre d'incertitudes et de zones d'ombre, on distingue tout de même quelques signes qui, sans être des gages de succès, peuvent avoir un effet stabilisateur sur la situation. Nous avons vu que la malgachisation avait subi les conséquences d'un mouvement global de régression et de désorganisation d'une Éducation nationale en crise. La relance du français a par contre été engagée au moment même où différents projets de coopération avaient entrepris d'aider le gouvernement malgache à mettre en œuvre un « Programme national d'amélioration qualitative de l'enseignement ». La coopération allemande a démarré dès 1986, pour une période de huit ans, le projet Tef'Boky avec comme objectif la mise en place et la formation d'une équipe de concepteurs de manuels scolaires en langue malgache pour l'enseignement primaire ainsi que l'élaboration de manuels pour les disciplines malagasy et calcul. Le projet CRESED (Crédit de Renforcement du Secteur Éducatif), financé par un prêt de la Banque Mondiale au gouvernement malgache, travaille depuis 1990 à l'amélioration de la qualité de l'enseignement avec, entre autres, la formation d'un personnel d'encadrement (conseillers pédagogiques et inspecteurs)¹⁵, la dotation en manuels scolaires de toutes les écoles primaires publiques ou la création d'instituts supérieurs de technologie. Le PRESEM (Programme de Réhabilitation du Système Éducatif Malgache), enfin, projet de la coopération française en

11. Conventions de transcription des extraits d'enregistrements :

/, //pause plus ou moins longue

MAJsyllabe accentuée

12. C'est-à-dire autour du noyau/i/ ne faut pas laisser noyau mais le remplacer par duquel //

13. Ce n'est pas un électron/ou les électrons mais/des électrons /

14. Note circulaire n° 103/97 – MINESEB.

15. Les dernières promotions de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs du primaire remontaient respectivement à 1979 et 1975.

place depuis 1991, s'occupe également de la formation des personnels administratifs et d'encadrement, apporte un soutien pédagogique et linguistique aux enseignants du niveau I et II et œuvre à la mise en place d'un environnement francophone (bibliothèques, émissions de radio,...). Faute de place, je ne cite que ces trois projets, qui font partie d'une longue liste de toutes les actions visant à restructurer l'Éducation nationale. On peut d'ailleurs parfois déplorer quelques insuffisances dans la coordination de ces différentes actions : il arrive ainsi qu'un établissement soit remis en état mais qu'aucun enseignant n'y soit ensuite envoyé par le ministère. Malgré tout, il est visible que l'Enseignement public se trouve depuis quelques années dans une phase d'ascension et de reprise en main par les autorités, ce qui est un signe très encourageant par rapport à la période précédente.

Un dernier élément me paraît jouer un rôle important dans la mise en œuvre des choix linguistiques des autorités malgaches : le poids des représentations de la population en faveur du français comme médium d'enseignement. Les premiers résultats d'une enquête que j'effectue actuellement auprès de lycéens et de parents d'élèves de la ville de Majunga laissent apparaître des attitudes généralement très favorables au français et révèlent par ailleurs le développement fréquent de stratégies familiales d'apprentissage du français (cours particuliers, inscription à l'Alliance Française et même souvent pratique du français avec les membres de la famille). Je terminerai en présentant une enquête réalisée en 1996 par questionnaires et entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de primaire et de collège. Si elle ne prétend à aucune généralisation, cette enquête fait ressortir certaines tendances qui me paraissent assez significatives. La première constatation qui se dessine est que très peu d'enseignants interrogés remettent en cause la réforme de l'enseignement. Sur les 67 questionnaires remis à des instituteurs, 28 sont favorables au système actuel (français-malgache) et 22 sont même pour un enseignement tout en français. Les différentes explications fournies montrent que de nombreux enseignants cherchent avant tout à adapter leur enseignement à l'utilisation du français. On observe ainsi, dans le discours des enseignants favorables au français, des contradictions entre le mode d'enseignement qu'ils préconisent et les remarques qu'ils peuvent faire à propos de l'attitude des élèves. Répondant à la question : « les élèves réagissent-ils différemment selon la langue d'enseignement utilisée ? », ils constatent souvent un certain intérêt des élèves pour les cours en français, mais citent avec une fréquence pratiquement égale les critères de compréhension et de participation en langue malgache. Cet écart entre la préférence que ces instituteurs expriment et la situation qu'ils disent observer en classe montre que la motivation de leur choix n'est pas à chercher au niveau des conditions d'enseignement (défavorables au français) mais qu'elle vient de facteurs externes d'ordre non pédagogique.

Approfondis lors des entretiens, ces facteurs s'appuient, selon les personnes interrogées, sur deux types de critères. Le premier critère est d'ordre fonctionnel : le français est utile, voire indispensable, au niveau national et international. On peut cependant être frappé par la fréquence du deuxième critère, cité par trois informateurs sur huit, et fondé sur des considérations de prestige de la langue française (« la langue malgache est un peu à un niveau bas par rapport au français », « c'est un bon enseignement qu'on donne aux élèves en français plutôt qu'en malgache », « quand on sait parler français c'est la civilisation », etc.). Faut-il en déduire que quinze années de valorisation de la langue nationale n'ont pas réussi à ébranler un système de hiérarchisation sociolinguistique datant de la période coloniale ? Ou alors que l'échec de la politique de malgachisation a entraîné une réaction de rejet du malgache et de revalorisation nostalgique de la langue française ?

On peut cependant se demander comment ces enseignants arrivent à gérer les heurts qui peuvent se produire entre leurs représentations, favorables au français, et des considérations relatives au processus d'apprentissage des élèves, nécessairement favorables à leur langue maternelle. Certains parmi eux n'expriment aucun argument d'ordre pédagogique et tiennent un discours dans lequel les faits observés ne viennent pas contredire leurs représentations :

instit. (...) d'après moi j'aimerais j'aime que l'enseignement revienne en français
enq. même si c'est difficile pour les élèves
instit. c'est pas du tout difficile parce que nous avons UN joli manuel/si on suit ÇA de
PRES/c'est facile d'enseigner la langue française (...)

On observe par exemple dans cet extrait un passage automatique de la notion de langue d'enseignement à celle de langue enseignée, avec une transposition des conditions de réalisation de l'une sur l'autre, et donc une restriction des difficultés. D'autres, les plus nombreux, se montrent conscients des difficultés engendrées par la mise en œuvre de la réforme (« c'est difficile cette réforme/c'est-à-dire auparavant les élèves étaient/rapides à comprendre par rapport à maintenant »), mais les problèmes restent sur le plan de la constatation et ne paraissent pas faire l'objet d'une rationalisation ou d'une construction en argument. Les obstacles d'ordre pédagogique semblent souvent considérés par ces personnes comme inévitables pour atteindre l'objectif visé (« on doit faire des efforts »). La force des représentations en faveur du français est donc telle chez la majorité des personnes interrogées qu'elles déplacent finalement l'objet de l'enseignement en le soumettant à une contrainte : l'acquisition et l'usage d'un outil de communication particulier.

Conclusion

Bien que de conceptions opposées, la malgachisation et la re francisation de l'enseignement présentent en fin de compte bien des points communs, à commencer par leur caractère radical mais totalement inorganisé. En quelque sorte, c'est après avoir envoyé tout le pays à l'eau qu'on se demande comment apprendre à nager aux enfants. Face à la répétition des mêmes erreurs, les débats sur le choix de la langue d'enseignement paraissent plutôt dérisoires : ce n'est peut-être pas tant l'option choisie qui compte, que la façon dont elle est mise en œuvre.

Si, à long terme, le retour du malgache en tant que principale langue d'enseignement me paraît souhaitable et même pratiquement inéluctable (les arguments pédagogiques et culturels en faveur de la langue maternelle reprendront tôt ou tard le dessus), je crois toutefois que le pays n'est pas encore prêt pour cette opération. Les représentations linguistiques des acteurs sociaux sont à ce point de vue très significatives puisqu'elles reflètent la fonction sociale prépondérante exercée par le français dans le pays. Tant que le français restera symbole de prestige et facteur de différenciation sociale (notamment en tant que critère déterminant pour l'obtention d'un emploi), il est clair que l'enseignement en malgache se heurtera à des réactions de rejet.

Cependant, la situation est encore très incertaine dans la perspective d'une poursuite de l'enseignement en français. Un premier signal d'alarme a retenti au début de l'année scolaire 1997-98 lorsque le volume hebdomadaire de français a été réhaussé, et il est à prévoir que d'autres le suivront si l'État ne se donne pas les moyens de sa politique linguistique. Les résultats n'arriveront qu'au prix d'efforts importants en matière de formation linguistique et didactique des enseignants, mais aussi d'une réflexion pédagogique de fond s'attachant en particulier aux objectifs visés.

Bibliographie

- BAVOUX, C. et C. (1993), Le coût social des dernières politiques linguistiques, in *Politique africaine*, 52, 76-88.
GUEUNIER, N.-J. (1994), Parler blanc : le français à Madagascar, in Abou/haddad, *Une francophonie différencielle*, 299-316.

- RAKOTOFIRINGA, R. (1993), *L'enseignement du français et en français à Madagascar de 1955 à 1985*, thèse de doctorat, Strasbourg II.
- RAMBELO, M. (1981), *Contribution à l'étude de la situation linguistique à Madagascar : les rapports entre le malgache officiel, le malgache dialectal et le français dans une situation de diglossie*, thèse de doctorat, Aix-marseille I.
- RAMBELO, M. (1991), Madagascar : la politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique, in Jouannet *et al.*, *Langue, économie et développement* (tome 2), Paris, Didier Érudition, 75-121.

Atelier : Enseignement du français en francophonie

Les liens entre la langue seconde et la langue maternelle, quelques implications didactiques

Mohamed Miled

La réflexion sur les rapports entre le français langue seconde et la langue maternelle ne nous situe pas exactement dans le binôme langue étrangère/langue maternelle dont les études actuelles ont montré le caractère peu opératoire, précisément parce qu'il ne prend pas en compte la diversité des situations sociolinguistiques et par là-même des contextes d'enseignement-apprentissage.

L'objet de cet exposé est de prendre appui sur des éléments de définition de la langue seconde afin de tenter de cerner ses rapports avec la langue maternelle.

Cette approche à orientation sociolinguistique nous inspirera une réflexion didactique dans ce contexte spécifique de contact des langues marquées par la coexistence chez les mêmes locuteurs d'usages sociaux de la langue cible et d'usages linguistiques dans la société « source ». L'exemple tunisien nous servira d'exemple d'illustration de cette analyse.

Quelques éléments de description du FLS

Même si la langue seconde s'inscrit dans la sphère hétéroclite de la langue étrangère, elle se définit par un statut particulier ou privilégié l'autorisant à assumer exclusivement ou partiellement des fonctions sociales ou scolaires et par là-même à se substituer à la langue maternelle, à des degrés divers selon les contextes. De ce fait, la langue seconde présente des spécificités sociolinguistiques qui traduisent une situation de coexistence forcément problématique des langues.

Si les objectifs, les contours et les lieux d'utilisation d'une langue étrangère sont traditionnellement circonscrits, il n'en est pas de même pour une langue seconde qui jouit d'un statut social privilégié sans être explicitement reconnue dans les textes officiels (l'expression de « langue seconde » n'est attestée ni dans la constitution des pays concernés ni dans la plupart des programmes d'enseignement des ministères de l'Éducation). W. Bal (1977) parle de phénomène de « superposition qui intervient lorsque, généralement pour des raisons politiques, une langue en vient à assumer, partiellement ou exclusivement, dans un territoire alloglotte, des fonctions sociales considérées comme supérieures (telles que l'administration, l'enseignement, les relations internationales) ».

Au plan pédagogique, de par son statut de langue véhiculaire d'autres enseignements, elle place les apprenants, à des degrés divers, dans un milieu endogène, cette exposition au français en dehors des cours qui lui sont spécifiques favorise autant que possible une interaction avec un environnement semi francophone.

Quatre paramètres nous aident à décrire la langue sans rapports à la langue maternelle sa polysémie, les fonctions en partage, la variabilité dans ses usages sociaux et les représentations associées à cette langue.

Le FLS : une notion polysémique

Il est considéré comme une langue officielle dans certains pays qui assument le choix d'une langue étrangère pour faciliter la communication dans un contexte multilingue ou pour éviter qu'une langue nationale ne domine au détriment des autres, il assume pleinement des fonctions institutionnelles sans servir de moyen de communication orale quotidienne. Il peut bénéficier du monopole de ce statut (au Sénégal par exemple) comme il peut le partager avec l'unique langue nationale (le Kirundi au Burundi ou le Malgache à Madagascar), avec une langue nationale (Le Sango en RCA) ou avec une autre langue étrangère (l'anglais au Cameroun).

Vecteur exclusif de scolarisation, il contribue au développement cognitif de l'élève, de ce point de vue, il se substitue à la langue maternelle cantonnée à des usages de communication immédiate.

Les autres contextes présentent au contraire une hétérogénéité des statuts scolaires donnant lieu à des applications diverses, traduites, la plupart du temps, en termes de fonctions explicitement assignées au français. Selon les textes officiels, émanant surtout des instances éducatives, celui-ci est une langue de communication internationale, une langue de spécialité, une langue d'accès aux domaines scientifiques et techniques, une langue de culture et d'ouverture sur d'autres civilisations, autant de dénominations que recouvre l'expression consacrée de « langue étrangère » à statut privilégié.

Des fonctions en partage

Le contexte d'utilisation du FLS se caractérise par une répartition ou un partage plus ou moins équilibrés des fonctions assignées à chaque langue en présence. Ce statut formel peut être identifié à partir des textes officiels (la constitution et les programmes d'enseignement) et des pratiques institutionnalisées (les textes administratifs, les circulaires, les media), dans la mesure où les choix linguistiques obéissent à des dispositions légales ou réglementaires.

Les liens que le français entretient avec la ou les langues maternelles ou vernaculaires et avec les autres langues étrangères peuvent être considérés comme dominants ou complémentaires en fonction de l'étendue de sa « véhicularité » dans un pays donné, ce qui engendre souvent des relations hiérarchiques entre les langues.

En Afrique subsaharienne, le français a un statut valorisant de langue de scolarisation; il est réservé aux usages dits « élevés », alors que la langue maternelle sert d'instrument de communication familial ou interethnique.

Chaudenson (1991) préconise cinq indicateurs aidant à délimiter le statut formel d'une langue, nous nous en inspirons pour décrire la répartition des rôles dévolus à la langue seconde et à la langue maternelle; ils servent de même à une enquête sociolinguistique qui pourrait être menée sur les fonctions en partage.

- L'officialité : selon les contextes, le français monopolise cette officialité reléguant la langue maternelle à des fonctions grégaires, on la partage avec cette langue ou avec une autre langue étrangère.

- Les usages institutionnalisés : dans les pays où il n'est pas une langue officielle, le français est assujéti à des lois ou des décrets qui limitent ses usages au profit de la langue nationale ou atténuent les effets de son monopole; le français n'est pas explicitement désigné dans ces textes juridiques, mais il est visé à travers l'appellation générique de langue étrangère, attestée dans ces documents.

- L'éducation : dans les contextes de langue seconde, la répartition des rôles éducatifs s'effectue en fonction de la place de la langue maternelle et de sa capacité à prendre en charge une partie ou la totalité de la scolarisation des apprenants. Cette répartition peut s'effectuer en fonction de la nature des disciplines enseignées.

- Les moyens de communication de masse : il s'agit là de répertorier ceux qui sont d'expression française (la presse écrite, la radio, la télévision, le cinéma et l'édition).

– Le secteur secondaire et tertiaire privé. Chaudenson intègre cette composante non officielle en raison du recours plus ou moins intensif au français dont la maîtrise est souvent l'une des conditions requises pour le recrutement dans ce secteur.

Au plan pédagogique, ces données institutionnelles objectives dictent, pour un système éducatif donné, les finalités de l'enseignement du français, l'horaire et le coefficient attribués à cette langue et les compétences terminales exigées dans l'ensemble des activités de la classe.

Une variabilité dans le temps et dans l'espace

Alors que les langues maternelles et étrangères sont caractérisées par une certaine stabilité dans leur statut officiel et une homogénéité dans leurs usages, la langue seconde est sujette à des variations diachroniques et synchroniques. Dans un pays donné, des changements plus ou moins importants peuvent affecter l'évolution du statut, des fonctions institutionnelles attribuées au français et des pratiques langagières quotidiennes, ils sont motivés, selon les contextes, par des raisons d'ordre politique, culturel, pragmatique (le degré d'utilité de cette langue) ou linguistique (situation de la langue nationale et les degrés de sa véhicularité).

En synchronie, les différences d'opportunité d'emploi de la langue seconde, de ses pratiques langagières et des compétences réelles des locuteurs s'expliquent, pour un même pays, par :

- des variables géographiques : l'usage du français varie d'intensité selon les régions ;
- les variables socioprofessionnelles : le recours au français est plus important dans certains métiers plutôt que dans d'autres ;
- des variables affectives : les utilisateurs du français ont des représentations ambivalentes en fonction des rapports qu'ils vivent entre la langue maternelle et le français. Nous traiterons cet aspect à partir de l'exemple tunisien.

Ces variables, traduites sous forme d'items, dans un questionnaire par exemple, constituent des outils d'une description sociolinguistique susceptibles de mettre en évidence la fréquence d'utilisation du français, selon les milieux et par rapport à la langue maternelle ainsi que les représentations positives ou négatives sur cette langue ; elles aident aussi à délimiter des besoins langagiers dominants. Elles permettent en outre de fournir des hypothèses sur les disparités particulièrement significatives constatées dans les performances linguistiques des apprenants.

Des représentations ambivalentes sur le français

Nous avons essayé de cerner cet aspect à partir d'une enquête menée en Tunisie auprès d'un groupe de professeurs de français sur les appréciations qu'ils ont sur le français (en tant que système linguistique, sur le statut social de cette langue et ses fonctions, sur ses fonctions dans la société tunisienne et sur l'image qu'ils ont de la culture française. Nous nous contentons ici de relever quelques unes de leurs réactions.

Leurs représentations ont été identifiées à travers leurs opinions ainsi qu'à partir des stéréotypes et des préjugés véhiculés dans les différents milieux auxquels ils appartiennent, il s'agit de cerner la perception informelle de la culture de l'autre à partir de ce que P. Charaudeau appelle « des constantes comportementales ».

Selon J.-C. Abric (1994) les représentations sociales sont régies par un double système.

- Le système central lié aux conditions historiques, sociales et idéologiques qui constituent la base collective qui définit l'homogénéité d'un groupe à travers des comportements individualisés (le consensus).

En Tunisie, l'image du français est marquée par des schèmes ambivalents qui cristallisent en partie l'expérience collective et individuelle du sujet.

Le français est perçu par certains comme une langue utile, enrichissante et synonyme de modernité, il constitue un outil précieux d'accès à la documentation et permet une ouverture toujours souhaitée vers d'autres cultures. Néanmoins, il est ressenti par d'autres personnes interrogées comme un instrument encombrant qui menace de discréditer les valeurs arabomusulmanes et par rapport auquel il est prudent de prendre le recul nécessaire.

– Le système périphérique (ou différentiel) est associé aux caractéristiques individuelles, aux groupes sociaux, au contexte immédiat et contingent dans lequel baignent les individus. Aussi le français est-il vu différemment selon les préoccupations des sujets interrogés, leurs liens subjectifs avec la France et les français et même selon les conditions d'un séjour qu'ils auraient effectué en France.

On a relevé des perceptions significatives de liens passionnels avec le français. C'est une langue passionnante et enrichissante pour certains; pour d'autres, elle est, au contraire, une langue difficile et « féminisante » et elle constitue, de par son utilisation une menace à la langue et à la culture locales.

Il est donc évident que l'expression de cette image du français se traduit inévitablement à travers les filtres ou les « cribles » culturels propres à la langue maternelle.

Il convient maintenant de proposer brièvement les jalons d'une réflexion didactique, encore en gestation, inspirée de cette description sociolinguistique du FLS dans ses rapports avec la langue maternelle.

Le FLS : une notion à visées didactiques

L'approche des statuts formel et informel du FLS a comme première implication de provoquer une démarcation par rapport à la didactique du FLE. Les enquêtes sur les usages institutionnels et sociaux du français ont contribué à délimiter des besoins langagiers et culturels récurrents et à les traduire en termes de finalités, d'objectifs et de compétences requises. De même, ces descriptions sociolinguistiques ont été motivées par l'opportunité de contextualiser les méthodes d'enseignement apprentissage du FLS. Voici quelques orientations susceptibles de favoriser cette contextualisation.

Le français un véhicule d'enseignement

Étant utilisé dans l'enseignement, le français devient pour l'apprenant un moyen d'appropriation de divers savoirs et par là-même un outil d'analyse, de raisonnement et de transmission d'informations. Cet objectif qui dépasse le simple apprentissage linguistique implique l'élaboration de contenus privilégiant l'acquisition de structures transversales (expression de la synthèse, de la déduction, de la comparaison) et suffisamment diversifiées (l'expression de la synthèse dans les discours variés. Un texte philosophique, un compte rendu d'expérience, une argumentation mathématique...).

Une précocité dans l'apprentissage du FLS

La pratique précoce du français et, par là-même, le contact qui s'établit relativement tôt entre la langue maternelle et la langue seconde ont des conséquences didactiques importantes.

À côté du premier idiome acquis, le français assure une fonction de structuration mentale liée au développement cognitif de l'élève, c'est par ce moyen également que celui-ci acquiert d'autres savoirs et savoir-faire, qu'il accède à l'abstraction et qu'il cultive ses capacités de raisonnement; autant d'activités qui mobilisent des fonctions cognitives et langagières transférables dans d'autres domaines d'acquisition et d'utilisation des connaissances. Cette donnée psycholinguistique spécifique de la langue seconde confirme l'idée que, dans ce contexte plus que dans tout autre, l'apprentissage de la langue ne peut être conçu comme uniquement un accès à un autre système linguistique.

Le contact précoce des deux langues peut légitimer le développement par l'école « d'une conscience linguistique » : par une explicitation, aussi élémentaire soit-elle, des faits linguistiques et discursifs, l'élève prend conscience indirectement de ses capacités de s'exprimer et de son degré de maîtrise de la langue seconde. Ces prédispositions à assimiler le métalangage sont certainement nourries par la richesse potentielle de son répertoire langagier.

Pour des didactiques convergentes

Cette situation de bilinguisme (certes inégal) ou de plurilinguisme est propice à la promotion des « didactiques convergentes » : LM/LS.

Prôner ces didactiques ne signifie point opter pour une uniformisation de deux méthodologies ou pour un assujettissement de l'une à l'autre, l'objectif est d'harmoniser des approches pédagogiques portant sur le même objet (la langue), ayant des finalités identiques (l'appropriation de cette langue) et se situant dans un contexte bilingue ou multilingue. Même si elle s'est cantonnée dans l'analyse des systèmes des langues en contact, la linguistique contrastive a déjà frayé la voie à une réflexion de type pédagogique sur l'explication de l'erreur de l'apprenant bilingue. Des didactiques convergentes auraient tendance à intervenir essentiellement en amont de l'élaboration des curricula et à plusieurs niveaux.

- La répartition des fonctions assignées à chaque langue peut se traduire dans les programmes par une complémentarité des objectifs dont certains peuvent être transversaux.

- Les contenus d'apprentissage, forcément spécifiques, peuvent interférer pour favoriser l'établissement de comparaisons et d'éclairages différents d'un même thème.

- Un fait grammatical ou textuel peut être élucidé grâce au recours à ce même phénomène dans l'autre système linguistique ou discursif.

Nécessité d'un enseignement différencié en FLS

De la variabilité, analysée plus haut, du statut informel du FLS (aux niveaux des usages et des représentations) découle une autre implication didactique : la nécessité, pour l'enseignant, de différencier son enseignement face à un public hétérogène.

Les différences dans l'intensité d'utilisation de la langue seconde et dans le coefficient de sympathie à son égard se répercutent directement sur l'exposition informelle de l'élève à cette langue ainsi que sur ses compétences linguistiques réelles; si bien que l'enseignant se trouve confronté au problème des disparités des niveaux linguistiques, lorsqu'il évolue d'une région à une autre et même lorsqu'il se trouve dans une même classe. Ce phénomène de l'hétérogénéité est certes commun à plusieurs disciplines, mais il est particulièrement accentué en langue seconde. Il incombe donc au maître de différencier son enseignement en adaptant un curriculum prescrit (comme à tous les élèves d'un pays donné) à des situations fort disparates.

Les éléments de description présentés et les principes didactiques qu'ils suscitent constituent les premiers fondements d'une contextualisation des méthodes d'enseignement, laquelle s'effectue aussi bien dans les curricula formels que dans les comportements et les pratiques des enseignants. Mais, ceux-ci sont souvent démunis face à la complexité sociolinguistique et didactique que présente le contexte du FLS.

Bibliographie

ABRIC, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, PUF.

BAL, W. (1977), Unité et diversité de la langue française, in *Guide culturel*, A. Reboullet et M. TETU éd.

CHAUDENSON, R. (1991), *La francophonie, représentations, réalités, perspectives, l'exemple du Congo*, Didier Érudition.

