

LES ATOUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU ET EN FRANÇAIS

Président de séance : Monsieur Alain BRAUN (Belgique)

Président de la Fédération internationale des professeurs de français, FIPF

RAPPORT THEMATIQUE

Madame **Jeannine RAMBELOSON** (Madagascar)

Maître de conférence, Université d'Antananarivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONFERENCES INTRODUCTIVES

Le français, langue d'Afrique

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

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

I. Introduction

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

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

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

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

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

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

⁶ Extrait de “ Enjeux et défis ”, document adopté lors du sommet de Dakar en 1985.

2. Le statut d'une langue privilégiée

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

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

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

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

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

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

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

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

Mais même dans ces cas où les peuples gardent vivace le souvenir d'une histoire et d'une culture communes, il n'est pas certain qu'on retrouve chez eux le même sentiment clair d'une communauté de destin tel qu'on le perçoit chez beaucoup d'Africains francophones⁸. C'est que les frontières des nouveaux Etats, même si elles sont loin d'être imperméables, cassent souvent l'homogénéité d'un même peuple partagé entre deux pays, obligeant ainsi chaque "morceau" à se bâtir une conscience nationale et à regarder à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur de celle-ci.

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

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

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

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

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

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

subordonnées à la résolution de l'opposition français normé/français d'Afrique. Ce à quoi nous assistons aujourd'hui en Afrique, c'est le fossé qui se creuse entre une forme de langue figée considérée comme la référence que l'école essaie¹⁰ de diffuser et des variétés dynamiques auxquelles personne n'échappe. P. Dumont a raison d'écrire qu'en matière de langue, sévit encore chez l'élite africaine (hommes politiques et universitaires) une conception scientifique qui accorde la primauté au système, "*c'est-à-dire à l'invariant et rejette du même coup les pratiques dialectales, régionales, sociolectales ou même, a fortiori, idiolectales*". Nous entendons bien qu'en matière d'évolution linguistique, on ne peut pas accepter sans discernement toutes les innovations. Mais nous pensons que ce purisme défensif fait plus de mal que de bien et qu'il accentue un peu plus le phénomène bien connu de l'insécurité linguistique qui caractérise les rapports de beaucoup d'Africains avec le français. Tout le monde est à peu près d'accord pour dire que la langue française doit être capable d'assumer "*la fonction structurante qu'à l'évidence elle joue encore aujourd'hui pour les locuteurs africains*" (Dumont, 1995). Mais à notre avis, pour ce faire, la langue française doit peu ou prou épouser les modes de conceptualisation propre à la civilisation négro-africaine. Cela exige que dans certains cas on accepte des adaptations. Prenons, sur le plan pédagogique, l'exemple des formulations de la comparaison en français. D'une manière générale, les élèves africains ont du mal à comprendre l'emploi des expressions telles que "plus que", "moins que", pour ne citer que celles-là. On peut parfaitement comprendre qu'en français d'Afrique l'on récuse, pour des raisons évidentes de mal formation, les phrases telles que "*A est long que B*" (A est plus long que B), "*Paul est petit que Pierre*" (Paul est plus petit que Pierre). Ces expressions sont la traduction d'une conception de la comparaison selon laquelle l'un des deux objets à comparer est évalué en grandeur, en petitesse, en beauté, etc. par rapport à l'autre pris comme référence, comme étalon. On peut rejeter ces phrases au motif d'agrammaticalité, mais nous pensons que ce ne serait pas une hérésie de les remplacer par "*A dépasse B en grandeur*", "*Paul dépasse Pierre en petitesse*". Ces formulations correspondent à des opérations intellectuelles auxquelles les élèves sont habitués par le biais de leurs langues maternelles. En accueillant de telles formulations, le français faciliterait "*la régularisation et l'organisation des capacités intellectuelles des apprenants, la structuration de leur puissance cognitive*". De toute façon, les formulations comme celles-là témoignent d'un modèle de communication qui repose fortement sur le désir d'établir une certaine adéquation entre grammaticalité linguistique et grammaticalité sociale. Dire par exemple "*il a versé sa figure par terre*" pour dire "*il m'a couvert de honte, il a porté une grave atteinte à ma réputation*", en dehors du

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

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

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

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

1) particularités lexématiques :

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

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

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

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

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

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

2) particularités grammaticales :

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

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

“ Il y avait une semaine **qu'avait fini** dans la capitale Koné Ibrahima, de race malinké... ”¹³

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

“ Fama avait fini, était fini ”¹⁴

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

Exemple :

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

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

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

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

¹⁴ A. Kourouma, *ibid.*, p.196

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

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

4. Le français, langue africaine

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

¹⁵ M. Gassama, *op. cit.*

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

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

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

Il s'agit, prenant acte de ce que le français assume en Afrique avec efficacité les besoins communicatifs des populations à travers ses différentes variétés, de passer, comme le suggère N. Gueunier citée par P. Dumont, d'une conception différentielle, fondée implicitement sur une hiérarchisation des usages accordant la primauté à la norme hexagonale, à une vision globale de la langue française, révélatrice d'une énonciation spécifique africaine par opposition à l'énonciation belge, canadienne, française, etc. Cette mutation passe nécessairement par la décomplexation des usages du français d'Afrique. Il faut, comme le fait remarquer G. Manessy, réintroduire le français dans l'univers de la parole africaine dont un enseignement fondé exclusivement sur une norme exogène l'a exclue. Cette mutation passe également par l'acceptation par tous les francophones, y compris surtout les francophones africains détenteurs des pouvoirs de décision, qu'une langue n'est pas un code rigide (sauf peut-être les langues mortes), mais un ensemble de pratiques variées dont aucune n'est intrinsèquement supérieure aux autres¹⁷.

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

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

5. Conclusion

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

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

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

Ce constat amène à la conclusion que :

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

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

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

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

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- G. MANESSY : *Le français en Afrique Noire. Mythe, Stratégies, Pratiques*, L'Harmattan, 1994.
- _____ : “ Pratique du français en Afrique Noire francophone ”, *Langue française* n° 104, décembre 1994, Larousse.
- A. KOUROUMA : *Les Soleils des Indépendances*, Editions du Seuil, Paris.
- P. DUMONT : *Le français, langue africaine*, L'Harmattan, 1991.
- M. GASSAMA : *La langue d'Ahmadou Kourouma ou le français sous le soleil d'Afrique*, ACCT-Karthala, 1995.
- N. KAZADI : *L'Afrique afro-francophone*, Collection Langues et Développement, Didier Erudition.

L'intercompréhension multilingue : l'exemple des langues romanes

Monsieur **André VALLI** (France)

Directeur du département de linguistique française, Université de Provence

Introduction

Avec Claire Blanche-Benveniste, nous avons conduit à l'université d'Aix-en-Provence un projet d'enseignement multilingue qui vise à l'intercompréhension romane,¹⁹ destiné à un public d'adultes cultivés ainsi que d'étudiants des sections littéraires, et d'autres secteurs. Chaque locuteur de l'une des langues romanes retenues — portugais, espagnol, italien, français — est confronté à un enseignement simultané de la compréhension de textes écrits dans les trois autres langues qui lui sont étrangères.

La méthode que nous développons se fonde sur la parenté entre ces langues. Elle consiste à entraîner les apprentis lecteurs à faire des rapprochements utiles entre les langues pour parvenir à les comprendre avec un minimum d'effort.

Cette méthode s'appuie sur deux hypothèses. L'une est d'ordre linguistique, l'autre est d'ordre psycholinguistique.

¹⁹ Il s'agit d'une expérience d'enseignement de langues romanes qui va donner lieu à un ouvrage en quatre langues et à un CD-Rom, baptisé EUROM 4, qui rassemble quatre universités — Aix-en-Provence, Salamanque, Rome 3 et Lisbonne — pour l'enseignement simultané de trois langues romanes à destination de personnes qui en possèdent déjà une.

L'hypothèse linguistique concerne la possibilité de maîtriser assez rapidement la connaissance des similitudes entre ces langues romanes et des différences spécifiques à chacune d'entre elles.

Une compétence plurilingue romane s'appuie sur une relative transparence des langues romanes et permet de généraliser un principe de communication dans l'Europe du Sud, la Roumanie, l'Amérique du Sud, l'Amérique centrale et le sud des Etats-Unis, en offrant en particulier à un locuteur francophone l'accès à la compétence passive de la lecture dans l'une ou l'autre des trois langues romanes étrangères : cette situation d'intercompréhension romane intéresse, un “ bassin de huit cent cinquante millions de locuteurs capables de se lire et de se comprendre. ”²⁰

La seconde hypothèse est d'ordre psycholinguistique et pédagogique : elle concerne tous les éléments psycholinguistiques liés à la compréhension des langues étrangères plutôt que directement à leur apprentissage.

Notre méthode vise l'intercompréhension : le locuteur français doit être capable de lire et comprendre un texte italien, portugais ou espagnol même s'il ne parle pas ces trois langues. L'objectif est le même dans le projet danois,²¹ comme l'explique P. Teyssier²²: *“ Il s'agit d'abord simplement, notons-le bien, de comprendre et non de parler et d'écrire. Comprendre une langue met en jeu une compétence surtout passive [...]. Nous nous proposons donc de donner à nos lecteurs francophones les clés qui leur permettront d'accéder à la compréhension des trois autres langues romanes, d'abord sous leur forme écrite. ”*

L'entraînement à la compréhension globale de langues qui ont en commun une culture moderne, surtout dans les formes d'écriture, s'appuie sur le connu pour découvrir ce qui ne l'est pas ; nous faisons en sorte de ne pas cristalliser l'attention sur les difficultés, et quand il existe des ressemblances, d'utiliser ces ressemblances, en évitant de mettre l'accent sur les “ faux amis ”, et dans tous les cas, à ne pas stigmatiser les fautes des apprenants.

Quel enseignement dégager de notre expérience pour une pratique de l'enseignement du français dans une approche multilingue ?

²⁰ comme le soulignait F. Ploquin (“ L'intercompréhension, une innovation redoutée ”, *Le Français dans le Monde*, janvier 1997)

²¹ Ce projet est dirigé par le professeur J. Schmitt Jensen, de l'Université de Aarhus.

²² *Intercompréhension romane, Du français à l'espagnol, à l'italien et au portugais*, Ouvrage élaboré par une équipe de romanistes et rédigé par Paul Teyssier. Non édité.

On peut, dans certaines limites, envisager une forme d'enseignement du français en même temps que celui d'autres langues.

Notre expérience misait sur la parenté entre les langues romanes ; mais on peut réfléchir à un enseignement du français lié à celui de langues non apparentées.

“ La formation à une compétence passive multilingue ouvre l'éventail des langues offertes ”, comme l'a observé M. Slodzian²³. Et on peut admettre avec l'auteur que l'approche de la compréhension multilingue ne saurait être limitée à “ *une linguistique généalogique qui procède par familles de langues (romanes, germaniques, scandinaves, slaves, pour le domaine indo-européen), et on pourrait, comme l'auteur le suggère, intégrer la différenciation typologique.* ”²⁴

Nous avons cherché à souligner dans cet exposé, à partir de l'expérience de notre projet consacré à l'intercompréhension romane, les aspects méthodologiques d'une formation à une compétence passive multilingue : des observations sur le choix, qui s'avère déterminant, des thèmes et des textes supports de l'enseignement et sur les étapes de l'approche passive ; les observations que nous avons pu faire à propos des connaissances grammaticales utiles dans ce type d'apprentissage, et des différents niveaux d'aide à la traduction.

1. Le choix des thèmes et des textes

Nos observations sur le comportement de groupes de lecteurs en langue étrangère rejoignent celles qu'ont développées les psycholinguistes²⁵ sur l'opération de lecture. Dans une stratégie de lecture réussie, une opération essentielle consiste à résoudre le problème que posent les mots du texte inconnus du lecteur.

S'y ajoutent des opérations strictement linguistiques nécessaires à une lecture “ réussie ” : capacité d'identifier la catégorie grammaticale des mots, perception de

²³ Monique Slodzian, 1997, “ Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ”, in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1997.

²⁴ Dans bien des cas, ce principe typologique présenterait l'avantage de se superposer aux traits de parenté génétique. N'est-ce-pas, à bien des égards, la situation du français par rapport aux trois autres langues romanes retenues dans notre méthode ? Le français est génétiquement proche de l'italien, de l'espagnol et du portugais, mais un certain nombre de traits typologiques l'en éloignent : le statut du sujet, l'existence d'un déterminant partitif, l'emploi d'un déterminant zéro, etc.

²⁵ Par exemple, J. Charles Alderson and A. H. Urquhart, 1984, “ Introduction: what is reading ? ”, in *Reading in a Foreign Language*, J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (eds), Longman, London and New York, et Carol Hosenfeld, 1984, “ Case studies of ninth grade readers ”, dans le même recueil.

l'ordre des mots dans la langue étrangère, et de la proximité des mots par rapport à sa langue maternelle.

Jouent un rôle considérable l'aptitude à utiliser les illustrations quand elles existent, les informations de type iconique ou orthographique, la capacité d'établir des inférences à partir du titre, et, le thème ayant été identifié, le recours à sa connaissance du monde, à sa culture dans le domaine abordé par le texte. Il s'agit développer, au cours de la " leçon ", tout ce qui peut favoriser ce type de conduite.

Pour aborder dans cette perspective la lecture du portugais, de l'espagnol de l'italien ou du français, nous avons choisi des textes dont la langue est assez standardisée et des documents dont le contenu, fondé sur une sorte de " savoir partagé ", n'exige pas une initiation à la culture et à l'histoire des différents pays.

Dans les pays européens de langue romane, les articles de journaux (quotidiens ou hebdomadaires) suivent des règles de rédaction de type international, même lorsqu'ils ont des habitudes rhétoriques un peu particulières. Les contenus des articles sont souvent très proches. C'est pourquoi nous avons rassemblé, pour servir de textes de base aux " leçons ", à peu près exclusivement des articles de journaux ou de magazines, sur de grands sujets de politique internationale et sur des questions de société dont les contenus sont communs aux différents lecteurs européens.

Nous avons vérifié que les sujets que nous avons choisis sont à la portée de nos lecteurs. Les plus abordables sont manifestement ceux qui touchent à ce qu'on pourrait appeler l'écologie planétaire : la pollution dans les villes (P. *Poluição a mais em Atenas*, E. *México, en estado de alerta por el alto nivel de contaminación*), le problème des ressources mondiales et du réchauffement de la planète sont largement traités (P. *A invasão das águas*, E. *Deforestación*), les problèmes de santé publique, la question du sida en particulier, (P. *Tabacafectas a fertilidade feminina*, E. *Salud*, F. *Le vaccin universel*, I. *Prevenzione dei tumori*, P. *O fradre que conversa com a Sida*, E. *El sida una vez más*, F. *Sidas*, I. *L'epidemia mondiale di infezioni sessuali*)

A contrario, certains sujets ont été à l'origine de difficultés importantes, du fait du thème même, qui peut être mal connu, et du langage spécialisé dans lequel ce thème est développé.

Voici trois exemples d'échec de cette nature.

L'univers de l'informatique n'étant pas familier à tous les lecteurs, il n'est pas toujours directement accessible, du fait de son vocabulaire, anglo-américain à l'origine, mais qui subit des traitements divers dans les pays où il est introduit.

Dans l'extrait de presse italienne qui suit, il est fait état de l'émotion de la société Apple devant la concurrence que lui font des moines espagnols ; ces moines achètent directement des logiciels Apple aux Etats-Unis, les traduisent en espagnol et les vendent à un prix plus bas que celui pratiqué par Apple. Les difficultés pour le lecteur français tiennent au fait que les mots les plus importants sur le plan de l'information, *word processors* et *software*, apparaissent en anglais, alors que le public français les connaît par leur traduction, *traitement de texte* et *logiciel*.

Ma quando ha scoperto che i monaci spagnoli dell'ordine "Aula Dei", in quel di Saragozza, vendevano word processors, programma di scrittura con software targato Apple, importati dagli Stati Uniti e rivenduti al 20 % in meno del prezzo comunemente praticato sul mercato spagnolo, non ci ha proprio più visto. (La Stampa, 1-12-92)

Texte de presse à vocation littéraire, comme cet article de l'écrivain péruvien Mario Vargas Llosa paru dans un grand quotidien italien²⁶, a fait difficulté chez nos lecteurs. L'auteur y développe, à propos du "fétichisme de la chaussure" chez Restif de la Bretonne, des considérations sur la finalité de l'acte de création littéraire. Dans ce cas, plus que la langue, c'est incontestablement le thème qui fait difficulté, dans la mesure où il ne fait pas appel à un savoir partagé par tous nos lecteurs.

Dans un extrait du *Journal Officiel* français, ce n'est pas le thème qui est à l'origine des difficultés : la notion de crime contre l'humanité relève de la culture des "droits de l'homme" de la plupart des citoyens européens ; c'est au contraire le mode de construction du premier énoncé qui soulève un problème. En effet, l'ordre Verbe—Objet—Sujet n'est pas standard en français, de même que l'insertion d'une apposition entre le nom sujet *le fait* et son complément *de commettre ou de faire commettre*.

²⁶ "Non si scrivono romanzi per raccontare la vita ma per trasformarla, aggiungendovi qualcosa. Nelle opere del francese Restif de La Bretonne la realtà non potrebbe essere più fotografica, perché sono un catalogo dei costumi del XVIII secolo in Francia. In tali quadri di costumi così minuziosi, dove tutto assomiglia alla vita reale, c'è, tuttavia, qualcosa di diverso, minimo ma rivoluzionario. Il fatto che, in quel mondo, gli uomini non si innamorano delle dame per la purezza dei loro lineamenti, per la beltà del loro corpo, per le loro doti spirituali, ecc., ma, esclusivamente, per la leggiadria dei loro piedi (si è chiamato, per questo, bretonismo il feticismo della scarpa)." (La Stampa, 28-11-92)

“Nous publions ci-dessus les articles du nouveau Code pénal concernant les crimes contre l’humanité. Ces dispositions devraient être applicables à la fin de l’année 1993, si l’ensemble des textes de procédure pénale sont votés à cette date :

Des crimes contre l’humanité CHAPITRE 1er Du génocide

Art. 211-1. — Constitue un génocide le fait, en exécution d’un plan concerté tendant à la destruction totale ou partielle d’un groupe national, ethnique, racial ou religieux ou d’un groupe déterminé à partir de tout autre critère arbitraire, de commettre ou de faire commettre, à l’encontre de membres de ce groupe, l’un des actes suivants :

- *atteinte volontaire à la vie ;*
- *atteinte grave à l’intégrité physique ou psychique ;*
- *soumission à des conditions d’existence de nature à entraîner la destruction totale ou partielle d’un groupe ;*
- *mesures visant à entraver les naissances ;*
- *“ transfert forcé d’enfants. ”(Journal Officiel de la République, 23 juillet 1992).*

Nous avons pensé proposer comme première leçon italienne une lettre de lecteur parue dans un quotidien²⁷. Il s’agit d’une lettre de collégien dont la syntaxe et le vocabulaire apparaissent à première vue élémentaires. Il n’en reste pas moins qu’à l’expérience, la phrase suivante a fait difficulté

²⁷ “ Caro sindaco, sono un ragazzo di 14 anni, mi chiamo Michele e sono contento di scriverti, perché per la prima volta ho la possibilità di parlare con un sindaco dei miei problemi.

Fino allo scorso anno abitavo in una casa sulla Portuense, poi, siccome sono stato sfrattato, sono andato ad abitare in via Bravetta, al Residence Roma. Io non mi trovo bene perché lì la gente è un po' pazzo, ci sono tanti ragazzi drogati e che fumano gli spinelli. Ci sono pure i ragazzi di 13 anni che fumano quella roba e così i compagni non me li sono fatti. Ci sono quasi tutti avanzi di galera che vanno a rubare sempre e pure i ragazzi seguono questo esempio. ”

Michele Tamarindo Classe II Scuola Vigna Pia *Corriere della sera* 11/6/1991

“così, i compagni [...] non me li sono fatti”²⁸ (Corriere della sera, 11-6-91)

parce qu'elle présente une construction avec redoublement de l'objet antéposé, qui existe en français familier, mais qui, paradoxalement, a déconcerté.

Les lecteurs ont été confrontés à des textes de chacune des trois langues romanes qui leur étaient étrangères, avec des séquences de travail d'une demi-heure par langue.

Les vingt-quatre textes de chaque langue étaient présentés selon un ordre de difficulté progressif, les six premiers textes, en particulier, ont été choisis pour le caractère élémentaire du vocabulaire et de la syntaxe. Leur longueur ne dépasse pas trente lignes, dans le format d'une colonne de quotidien. Les textes de la dernière série peuvent atteindre une soixantaine de lignes, dans le même format, et ils présentent beaucoup plus de difficultés sur le plan lexical et grammatical.

Nous avons deux critères pour la sélection des textes. Le premier a été le caractère international, pour l'espace roman, du vocabulaire²⁹.

Le second critère a été celui de l'organisation canonique des phrases. Nous avons choisi des textes dans lesquels l'ordre des constituants Sujet—Verbe—Objet est dominant. Tel est le cas dans le texte français suivant ; l'apposition, bien repérée par la ponctuation, n'a pas fait difficulté, parce qu'elle ne modifie pas l'ordre des mots :

“La communauté scientifique est satisfaite : ERS1, satellite de télédétection conçu par l'Agence spatiale européenne et mis sur orbite le 16 juillet dernier, a passé avec succès ses premiers tests. Les clichés qu'il a transmis se révèlent d'excellente qualité.” (L'Express, 30-10-91)

Nous avons fait de même pour les textes des autres langues, alors même que l'ordre SVO s'y manifeste beaucoup moins dominant. Ainsi dans la seconde leçon italienne :

“Un aereo da turismo si è schiantato ieri mattina nel quartiere di Bromme, alla periferia di Stoccolma, incendiando un appartamento : le tre persone che si trovavano a bordo sono morte.” (La Stampa, 4-12-92)

²⁸ On peut traduire approximativement par: *et ainsi des amis je ne m'en suis pas fait.*

²⁹ Il s'agit de mots comme les suivants qui appartiennent au vocabulaire des quatre langues, modulo des différences graphiques : *antique, argument, brave, bus, chaos, code, computer, diva, duel, exil, esprit, fossile, furie, génie, hystérie, idéal, incognito, juriste, kilo, libido, memento, moniteur, odeur, octave, orbite, poésie, piscine, quiproquo, rubrique, sexe, exclave, sofa, sonate, specimen, tabac, tennis, ton, type, utopie, villa, veto, zéro..*

2. L'enseignement de la compréhension

La méthode qui ne vise qu'à la compréhension présente un intérêt psycholinguistique évident : on évite les blocages liés à l'écart entre la prononciation et la graphie, ainsi qu'à un certain nombre de complexités morpho-syntaxiques.

Dans le cas du français, en particulier, on évite les blocages liés à l'existence de "l'orthographe grammaticale" : variation de genre et de nombre, conjugaison des verbes et phénomènes d'accord qui en résultent. Ce qui rend cette orthographe délicate à manipuler, c'est qu'elle détermine un ensemble de sous-codes ; un verbe du 1er groupe ne se termine jamais dans l'écriture par la consonne prononcée ; on adjoint toujours un -e. C'est ainsi que les formes verbales *travaille*, *vole*, doivent être distinguées des formes nominales qui leur sont homophones : *travail*, *vol*.

Dans un entraînement limité à la compréhension, ces problèmes de graphie ne sont généralement pas perçus par les lecteurs.

Les exemples d'orthographe difficile, réellement constatés, viennent de l'existence de lettre " muettes " :

- si -s final note le pluriel, *les villes*, on peut le rencontrer dans certains mots au singulier, *mauvais temps* ;
- si la finale non prononcée -ent note le pluriel des verbes, *ils ferment*, on la rencontre également, prononcée [ã], dans des mots au singulier, *souvent...* etc..

La technique de l'approche passive.

Les psycholinguistes intéressés par les processus de lecture nous fournissent des points de comparaison. Ceux qui ont étudié les processus de lecture dans une langue étrangère (Alderson et Urquhart 1984) insistent sur quelques démarches essentielles à la pratique du " bon lecteur " dans une langue étrangère. Ces démarches sont assez semblables à celles que l'on développe pour lire dans sa propre langue (M. Cooper 1984³⁰) : procéder en utilisant l'ensemble du contexte, éviter absolument la traduction mot à mot ; s'efforcer de " deviner " ce qu'on ne comprend pas du premier coup ;

³⁰ Malcom Cooper, 1984, " Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English ", in *Reading in a Foreign Language*, J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (éd.), Longman, London and New York.

maîtriser les grands constituants syntaxiques avant de passer au détail (R. Berman 1984³¹) ; attaquer les difficultés comme on le fait pour résoudre un problème (“*problem solving strategies*”, C. Hosenfeld 1984).

Nous avons adopté les consignes développées dans l'expérience de C. Hosenfeld, proche de la nôtre sur bien des points : l'apparition dans une phrase d'un ou plusieurs mots étrangers “inconnus” du lecteur ne doit pas entraîner un recours systématique au glossaire ou à un dictionnaire. Au contraire, ses connaissances linguistiques dans la langue du texte étant ce qu'elles sont, il faut qu'il développe une stratégie linguistique qui l'aide à “deviner” la signification dans le texte du ou des mots “inconnus”.

Ces consignes que nous avons développées dans notre méthode sont au nombre de quatre.

a) L'approche globale du texte

Les lecteurs, même quand ils ne sont plus débutants, manifestent une tendance à lire “mot-à-mot” quand ils doivent faire face à une difficulté majeure. Tout au long des séances, l'effort d'une lecture globale de l'énoncé doit être rappelé. Perdre de vue de la signification d'ensemble est un danger permanent, surtout dans le cas des phrases longues.

b) L'utilisation des “zones transparentes”

Dans le cas de langues apparentées comme les quatre langues romanes retenues dans cette expérience d'enseignement, le lecteur rencontre des parties d'énoncés semblables.

Comme dans l'exemple suivant, les phrases italienne et française manifestent une ressemblance dans l'ordre des mots et dans les mots du lexique :

“*La polygamie continue à diviser les sexes en Malaisie*”

“*La poligamia continua a dividere i sessi i n Malesia*” (L'Espresso, 22-9-91)

Les mots, même s'ils ne sont pas connus, peuvent être facilement identifiés. Il suffit de faire l'hypothèse que le mot *polygamie/poligamia* est le sujet, que le mot *continue/continua*

³¹ Ruth Berman, 1984, “Syntaxic components of the foreign language reading” in *Reading in a Foreign Language*, J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (eds), Longman, London and New York.

est le verbe, et on pourra rapprocher les mots *sexes* et *sessi* que l'orthographe et la prononciation, surtout, différencient.

Une incise est souvent de nature à distraire de l'homologie que l'on observe entre les phrases des quatre langues. Dans ce cas, la consigne donnée est simple : dans un premier temps, nous conseillons aux lecteurs de ne pas lire la partie en incise et de travailler sur la partie du texte où la proportion de mots transparents est plus forte. Ainsi dans cet exemple français :

“Cet exercice d'état-major est hors du cadre de l'OTAN et il présage, [même si l'Italie ne souhaite pas l'officialiser], un cadre d'intervention propre de l'Union de l'Europe de l'Ouest (UEO) pour le temps de paix et le temps de crise.” (Le Monde, 4-12-92)

De cette façon, le lecteur est mieux placé pour faire une hypothèse sur la signification du mot *cadre d'intervention*, au demeurant assez aisée, compte tenu du contexte.

c) La technique du mot X

Nous demandons aux lecteurs de remplacer les mots inconnus par “chose”, ou “machin”. De cette façon, ils peuvent aller jusqu'au bout de la phrase et avoir une chance de dégager le sens global, ce qui leur permettra de revenir en arrière et de comprendre les mots “vides”.

Mais nous exigeons des lecteurs qu'ils fassent l'effort d'identifier au moins, compte tenu de la place du mot dans la suite, sa catégorie grammaticale : dans cette opération le mot “machin” sera un nom comme dans l'exemple français suivant, le mot *trouvaille*, qui est beaucoup moins transparent³², pour les autres langues, que son quasi synonyme *découverte*, qui vient dans la phrase suivante :

*“Ce jeudi 19 septembre, sur le glacier du Similaun, ils ont fait **une trouvaille** macabre : une tête et une épaule sortant d'un trou d'eau. Ils ne savent pas, à cet instant, qu'il s'agit peut-être d'une des plus extraordinaires **découvertes** archéologiques du siècle ” (L'Express, 3-10-91)*

³² On le traduit par (I) *ritrovimento*, (E) *hallazgo*, (P) *descoberta*.

d) Usages d'inférences linguistiques

Nos lecteurs sont étonnés, au moins lors des premières séances, d'arriver à “ deviner ” une grande partie du texte à partir des connaissances dans leur propre langue. En fait, en “ devinant ”, ils pratiquent un certain nombre d'inférences. Les associations lexicales plus ou moins stéréotypées sont déchiffrées ainsi. Tel est le cas dans cet exemple français :

*“ C'était le temps où Hitler terrorisait l'Europe, où l'on **traversait** plus souvent **les cols** pour fuir la dictature nazie que pour s'aérer. ” (L'Express, 3-10-91)*

Le sens du mot *col*³³ pourra être trouvé en se référant au contexte : la scène se passe sur un glacier des Alpes. D'autre part, l'inférence sera induite par la relation grammaticale qui s'établit entre les mots du texte. Le complément, *col* peut être deviné grâce au verbe, *traverser*, si celui-ci constitue un nom approprié, comme dans notre exemple.

3. Une grammaire minimale pour une intercompréhension multilingue

L'expérience que nous avons menée pendant trois ans dans des universités des quatre pays concernés a permis de réunir, dans chaque pays, des observations sur les difficultés réellement rencontrées aussi bien que sur les petites divergences, (les langues bien qu'apparentées ne sont pas en tout point semblables), dont la traduction ne soulève pas de difficulté.

En rassemblant ces observations croisées sur les quatre langues, nous avons essayé de reconstituer cette “ grammaire comparée mentale ”, pour reprendre le terme de R. Simone,³⁴ que se sont constituée les jeunes lecteurs : un système de régularités et de principes d'attente dont ils se servent pour guider les étapes de leur apprentissage ; à tout moment, en effet, ces lecteurs se posent la question de savoir si telle ou telle forme *X* dans la langue romane étrangère se présente sous une forme *X*, c'est-à-dire semblable dans sa propre langue ou sous une forme *Z*, différente.

Nous avons été surpris d'observer qu'un certain nombre de différences grammaticales notoires entre les langues enseignées simultanément n'étaient pas relevées par les lecteurs. Les constructions impersonnelles du français présentent deux différences avec les autres langues : le français est seul à exiger l'expression d'un sujet

³³ *puerto* en espagnol, *desfiladeiro* en portugais, *passo* en italien .

³⁴ Raffaele Simone, 1997, “ Langues romanes de toute l'Europe, Unissez-vous ! ”, in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1997

pronominal, et par surcroît, notre langue connaît une forme impersonnelle du pronom *il*. Une forme française comme *il s'agit* n'a pas fait difficulté pour les lecteurs italiens du fait du statut non personnel du pronom *il*, mais à cause du lexique verbal : ils traduisent par *si arriva*, au lieu de *si tratta*. Dans la construction de l'infinitif "impersonnel", on peut faire la même observation : dans les quatre langues, les règles qui régissent les formes de linéarisation d'un infinitif sujet sont, au moins pour partie, semblables. Elles acceptent de construire une phrase avec pour sujet un verbe à l'infinitif :

P " Falar -se doze línguas	na CE	é	um manifesto disparate "
(<i>Público</i> , 4-12-92)			
E " Hablar doce lenguas	en la CE	es	un disparate manifesto "
I " Parlare dodici lingue	nella CEE	è	una palese idiozia "
F " Parler douze langues	dans la C.E.	est	une bêtise manifeste "

et elles admettent que ce sujet puisse être inversé :

P " Parece-me ... interessante	meditar	sobre a dita estatística "
E " Me parece ... interesante	meditar	sobre dicha estadística "
(<i>ABC</i> , 3-1-93)		
I " Mi sembra ... interessante	meditare	su tale statistica "
F " Il me paraît ... intéressant	de méditer	sur la dite statistique "

Le fait que le français annonce dans ce cas le sujet par une forme *il impersonnel* n'apparaît qu'en arrière-plan pour des lecteurs non francophones.

En définitive, la liste des différences grammaticales qui ont véritablement été à l'origine d'une difficulté importante pour les lecteurs est relativement limitée. Dans le domaine des expressions du relatif par exemple, la plupart des différences notoires entre les quatre langues ne sont pas relevées par les lecteurs, quelle que soit leur langue maternelle. C'est ce qu'on observe dans le cas des énoncés contenant des relatifs aux cas obliques. Dans les quatre langues, le relatif est précédé d'une préposition, et il prend diverses formes, en italien *cui* ou *il quale* ; en espagnol et portugais *que* ou *cual* ; en français

lequel, (à) qui, (à) quoi, qui sont correctement traduites, même si nous sommes persuadés qu'elles n'ont pas été analysées. Les lecteurs s'appuient sur une règle de base de la construction relative qui veut que "l'antécédent a quelque chose à voir avec le verbe de la relative".

P " esta história	na qual	todos parecem ter razão "
E " esta historia	en la que	todos parecen tener razón "
I " questa storia	in cui	sembrano avere ragioni tutti "
(La Stampa, 3-12-92)		
F " cette histoire	dans laquelle	tous semblent avoir raison "

P " acontecimentos	sobre	os quais a vontade não pode "
E " acontecimientos	en	los que la voluntad no puede influir "
I " eventi predeterminati	su	cui nulla può la volontà "
(La Stampa, 2-12-92)		
F " des événements	sur	lesquels la volonté ne peut rien "

Une particularité du français constitue une difficulté importante pour le lecteur dont le français n'est pas la langue maternelle. En français, le pronom relatif génitif ou ablatif peut avoir une forme simple, *dont* :

P " a causa do clima geral	do qual	nos lamentamos "
E " la causa del clima general	del que	nos quejemos "
I " la causa del clima generale	di cui	ci lamentiamo "
F " la cause du climat général	dont	nous nous plaignons "
(La Stampa, 26-11-92)		

D'autre part, la même forme *dont* est également le relatif complément de nom :

P " um fenómeno	do qual	se conhece já toda a dinâmica "
-----------------	----------------	---------------------------------

E “ un fenómeno	del que	ya se conoce toda la dinámica ”
I “ una fenomeno	di cui	si conosce già tutta la dinamica ”
(La Stampa, 28-11-92)		
F “ un phénomène	dont	on connaît déjà toute la dynamique ”

Mais les lecteurs éprouvent les plus grandes difficultés à distinguer les deux emplois de la forme simple.

L'expression du possessif, qui est à l'origine de formes grammaticales très différentes entre les langues, constitue un autre exemple de difficulté. En premier lieu, on peut opposer le portugais et l'italien qui connaissent une forme du possessif adjectif antéposé au nom, combiné avec un déterminant, alors que l'espagnol et le français emploient un déterminant possessif autonome :

P “ utilizar	o	nosso	conhecimento ”
E “ utilizar	-	nuestro	conocimiento ” (El País, 26-11-92)
I “ utilizzare	la	nostra	conoscenza ”
F “ utiliser	-	notre	connaissance ”

Mais on observe un autre regroupement entre le portugais, l'espagnol et l'italien qui peuvent exprimer la possession avec l'indéfini singulier et la même forme adjectif, mais post-posée :

P “ um	filho	seu ”
E “ un	hijo	suyo ”
I “ un	figlio	loro ” (La Stampa, 3-12-92)
F “ un	fil	à eux ”

Comme l'indique la traduction française du dernier exemple, cette construction est impossible en français puisqu'il n'existe pas de forme adjectivale du possessif ; on ne peut la traduire que par une construction *préposition + pronom*, qui existe d'ailleurs dans les trois autres langues.

Dans les premières séances et parfois plus longtemps, certains lecteurs ont tendance à se comporter devant un texte de langue étrangère comme s'ils étaient entraînés dans une régression vers un statut de "mauvais lecteur". Dans leur recherche exclusive du sens des mots, comme l'explique R. Berman, ils sont conduits à limiter leurs efforts syntaxiques. Ainsi, ils trouvent difficiles toutes les tournures de phrases qui ne suivent pas un ordre canonique, même quand la tournure existe dans leur propre langue.

Un complément de lieu placé en début de phrase suffit à les perturber quand le sujet présente une forme particulière :

*"Pour voir à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit, ERS 1 a été doté d'un radar à synthèse d'ouverture."*³⁵ (L'Express, 30-10-91)

Dans les textes des quatre langues, de très nombreux exemples de ce type rebutent les "mauvais lecteurs". Ainsi, dans cette phrase française, un complément placé en tête, avec par surcroît une inversion du sujet :

*"Pendant les week-ends et les vacances, ces services affichent complet et dans les couloirs s'entassent brancards et chaises roulantes."*³⁶ (Le Nouvel Observateur, 3-9-12-1992)

Il y a des difficultés pour les lecteurs des quatre langues quand le complément est placé entre le sujet et le verbe ; ainsi dans cet exemple français :

"L'explosion d'une voiture piégée, [lundi 30 novembre], [en début d'après-midi], [dans un faubourg de Madrid], a causé la mort d'un garde civil" (Le Monde, 2-12-92)

Difficulté, quand un adverbe est inséré entre l'auxiliaire et le participe. Les lecteurs portugais ont été gênés par cet exemple français :

³⁵ Voici le dispositif graphique que nous adoptons pour signaler aux lecteurs le découpage en grands constituants pour cet énoncé, qui apparaît en note de bas de page.

(Pour " voir " à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit),

ERS 1 a été doté d'un radar à synthèse d'ouverture

S v V O

³⁶ Voici le dispositif graphique adopté pour cet énoncé.

dans les couloirs s'entassent brancards et chaises roulantes

O V S

“Il faudra [bientôt] se résoudre à parler des sida” (Le Monde, 2-12-92)

Les Espagnols ont eu le même comportement pour cet autre exemple français :

“l’explosion a [vraisemblablement] été déclenchée...” (Le Monde, 2-12-92)

Les Français se sont déclarés gênés par cet exemple italien :

“Ha [contemporaneamente] mostrato i limiti ”

La position du sujet après les verbes de parole, régulière dans les incises dans les quatre langues, peut être à l’origine de difficultés ; la difficulté paraît augmenter du fait de la variété lexicale des verbes de parole, comme dans cet exemple portugais :

*“Os produtores são obrigados ... , estabelece o ponto um do artigo terceiro da directiva ”³⁷
(Público, 3-11-91)*

Les appositions, peuvent apparaître gênantes, qu’elles soient avant le sujet :

“ [Agée de 65 ans], Raymonde a tué son père. ” (L’Evénement du Jeudi, 20-12-90)

ou placée entre le sujet et le verbe :

“ Charles Josselin, [secrétaire d’Etat à la mer], a insisté ” (Le Monde, 27-11-92)

Les stratégies de lecture proposées habituelles butent sur ces difficultés. C’est pourquoi nous avons développé dans notre méthode, un dispositif qui aide à visualiser les constituants de la phrase, dans tous les cas où ce n’est pas l’ordre canonique qui est mis en œuvre dans le texte. Cette aide est fournie sous la forme d’un étiquetage sommaire³⁸ des grands constituants (Sujet, Verbe, Objet, Complément) des énoncés qui manifestent une structure non canonique.

³⁷ En français, “ Les producteurs sont obligés...” , fixe le point un de l’article trois de la directive

³⁸ Voir les notes 18 et 19 ci-dessus.

4. En conclusion

Notre expérience s'est appuyée sur des observations, faites par des linguistes, sur les conditions de l'accès à la compréhension simultanée de plusieurs langues étrangères. Elle aboutit à une forme particulière de connaissance des langues qu'on ne vise pas dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères.

Une telle présentation des langues les rend, le français en particulier, infiniment plus attractives qu'au moyen d'un enseignement traditionnel.

Le caractère novateur d'un enseignement des langues qui vise à la compréhension est qu'il utilise la langue pour saisir de l'information et non pour apprendre la langue.

Une réserve toutefois : l'expérience conduite auprès de jeunes adultes cultivés n'est, sans doute, pas transposable à un public d'enfants ou d'adolescents.

Le français langue seconde, condition d'une Francophonie différentielle

Madame **Katia HADDAD** (Liban)

Vice-doyen de l'Université Saint-Joseph, Beyrouth

Deux groupes de mots méritent d'être définis, ou à tout le moins expliqués, dans l'intitulé de cette intervention. Le premier, la " Francophonie différentielle ", a déjà été donné comme titre aux actes du colloque qui s'était tenu à Beyrouth en mai 1993³⁹. Quant à la notion de " français langue seconde ", elle demeure, de l'aveu de beaucoup, un peu floue, et, surtout, elle suscite parfois encore de violentes réactions de rejet, pour des raisons que nous tenterons d'éclairer plus loin.

Une Francophonie différentielle

La " Francophonie différentielle " renvoie dans notre esprit à deux significations : une Francophonie faite de différences, et une Francophonie qui fasse la différence. Cette problématique se pose avec acuité aujourd'hui que le risque d'une uniformisation par un bilinguisme dont les deux termes seraient l'anglo-américain et la langue maternelle n'est plus une vue de l'esprit, mais une réalité. Il se trouve que ce bilinguisme-là présente de graves dangers de dissolution à la fois des civilisations les plus menacées, et même des autres, et des langues maternelles, dans la mesure où il apparaît comme hégémonique, porté qu'il est par la toute puissance des Etats-Unis, par le prestige de leur technologie et par le monopole décisionnel qu'ils exercent sur la politique internationale. L'histoire de

³⁹ Voir *Une Francophonie différentielle*, sous la direction de Sélim Abou et Katia Haddad, AUPELF-UREF / L'Harmattan / USJ, Paris, 1994.

l'humanité est certes marquée par la dialectique de l'universel et du particulier, dialectique qui resurgit à chaque tournant décisif de notre histoire et qui la dynamise. Mais nous nous trouvons aujourd'hui dans une situation de prévalence de la culture que charrie insidieusement l'anglo-américain, ses feuilletons télévisés, ses films et son pouvoir politique. Et c'est le français, aujourd'hui langue de la différence, qui nous semble être seul à même, pour nous en tout cas, de jouer le rôle de second terme d'une alternative. Pour y parvenir, il doit bien sûr démontrer qu'il peut être concurrentiel de l'anglo-américain dans les disciplines scientifiques et de pointe, et qu'il peut faire mieux dans le domaine culturel.

Il ne s'agit pas de lancer les anathèmes, ou de pratiquer l'exclusion, car la raison et nos intérêts nous poussent à être aussi anglophones, mais de prôner un trilinguisme langue maternelle / français de culture / anglo-américain, en d'autres termes un trinôme langue maternelle / langue seconde / langue étrangère. On nous objectait naguère encore le conflit possible entre langue maternelle et langue seconde, en particulier dans les pays du Maghreb. Le résultat en est que faute d'avoir le français comme seconde langue, certains de ces pays sont sur le point d'adopter l'anglo-américain par le biais d'Internet, des feuilletons télévisés et des films de cinéma, médias qui sont tous, quoi qu'on en dise, fortement connotés culturellement. Par la faute aussi de politiques éducatives guidées par la passion au lieu de se fonder sur la raison.

Le français langue seconde

En réalité, pour que le français réussisse son pari, il doit être enseigné comme langue seconde. Jusqu'à présent, un flou très peu artistique est maintenu sur cette notion. On admet généralement, en particulier les linguistes, qu'il existe deux types de français seulement, le français langue maternelle et le français langue étrangère, et qu'il n'y a rien entre les deux. Cette vision binaire a le mérite d'être simple, voire simpliste, et elle a pu s'avérer opérationnelle dans un maintien limité du français dans certains pays, parce que le français langue étrangère prétend ne pas interférer avec la culture d'origine des apprenants, qu'il a l'avantage de la facilité, puisqu'il s'agit d'une langue essentiellement orale, aux contraintes moindres que la langue écrite, de comporter un lexique réduit (le dictionnaire de FLE ne comporte que sept mille mots) et de recourir aux méthodes audiovisuelles, ce qui donne aux apprenants l'illusion d'apprendre en s'amusant. Les similitudes entre ce " français langue étrangère " et l'anglo-américain sont évidentes, et ce n'est d'ailleurs un secret pour personne qu'on en a plagié les méthodes d'enseignement. Il n'en demeure pas moins que le concept a rencontré un tel succès que dans toutes les

universités de France il existe aujourd'hui des filières de FLE, destinées à former les enseignants de français à l'étranger.

La première remarque que l'on peut faire à propos de ce type de français est qu'il repose sur un esprit de concurrence mal comprise : on espère réaliser les mêmes performances que l'anglais en copiant ses méthodes. Il se trouve que le français n'a aucune chance de concurrencer l'anglais ainsi, parce que les deux langues offrent des atouts fondamentalement différents : l'anglo-américain est aujourd'hui avant tout une langue utilitaire, alors que l'avantage du français est d'être une langue de culture.

Que faut-il entendre par le mot “ culture ”, et en quoi le fait que le français soit une langue de culture est-il un avantage pour ses locuteurs ? Pour la culture, c'est évidemment la définition qu'en donnent les anthropologues qui nous semble la plus opératoire, définition résumée dans la belle formule de Sélim Abou : elle est “ l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu ”⁴⁰ ; bien sûr, les économistes lui préfèrent la définition plus concrète par les “ biens quantifiables ”, qui sert mieux leurs théories. Mais la définition qu'en donne l'UNESCO rejoint celle de Sélim Abou : “ La culture est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. ”⁴¹ Complétant la réflexion de Sélim Abou, l'anthropologue André-Marcel d'Ans distingue dans la culture trois niveaux “ ou plus exactement trois *paysages*, présentant en commun la caractéristique de constituer tout à la fois œuvre *cumulée* des générations passées, et le *cadre réel* qui rend objectivement possible le fonctionnement de la société présente :

- le paysage matériel,
- le paysage discursif,
- le paysage notionnel. ”⁴²

Une telle définition de la “ culture ” nous intéresse parce qu'elle établit une relation entre langue et culture. D'Ans constate à cet égard que “ les *réalisations culturelles matérialisées* jouissent d'une évidente autonomie par rapport à la langue [...]. Dans un rapport beaucoup plus étroit à la langue se situent les *systèmes normatifs explicites*, portant

⁴⁰ Abou, Sélim, *L'Identité culturelle*, Anthropolos, Paris, 1981

⁴¹ Citée par Chaïban, Alexandre, dans “ Biens culturels et exception culturelle : une approche économique ”, *La Diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*, sous la direction d'Abou, Sélim et Haddad, Katia, Aupelf-Uref / USJ, Beyrouth, 1997, 414 p.

⁴² D'Ans, André-Marcel, “ Langue ou culture: l'impasse identitaire créole ”, *Le Métis culturel*, sous la direction de Chérif Khaznadar et Jean Duvignaud, Babel, Paris, 1994, pp. 73-98.

l'empreinte des sujets conscients [...] Etant de nature essentiellement performative, ce deuxième horizon de la culture reste relativement autonome par rapport à la langue [...] Certaines *catégories culturellement essentielles*, implicites et préalables à toute énonciation et donc à toute concertation d'action (comme par exemple la formulation de l'espace et du temps, les représentations du genre et du nombre, les liaisons logiques fondamentales, etc.) se trouvent si manifestement préfigurées dans l'organisation morpho-syntaxique de la langue que — dans une perspective synchronique à tout le moins — langue et culture paraissent indissociables.⁴³

Autrement dit, je peux apprendre en français, mais aussi en anglais ou en chinois, la date de la naissance de Victor Hugo, ou celle de la Révolution française et ses conséquences sociologiques et politiques sur les mutations en France et en Europe ; en revanche je ne pourrai apprendre qu'en français la différence entre le passé simple, le passé composé et le plus-que-parfait. Dans le premier cas j'aurai acquis un contenu culturel indépendamment de la langue elle-même, qui me restera par conséquent étrangère, ainsi que sa culture, même si je la parle ; dans le second cas j'aurai intériorisé des structures temporelles indissociables de la langue qui me sera devenue langue seconde.

En réalité, dans les pays francophones du Maghreb et du Machrek, le français correspond à la définition que nous venons de donner de la langue seconde ; il n'y est langue étrangère qu'idéologiquement, mais il se trouve aussi qu'à force de pratiquer dans l'enseignement des méthodes de FLE, il va effectivement y devenir tel.

Par ailleurs, la définition que donne Abou de la culture sous-entend que celle-ci conditionne toutes les activités humaines, quoi qu'en pensent les économistes d'aujourd'hui, qui ont tendance à tout ramener à leur discipline. Aussi nous semble-t-il indispensable que se pratique l'enseignement du français, mais aussi l'enseignement en français, condition essentielle à la réalisation de la langue seconde ; seule la langue étrangère sépare artificiellement les activités linguistiques des autres activités humaines. Peut-être faut-il voir dans cette séparation l'échec de l'apprentissage en France d'autres langues que le français, puisque cet apprentissage est ramené, dans la plupart des cas, aux activités purement linguistiques. Seul l'anglais y échappe à cet échec car les jeunes Français ont la possibilité aujourd'hui, comme tous les jeunes, de pratiquer au moins passivement l'anglais ailleurs que dans les cours de langue grâce aux films de cinéma, grâce aussi à la généralisation des voyages à but linguistique.

⁴³ *Ibid.*

Enfin, la dernière condition de l'acquisition d'une langue seconde est son apprentissage précoce : une enquête effectuée sur un échantillon représentatif de Libanais francophones montre que seuls ceux qui ont appris le français entre quatre et six ans, en seconde position donc après l'arabe dans sa forme dialectale, le maîtrisent comme une langue seconde. Si les linguistes se sont opposés pendant des années à l'apprentissage précoce d'une autre langue que la langue maternelle, ils conviennent aujourd'hui presque tous que seul celui-ci peut garantir une bonne maîtrise de la langue autre. Cette enquête, dont les résultats ont paru dans un ouvrage intitulé *Anatomie de la Francophonie libanaise*⁴⁴, est riche en enseignements : elle révèle que près de 20 % des Libanais sont parfaitement francophones, en plus, bien sûr, de leur maîtrise de la langue arabe dialectale, et que cette proportion grimpe jusqu'à 26,4 % parmi les personnes âgées de quinze à dix-neuf ans ; elle montre aussi que la Francophonie n'est pas au Liban l'apanage d'une classe sociale, et que si les chrétiens demeurent les plus francophones des Libanais, le taux de Francophonie a progressé dans toutes les communautés religieuses, grâce à la généralisation de la scolarisation ; elle révèle que 73 % des francophones réels sont aussi anglophones à des degrés divers et montre enfin le rôle incontournable de l'apprentissage scolaire dans le taux et le degré de connaissance de la langue française écrite et orale. Mais cette enquête détruit aussi un autre préjugé : on a toujours pensé que chez les bilingues réels, une distribution fonctionnelle se faisait entre les deux langues, et que l'utilisation de telle des deux langues dans l'accomplissement de telle activité permettait la gestion du bilinguisme. Or on s'aperçoit que chez les Libanais réellement bilingues, il est impossible de déterminer aussi clairement la répartition fonctionnelle des deux langues, ce qui signifie probablement qu'une réelle osmose culturelle a eu lieu pour eux entre la culture maternelle et la culture seconde sans que surgissent les prétendus problèmes d'identité qui ont longtemps eu bon dos.

Pour que cela soit possible, un processus d'acculturation doit se mettre en place. Le mot d'acculturation a mauvaise presse, parce que, par un de ces raccourcis dangereux, on le confond avec la “ déculturation ”, qui est le fait d'enlever à quelqu'un, souvent par la force, sa culture d'origine pour y substituer une culture autre ; l'acculturation, elle, est une acclimatation culturelle : un palmier du Jardin des Plantes s'est adapté au climat français sans cesser d'être un palmier. Quand on y regarde de plus près, toutes les inventions techniques ont constamment obligé l'homme à une acculturation, par une réaction de survie, et non de suicide collectif. En fait, l'acculturation constitue l'adaptation, longue

⁴⁴ Abou, Sélim, Kasparian, Choghig et Haddad, Katia, *Anatomie de la Francophonie libanaise*, AUPELF-UREF / FMA / FLSH, Beyrouth, 1996, 220 p.

certes (elle se fait souvent sur trois générations), mais harmonieuse, de deux cultures l'une à l'autre.

Mais, somme toute, quel est l'intérêt d'une langue seconde, par rapport à une langue étrangère ? La différence est celle qu'il y a entre donner un poisson à quelqu'un et lui apprendre à pêcher : pratiquer une langue étrangère me laisse irrémédiablement à l'extérieur des mécanismes profonds de cette langue et de la culture qu'elle sous-tend, me maintenant dans une espèce de prolétariat linguistique et culturel. Nous en voulons pour preuve que le nombre d'écrivains non américains et non-résidents des Etats-Unis écrivant en anglais est réduit par rapport à celui des auteurs francophones ; en outre, les Salman Rushdie et Shiva Naipaul viennent du Commonwealth, donc de l'ancien empire britannique, et non pas de la nébuleuse de citoyens du monde pratiquant l'anglo-américain. C'est là que réside toute la différence entre la Francophonie réussie et l'anglophonie d'aujourd'hui.

ETUDES DE CAS

Baccalauréat francophone et co-diplômations universitaires

Monsieur **Jacques MONFERIER** (France)

Président honoraire, Université de Bordeaux III

Pour un espace francophone des formations supérieures lisible et attractif

La Francophonie a pour support géographique un espace très vaste, au sein duquel une langue commune facilite les échanges, les comparaisons et les coopérations pédagogiques et scientifiques. Aussi convient-il que responsables académiques et politiques des pays ayant le français en partage étudient les mesures susceptibles de favoriser la mobilité des étudiants et des chercheurs dans l'espace francophone.

Les initiatives prises dans ce domaine seront d'autant plus significatives qu'elles concerneront toutes les étapes du cursus universitaire. En outre, leur force viendra des garanties données sur le niveau des étudiants concernés, depuis l'entrée en université jusqu'au troisième cycle et au Doctorat.

Nous aurons donc à considérer successivement :

- l'accès à l'enseignement supérieur,
- la validation des acquis en cours d'études,
- la reconnaissance des titres et diplômes,
- la co-diplômation, notamment pour des formations d'excellence.

Pour le premier point, les modalités d'accès aux enseignements supérieurs francophones doivent naturellement vérifier la connaissance de la langue française.

Un baccalauréat (ou certificat de fin d'études secondaires) francophone devrait être mis en place sous la forme soit d'une option, soit d'un examen spécifique complémentaire. Ce complément, associé au certificat de fin d'études secondaires de chaque pays, constituerait un passeport académique francophone garantissant la qualité intellectuelle et les compétences linguistiques de l'étudiant. L'organisation des épreuves devra faire l'objet de la plus grande attention et rester sous le contrôle d'une commission chargée notamment d'élaborer les sujets d'examen.

L'accès à l'enseignement supérieur de toutes les universités francophones sera assuré aux titulaires de ce diplôme dans les conditions prévues pour les ressortissants du pays concerné.

Dans le cours même des études supérieures, tout étudiant a intérêt à intégrer dans son cursus une période plus ou moins longue passée à l'étranger.

Sur cet axe, des voies connexes, mais distinctes, ont été explorées :

- la reconnaissance des titres et des diplômes ;
- la validation des acquis obtenus dans un autre pays, que ces acquis correspondent à une année, à un semestre, ou à une période plus courte ;
- la co-diplômation par accord entre deux établissements, universités, écoles ou instituts, qui doit favoriser le processus de reconnaissance d'un diplôme nouveau.

D'intéressantes expériences ayant été menées dans le monde ces dernières années (certaines à grande échelle), l'espace francophone a tout intérêt à les connaître pour éventuellement s'en inspirer.

Les travaux de l'UNESCO ont abouti entre 1974 et 1983 à la signature de conventions régionales sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur.

Plusieurs principes, théoriques mais importants, y sont posés :

1) l'accès immédiat aux formations supérieures de tous les pays contractants pour les titulaires d'un certificat de fin d'études secondaires permettant l'entrée à l'université dans le pays d'origine ;

2) la prise en compte *dans le cursus d'origine* de tout ou partie des études suivies avec succès dans un autre des pays contractants ;

3) la recherche dans chaque région d'une mise en commun du potentiel de formation, notamment au niveau du 3^e cycle ;

4) la mise en place d'un comité régional de suivi chargé de mettre en application ces conventions.

L'Europe et la validation des acquis : le système ECTS

Le système élaboré par la Communauté européenne, d'abord avec Erasmus et maintenant avec Socrates, permet aux étudiants de suivre à l'étranger une partie de leur cursus, et assure une bonne connaissance réciproque du contenu des diplômes. La reconnaissance des études poursuivies dans un autre pays se fait par l'octroi de " crédits " académiques (ECTS) sur la base de soixante par année.

Ce système de capitalisation, fondé sur la transparence des contenus mais aussi sur la confiance entre les universités européennes, achemine vers une sorte de monnaie unique des formations supérieures.

A l'AUPELF, les bourses CIME permettent aux étudiants qui en bénéficient de suivre une partie de leurs études dans un autre pays francophone et de valider leurs acquis à leur retour dans leur université d'origine.

L'accord-cadre franco-québécois du 20 février 1996 établit toute une série d'équivalences de diplômes universitaires et précise que cette reconnaissance s'applique pour la filière correspondant aux options choisies dans les études antérieures. Quant à la mobilité des étudiants en cours de formation, elle est praticable lorsque les universités se sont accordées sur le barème des " crédits " acquis de part et d'autre.

La co-diplômation, reposant elle aussi sur un système conventionnel, permet de valoriser certains diplômes par une double reconnaissance, que ce diplôme soit déjà reconnu (c'est le cas de la co-tutelle pour les études doctorales) ou qu'il s'agisse de diplômes nouveaux créés pour répondre à des besoins non couverts par les diplômes existants.

Propositions et recommandations pour les universités francophones

Si la mobilité des étudiants, des chercheurs et des professeurs n'est pas un phénomène nouveau, il est clair que d'importantes initiatives sont venues récemment la stimuler dans des proportions considérables. Il est urgent dans ce contexte que les Etats ayant le français en partage prennent des initiatives fortes pour bien faire apparaître la Francophonie comme un terrain privilégié offert aux échanges interuniversitaires.

Il n'échappe à personne que des obstacles importants restent à lever, qu'ils soient académiques (comme la différence des niveaux entre les universités) ou politiques (comme les conditions d'obtention des visas).

En conséquence, **nous recommandons la création d'une commission permanente des enseignements supérieurs francophones** chargée :

1) de définir les modalités d'une certification francophone de fin d'études secondaires (ou baccalauréat francophone) donnant accès à l'enseignement supérieur dans tous les pays ayant le français en partage (sous réserve de conditions particulières pour certaines filières).

2) de définir un système cohérent de "crédits" (ou "valeurs") correspondant à chaque grade de l'enseignement supérieur et d'en recommander l'usage à chaque université parallèlement à leur propre barème.

3) de s'assurer, dans le cadre d'un développement du programme CIME, de l'intégration effective dans le cursus des étudiants des crédits obtenus dans une autre université francophone.

4) de susciter de nouvelles expériences de co-diplômation pour développer l'excellence des formations de haut niveau par une étroite collaboration entre établissements d'enseignement supérieur.

La filière francophone : l'outil du multilinguisme

Monsieur **Andrei MAGHERU** (Roumanie)

Ministre conseiller, Directeur adjoint du Ministère des affaires étrangères de Roumanie, Chargé de la Francophonie

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Je me fais un honneur et un plaisir de remercier vivement les autorités de la République Socialiste du Viêt Nam pour leur hospitalité et leur chaleureux accueil, ainsi que pour leurs multiples efforts à ce que nos travaux puissent se dérouler dans les conditions les meilleurs.

Je souhaiterais également exprimer toute ma gratitude aux organisateurs de ces Assises de l'enseignement du et en français, l'AUPELF-UREF, pour la grande opportunité de cette manifestation qui est appelée à réaliser une synthèse résumant les travaux des séminaires régionaux sur les mêmes thèmes de septembre dernier.

Eh bien, le sujet de mes propos sera le multilinguisme et, dans ce contexte, les filières francophones. Mais, puisque je suis roumain, il me paraît logique de m'attarder un peu sur les filières francophones de mon pays.

A l'approche, à pas de géant, du troisième millénaire, nous nous voyons soumis à un processus objectif auquel la Francophonie institutionnelle ne peut échapper et duquel elle doit absolument tenir compte, à savoir : la mondialisation et la libéralisation. Ce processus nous conduit à la nécessité de développer et de renforcer la coopération régionale dans l'esprit de l'unité dans la diversité. A cela on doit absolument ajouter la stratégie du multilinguisme.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je voudrais vous faire part de quelques réflexions sur le multilinguisme. Devenir multilingue c'est accepter une forme de complexité, voire d'enrichissement qui permet l'accès à un degré plus élevé de conscience et d'humilité, car le système de valeurs, les références culturelles issues de la maîtrise de plusieurs langues sont le fruit de synthèses effectives et mentales qui ne font qu'élargir l'horizon intellectuel de ceux qui consentent à fournir un tel effort. Je crois d'ailleurs que la résolution 50/11 sur le multilinguisme, adoptée lors de la 50^e session jubilaire de l'Assemblée Générale de l'ONU, le 2 novembre 1995, a été conçue dans cet esprit-là. A l'appui de cette affirmation je citerais un passage de la dite déclaration : “ ... L'universalité des Nations Unies et son corollaire, le multilinguisme, implique pour chaque Etat Membre de l'Organisation, quelle que soit la langue officielle dans laquelle il s'exprime, le droit et le devoir de se faire comprendre et de comprendre les autres ”.

En effet, une langue est le reflet d'une culture et toutes les deux ne traduisent que l'identité profonde, originale et inconfondable, des peuples. Toutes les langues de la terre font partie de notre patrimoine universel. Chacune d'entre elles est d'autant plus précieuse qu'elle est unique et matérielle. Mon regretté compatriote Emil Cioran disait que : “ On n'habite pas un pays, on habite une langue ”.

Pour revenir maintenant à la Francophonie, dans ce contexte du multilinguisme, je dirais que la langue que nous avons en partage cohabite avec les autres langues de la planète dans un esprit de tolérance, de dialogue et de solidarité.

En plus, chaque langue présente des attraits spécifiques. Ceci exclue toute hiérarchie ou comparaison. Expression d'un univers intellectuel et culturel distinct, une langue peut pourtant être un instrument de domination ou de nivellement dès lors qu'elle est imposée par un peuple à un autre peuple. Mais, adoptée librement, comme le français que nous avons en partage, elle peut tout autant devenir un facteur de désenclavement et d'ouverture sur l'universel. En guise de conclusion sur le concept de multilinguisme, je dirais que “ l'écologie ” linguistique des sociétés futures ne peut accepter une “ monoculture ” réductrice et appauvrissante. Voilà pourquoi je crois que la Francophonie assume le destin qui est plus que jamais le sien, dans l'intérêt de l'humanité entière, et qui est d'offrir une alternative crédible aux autres modèles linguistiques, y compris à ceux qui ont la tendance de s'imposer progressivement sur l'ensemble de la planète.

Dans le cadre de la stratégie qu'impose le multilinguisme, un rôle très important revient à l'implantation des filières francophones dans les établissements d'enseignement supérieur nationaux. Celles-ci permettent de former, dans les secteurs retenus, des

cadres, des chercheurs, des enseignants qui pourront utiliser le français dans leurs activités de travail, de recherche, comme d'enseignement.

En amont, ces structures francophones, qui exigent, au départ, une bonne connaissance du français chez les candidats, stimulent chez ceux-ci le désir d'apprendre le français dès l'enseignement primaire et secondaire.

L'implantation des filières aboutit ainsi à un double résultat positif pour la Francophonie, à savoir : développer dans les établissements concernés des activités d'enseignement supérieur et de recherche en français, promouvoir dans l'ensemble des systèmes d'enseignement et de recherche l'enseignement et l'usage du français dans les pays où le français est menacé réimplanter progressivement et renforcer ensuite l'espace scientifique francophone. J'ajouterais que c'est aussi pour la Francophonie le défi de la reconquête de la jeunesse francophone.

Deux types de filières sont créées :

a) les filières francophones nationales, pour les pays de la Francophonie d'appel.

Dans un pays où le français n'est pas la langue habituelle d'enseignement, l'AUPELF-UREF apporte son soutien aux universités qui mettent en place des filières de formation dans lesquelles le français est la langue d'enseignement.

b) les filières francophones internationales *à vocation régionale*.

Ces filières sont cogérées par l'université d'accueil et l'UREF dans un cadre contractuel et reçoivent l'appui d'un consortium d'établissement d'enseignement supérieur francophone en vue, notamment, d'une reconnaissance réciproque des diplômes.

La création d'un réseau international de filières universitaires francophones est aujourd'hui l'une des priorités stratégiques de la Francophonie. C'est en deux mots le rêve de former les Francophones dans les pays qui ont choisi la Francophonie.

Puisque j'ai prononcé les mots de vocation régionale, je voudrais souligner que la coopération régionale, concernant l'enseignement du français, vue dans la stratégie du multilinguisme, revêt une importance particulière dans la perspective de l'élargissement de l'Union européenne.

Par la création de ce nouveau Pôle de Francophonie institutionnelle en Europe Centrale et Orientale, après 1991 et surtout après le Sommet de Maurice de 1993, sur le plan de l'Europe, la Francophonie a jeté un pont de l'Ouest à l'Est du continent, avec un pilier — Bulgarie, République de Moldova, Roumanie —, à même de consolider des rapports de force linguistiques au sein des organismes européens.

C'est justement l'AUELF-UREF qui a saisi cet important enjeu et a appuyé la création et, ensuite, le développement des filières francophones dans des pays de l'Europe Centrale et Orientale, où l'on compte déjà dix-sept établissements de ce genre.

En ce qui concerne la coopération régionale et le bon voisinage, je dois souligner que la Roumanie a très à cœur ces concepts et qu'elle a avancé de récents plans de coopération trilatérale dans la région. Il s'agit là, dans la vision de la Roumanie, d'une politique de solidarité et de coopération régionale, y compris sur le plan de l'enseignement, à même de consolider et de dynamiser la stabilité zonale, comme partie intégrante de la stabilité régionale.

Pour ce qui est de la Roumanie et de ses filières francophones, je souhaiterais, pour commencer, définir le cadre général de leur création. Après la révolution roumaine de 1989, l'enseignement supérieur roumain se trouvait à un carrefour, après une longue période de stagnation structurelle. En 1991, on a assisté à une vraie explosion : multiplication presque incontrôlable des établissements d'enseignement post-secondaire — universitaires et non universitaires, d'Etat ou privés — ; croissance spectaculaire des effectifs d'étudiants et, implicitement, du personnel enseignant ; création de nombreux nouveaux postes de professeurs et de maîtres de conférences ; augmentation du nombre de programmes de formation proposés, de spécialisations, de disciplines nouvelles, etc.

Il faut souligner aussi que les filières francophones en Roumanie coexistent avec des filières anglophones et germanophones, ce qui marque le début d'un plurilinguisme qui n'existait pas avant 1990. Elles se placent aussi dans le contexte de la réforme de l'enseignement, dont les objectifs macro-sociaux fondamentaux sont les suivants :

a) Former une nouvelle génération de cadres, à même de contribuer au développement et à l'accélération de l'économie de marché.

b) Transformer le système d'enseignement supérieur roumain pour le rendre capable de répondre aux exigences de formation d'une population étudiante plus hétérogène, ainsi qu'aux besoins d'une diversité croissante de clients culturels et économiques.

c) Appliquer des changements de structure à même de faciliter le choix des étudiants et la flexibilité des programmes de formation.

d) Initier à la recherche des ressources privées, complémentaires aux ressources publiques.

e) Enfin, faire de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche, la référence de base de toute politique institutionnelle de développement.

En Roumanie on compte, jusqu'à présent, quatre filières francophones :

- la Faculté d'Etudes Economiques en langues étrangères, auprès de l'Académie des Etudes Economiques de Bucarest ;
- la Faculté de Sciences Politiques et Administratives, auprès de l'Université de Bucarest ;
- le Département des Sciences de l'Ingénieur (Sections de génie électrique, génie mécanique, génie chimique et science des matériaux), auprès de l'Université Polytechnique de Bucarest ;
- le Département de Génie Civil (Sections de génie civil et d'équipement technique du bâtiment), auprès de l'Université Technique de Constructions de Bucarest.

La motivation de créer ces filières, disons l'idée fondamentale, a été l'harmonisation de l'enseignement supérieur roumain avec l'enseignement supérieur de l'Europe Occidentale. Il s'agissait, en fait, aussi de renouer avec une tradition.

En effet, si, à la fin des années quarante, l'ensemble des pays de l'Europe centrale et Orientale, ont dû renoncer à leurs systèmes universitaires, qui étaient fondés soit sur le modèle français, soit sur le modèle allemand et ont adopté le modèle soviétique, après la chute du mur de Berlin, ces pays ont ressenti le besoin de se ressourcer, de revenir au modèle occidental. Ils ont dû tenir également compte du fait que certains secteurs comme la philosophie, le droit, la sociologie et la psychologie, pour ne prendre que ces quatre exemples, avaient été fortement endommagés sous l'ancien régime, exigeant une transformation radicale et rapide. En bref, il s'agissait de rendre compatible ce qu'on fait à l'Est avec ce qu'on fait à l'Ouest, ouvrant de la sorte la possibilité aussi bien de l'importation que de l'exportation de compétence.

Les filières en langues étrangères de Roumanie se sont évertuées à proposer des programmes nouveaux, élaborés et discutés avec des collègues des universités

occidentales et très souvent aussi dans le cadre de la coopération offerte par les projets Tempus.

Il est de toute évidence que les étudiants roumains ont manifesté une nette préférence à l'égard des filières francophones. Les raisons sont les suivantes : le français continue d'être en Roumanie la première langue étrangère enseignée (selon une statistique datant du mois de mars 1997, soixante-trois lycées bilingues français-roumain fonctionnent en Roumanie) ; un Roumain sur quatre parlerait le français, selon une estimation du Ministère français des Affaires Etrangères. Il y a encore une raison, toute aussi forte que celle que je viens de mentionner qui a conduit à la création de ces filières francophones : le discours de la Francophonie institutionnelle qui parlait de la création du Pôle d'excellence en Europe Centrale et Orientale.

En créant ces filières francophones en Roumanie, on a noué des contacts avec des organismes de la Francophonie institutionnelle, plus précisément avec l'AUPELF-UREF.

Pour conclure, il faut souligner un fait incontestable : la création, en décembre 1994, du Bureau régional de l'AUPELF-UREF pour l'Europe Centrale et Orientale de Bucarest a joué, joue et jouera un rôle de la plus haute importance pour l'enseignement et pour l'avenir du français dans cette partie de notre continent et du développement de la coopération dans le domaine de l'enseignement et de la recherche.

Cela ne fait que prouver, une fois de plus, que la Grande Famille Francophone, communauté réunie au-delà des mers et des océans, des continents et des siècles, comptant, à présent, quarante-neuf membres, est capable de générer et de multiplier des actions bilatérales et multilatérales, voire régionales, bénéfiques, dans un esprit de solidarité et de tolérance, illustré par trois simples mots : égaux, différents, unis.

EXPERIENCES VIETNAMIENNES

Le français dans l'espace multilingue au Viêt Nam

Monsieur **Pham Dô Nhât TIEN** (République Socialiste du Viêt Nam)

Assistant du Ministre de l'éducation nationale

1. Situation

Au Viêt Nam, pendant ces dix dernières années, avec l'ouverture vers l'économie de marché et l'accroissement des relations internationales, un nouveau paradigme linguistique s'est établi dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'anglais a vu un épanouissement *spontané* et occupe aujourd'hui une position *dominante*, non seulement dans le contexte scolaire, mais encore dans des situations professionnelles, économiques, technico-scientifiques et médiatiques. Le développement de l'espace économique anglophone, aussi bien que la diversification des relations bilatérales et multilatérales avec le monde international où l'anglais s'impose comme langue standard de communication semblent entraîner l'idée que pour réussir, une seule langue, l'anglais, est utile.

Mais il n'y a pas, heureusement, que l'anglais. Sur la scène linguistique au Viêt Nam dominant à des degrés divers d'autres langues, des langues qui, comme le français, le russe, le chinois, occupaient à des périodes historiques différentes des places privilégiées et détiennent aujourd'hui, comme l'anglais, le statut de langues étrangères dans l'éducation au Viêt Nam. Dans ce contexte, le français a, pendant ces dernières années, un *relancement actif et conscient*. Avec l'adhésion du Viêt Nam à la communauté francophone, on a pu constater dans le système éducatif du Viêt Nam un développement *systématique des classes bilingues* qui comptent actuellement 512 classes et 45 *filiales universitaires francophones* réunissant quelque 4 357 étudiants dans le domaine des

sciences adaptées aux besoins du pays. La dimension de ce développement est, certes, *majoritairement culturelle*, reposant principalement sur l'emploi du français en milieux scolarisés.

2. Orientation

Au Viêt Nam, on ne se pose pas la question de choix entre le multilinguisme et l'unilinguisme. A côté de la langue officielle qui est le vietnamien, les langues ethniques reçoivent un soutien déterminé de l'Etat pour leur développement dans le souci de protéger et développer notre propre patrimoine linguistique, les langues étrangères continuent de jouer leur rôle de véhicules de civilisation, de coopération et d'amitié dans notre pays qui veut se faire des amis avec tous les pays du monde sur la base du respect mutuel de la souveraineté et de l'indépendance.

Dans ce contexte multilingue, la question qui se pose est de définir la voie de développement des langues étrangères que nous pratiquons afin de leur permettre de contribuer d'une manière plus efficace au renforcement de la qualité des ressources humaines du pays. Cette idée est plus ou moins précisée dans le projet de Loi de l'Education du Viêt Nam où on peut lire ce qui suit : “ *L'Etat encourage et oriente l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.* ”

En ce qui concerne cet encouragement, parmi les programmes majeurs *dans* le cadre de l'élaboration de la stratégie de l'éducation du Viêt Nam d'ici jusqu'à l'an 2020, on a déjà mentionné un particulier, *celui des langues étrangères*. L'objectif de ce programme est de renforcer l'enseignement des langues étrangères dans les établissements éducatifs du Viêt Nam afin de répondre aux besoins du pays en voie d'industrialisation et de modernisation, de promouvoir la recherche et l'application des progrès scientifiques et technologiques, de faciliter les relations multiformes avec les pays étrangers.

Il est à souligner que cet encouragement de l'enseignement des langues étrangères doit aller de pair avec une orientation bien fondée. Cette orientation vise à remédier la tendance spontanée, naïve et conformiste d'une langue étrangère unique, à construire ainsi un *espace multilingue efficace et pertinent* dans lequel les langues étrangères cohabitent tout en adoptant le rôle universel de l'anglais.

En général, on peut citer trois principes d'orientation : le principe de continuité, de correspondance et de complémentarité.

La langue meurt s'il manque de continuité dans son apprentissage, qu'il soit fait à l'école, au lieu de travail ou par autodidacte. Bien qu'il est souhaitable de favoriser

l'apprentissage d'une langue étrangère dès le premier âge, mais en réalité on peut entreprendre cet apprentissage à partir de n'importe quel âge, l'essentiel c'est d'encourager et d'organiser cet apprentissage pour qu'il soit continu.

Une langue représente une culture. Mais l'apprentissage d'une langue vise généralement un objectif plus concret, celui de l'emploi et du succès dans le travail. Une correspondance entre les langues et leur contribution aux besoins divers et variables du pays est nécessaire, non seulement à court terme, mais aussi, et peut-être surtout, à moyen et long terme.

C'est cette correspondance et la finalité spécifique de chaque langue qui mènent au principe de complémentarité. Dans cet environnement international mouvant vers la mondialisation tout en exprimant la volonté de garder sa pluralité culturelle et linguistique, l'éducation a pour mission d'apprendre non seulement à connaître, à faire, à être, mais encore à *vivre ensemble*. Si la connaissance d'une langue étrangère est déjà un bien de plus pour l'apprenant, la connaissance de deux langues étrangères en sera mieux. Ainsi le bilinguisme vietnamien-français sera plus dynamique s'il tend à mouvoir vers un *trilinguisme approprié*, par exemple vietnamien-français-anglais.

3. Motivation

Entre l'orientation et la réalisation il y a toujours une distance à franchir. La motivation joue un rôle particulièrement important dans ce franchissement. Si important que dans bien des cas on peut dire : l'orientation propose et la motivation dispose.

Pour des raisons diverses, on n'a pas encore mené une enquête sociologique sur les motivations dans l'apprentissage d'une telle ou telle langue étrangère au Viêt Nam. Cela est regrettable car si on n'a pas, parmi les données, une analyse précise des motivations on ne peut avoir de base raisonnable pour l'optimisation dans l'enseignement d'une langue étrangère quelle qu'elle soit.

Ainsi il est difficile de répondre clairement à la question : “ Quelles sont les motivations des enseignés de et en français du primaire au supérieur ? ” Pourtant, grosso modo, on peut distinguer la motivation initiale et la motivation continue.

Quand les élèves vietnamiens font le choix des classes bilingues, ce choix est pratiquement déterminé, pour la plupart des cas, par la décision de leurs parents. La *motivation initiale* est donc celle des parents. Pour ces parents, francophones ou non, l'éducation française est une éducation de qualité, la langue française est celle de culture et civilisation. C'est cette image de marque et de confiance qui soutient *la Francophonie*

d'appel au Viêt Nam et qui apparaît comme un critère prioritaire dans le choix d'une école pour leurs enfants.

Si cette motivation initiale joue quelque chose d'impulsion au démarrage de l'enseignement du et en français, la motivation continue sera l'élément essentiel à sa marche et sa réussite. La *motivation continue est celle des enseignants*. Elle est intimement liée à la question “le français, pour quoi faire ?” Cette question, n'étant au demeurant qu'une interrogation vague, même imperceptible dans l'esprit des enfants, prend de plus en plus de forme et de taille au fur et à mesure que l'apprenant s'enfonce dans le parcours francophone. C'est une *Francophonie utile* qu'on attend, une Francophonie qui contribue efficacement à assurer leur avenir personnel et celui de leur famille dans leur participation active au développement du pays.

4. Coopération

Le champ d'utilité du français varie selon les pays et les cultures et évolue inévitablement au fil du temps. Il doit donc avoir une *dynamique régionale ou locale de la Francophonie*, associée étroitement à sa *dynamique globale* où seront pris en compte tous les facteurs essentiels : l'éducation, l'environnement, la culture, les médias, l'économie et l'emploi. L'offre francophone doit être tout à la fois globale — depuis l'enseignement jusqu'à l'économie — et locale, adaptée aux réalités et aux besoins du pays. Ceci ne saurait se faire sans une coopération étroite et confiante, non seulement au niveau politique entre les décideurs français et vietnamiens, mais plus particulièrement au niveau opérationnel et technique entre les partenaires, les acteurs, les bénéficiaires et les utilisateurs de l'enseignement du et en français.

La réussite de la Francophonie implique cette coopération multiforme, sans cesse actualisée et renouvelée, une coopération qui exige *un travail en partenariat* à divers niveaux : local, régional, mondial. Cela nécessite une volonté d'agir en synergie tout en basant sur un bon partage des responsabilités. Pour ce faire, il faut mettre en place des liens institutionnels et fonctionnels entre tous les partenaires, des dispositifs de responsabilisation, un espace de dialogue, de liberté et de réflexion de telle sorte que la participation *au projet francophone* devienne volontaire et impliquante.

Les filières francophones

Monsieur **Trinh Van MINH** (République Socialiste du Viêt Nam)

Doyen du Département de français, ENS de Hué

Coordonnateur des filières francophones de l'AUELF-UREF à Hué

Le libéralisme dans le choix de la langue étrangère dans les écoles vietnamiennes à l'heure actuelle nous conduira progressivement à un risque grave, c'est bien celui de l'uniformisation. Comme ce choix n'est pas une simple question linguistique, l'uniformisation débouchera nécessairement sur l'adoption d'un certain mode de vie (et de pensée) et par là même d'une certaine culture stéréotypée sans marque spécifique. Cette tendance au monolinguisme de plus en plus renforcée dans les écoles et les conséquences non linguistiques à long terme qui en découlent pèseront lourd sur le développement du pays.

On sait que l'adoption d'une langue étrangère est fortement conditionnée par son usage. Le rêve anglo-américain semble de ce fait affiché, voire comme acquis chez beaucoup de jeunes ; et cela comme si la langue n'avait qu'une seule fonction, celle de l'usage immédiat. La langue est en fait beaucoup plus que cela et son usage sera pluriel.

Notre conception consiste à dire que le français n'a pas à entrer en concurrence avec l'anglais, langue la plus utilisée et qu'une grande partie des valeurs intellectuelles, scientifiques ou économiques peut se découvrir au moyen d'autres langues que l'anglais. Ainsi, notre devoir de francophone ne sera nullement de repousser l'invasion anglophone mais plutôt de montrer que le monolinguisme, dans le sens d'une seule langue étrangère choisie, ne sera pas à même de traduire la diversité d'un monde aussi riche qu'énigmatique.

Déontologiquement, une langue n'est pas un simple outil de communication, elle est par excellence un outil d'information et de formation. Or il faut dire que bon nombre de personnes semblent ignorer cette dimension extrêmement importante d'une langue qu'elle soit maternelle ou non maternelle. A l'école, sous prétexte de communication, la langue étrangère est enseignée/apprise pour être parlée, alors que dans la pratique la lecture et l'écoute sont sinon plus fréquentes, du moins aussi pratiquées que le parler et l'écriture. Sur ce point, les méthodologues de langues ont bien fait de mettre en valeur la diversification des objectifs de l'enseignement/apprentissage de la matière afin d'en tirer le meilleur profit.

L'usage d'une langue n'est certes pas indépendant du contenu qu'elle véhicule. La langue française dont nos étudiants de filières francophones universitaires (FFU) auront besoin sera tout à fait à même de faire passer le message scientifique et culturel au même titre que la langue anglaise. En plus de cela, la langue de travail qu'est le français permettra aux jeunes de découvrir d'autres spécificités francophones ou françaises.

La mise en place des FFU s'inscrit dans un projet global du développement. Elle se présente en même temps comme la diversification dans la formation des cadres. Les secteurs concernés sont à la fois des priorités vietnamiennes et des spécificités françaises ou francophones. Le droit, la médecine, l'architecture et d'autres... sont autant de secteurs pour lesquels l'usage du français reste recommandé au Viêt Nam et dans bien d'autres pays.

Au niveau linguistique il est à remarquer que les FFU sont le premier projet de large envergure. Pour la première fois, une langue non maternelle est enseignée comme langue seconde et cela dans le cursus universitaire officiel. Cette formation en langue française offre un double avantage : la maîtrise d'une langue non maternelle au terme d'un enseignement intensif de qualité et après une sélection sérieuse et la mise à jour, la modernisation du contenu d'enseignement avec l'aide des experts étrangers, ce qui répondra à la réforme de la formation universitaire vietnamienne entamée depuis quelques années.

Les FFU sont des filières d'excellence dont le succès dépend de plusieurs facteurs. Il est en fait crucial de souligner que la formation des enseignants scientifiques en langue française en constitue la clé de voûte. Deux volets de la formation sont à prendre en compte sérieusement en dehors du cursus normal : *l'enseignement du français de spécialité aux étudiants et la formation des enseignants de sciences en langue française.*

En effet, l'emploi de la langue française dans les disciplines bilingues comprend l'enseignement du langage général approfondi permettant l'appropriation de la terminologie spécifique, du discours spécifique général et enfin du vocabulaire et des structures spécifiques à la discipline.

La langue cible n'étant pas elle seule l'objet primaire de l'enseignement dans les disciplines bilingues, (ce sont surtout les matières scientifiques) elle mérite cependant notre attention particulière, au moins au début du cursus afin d'assurer la réussite aux étudiants.

Le Viêt Nam est en train de s'ouvrir à l'extérieur, cette ouverture se veut plurielle et multidirectionnelle. La diversité à rechercher est en fait celle qui est véhiculée dans toutes les cultures et exprimée par toutes les langues du monde. Si l'aspect utilitaire de la langue étrangère prime pour l'heure, c'est parce qu'il est lié à l'urgente nécessité d'améliorer les conditions de vie matérielle à court terme. Mais tolérer cette tendance à long terme sans y apporter interventions sous quelle forme que ce soit, serait sans doute une erreur de l'éducation et de la formation. Le monde dans lequel nous existons n'est pas uniforme. Eduquer la diversité aux jeunes, c'est les préparer à affronter les multiples situations dans lesquelles ils se trouveront, c'est aussi leur permettre de choisir leurs partenaires.

Les classes bilingues : une expérience pilote

Monsieur **Tran Trong CUONG** (République Socialiste du Viêt Nam)

Membre permanent du Comité de pilotage de programme d'enseignement bilingue, Ministère de l'éducation et de la formation

1. Introduction

L'enseignement du et en français est un nouveau cheminement d'enseignement dans l'actuel contexte socio-politique du Viêt Nam en cette période d'ouverture du pays.

Il existe depuis longtemps chez nous d'autres cheminements d'enseignement des langues vivantes étrangères. L'enseignement ordinaire s'effectue avec un horaire de trois périodes de cours de 45 minutes par semaine et un total est de 99 périodes de cours par année scolaire. L'enseignement à option destiné aux élèves plus doués s'effectue avec un horaire de cinq à huit périodes de cours par semaines, soit un total de 165 à 264 périodes par année scolaire. Ces cheminements coexistent dans les établissements secondaires (collège et lycée) mais cet enseignement ne donne pas tous les résultats escomptés parce qu'il manque un bain linguistique. A l'issue du lycée, les élèves ne peuvent pas utiliser la langue étrangère qu'ils ont apprise à l'école comme outil de travail. Devant l'actuelle tendance à la mondialisation, avec la suprématie de l'anglais, certaines langues vivantes étrangères comme le chinois, le russe, le français sont bannies des établissements scolaires. Au Viêt Nam, il y a maintenant très peu de classes de russe.

Conscient de ces problèmes un accord cadre concernant l'enseignement intensif du et en français, dit plus rapidement "enseignement bilingue", de l'école primaire à l'enseignement supérieur a été signé d'abord entre le Ministère de l'Education et de la Formation (MEF) et l'Agence francophone pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche (AUPELF-UREF), en mars 1994, puis avec l'Ambassade de France à Hanoi,

en septembre 1994. A partir de là, un programme d'enseignement du et en français a été mis en place à la période d'ouverture du pays. Ceci a montré que la Francophonie pouvait retrouver sa place en Asie du Sud-Est et que le Viêt Nam pouvait réintégrer la Francophonie. Néanmoins, on ne peut développer une langue étrangère, s'il n'y a pas de coopération économique, culturelle, scientifique et technique avec le pays où elle se parle. C'est pour cette raison que la France et la Francophonie ont réapparu au Viêt Nam avec une nouvelle dimension de coopération.

2. Finalités et objectifs du programme

Dans l'intérêt du pays et des individus, ce projet éducatif vise à la formation des jeunes citoyens responsables, compétents et ouverts au monde qui puissent poursuivre leurs études en français soit à l'étranger, soit dans une institution universitaire implantée au pays où la maîtrise du français est requise. Ces jeunes constitueront une source de main-d'œuvre qualifiée qui prendra part activement à la construction du pays au début du siècle prochain.

C'est pour cette raison que le programme a pour objectif à long terme de faire en sorte qu'une partie de la jeunesse vietnamienne maîtrise et utilise parfaitement en même temps les deux langues : le vietnamien et le français, comme moyen d'expression et d'acquisition, comme outil de communication, de façon à développer les relations de coopération entre le Viêt Nam et la France ainsi que les autres pays francophones.

3. Mise en œuvre

3.1. Envergure :

Le tableau ci-dessous donne le calendrier d'ouverture des classes bilingues depuis l'année scolaire 1994-1995 jusqu'à l'année scolaire 1997-1998. Vous pouvez constater que le financement par les parents d'élèves augmente d'année en d'année. Le gouvernement souhaite que, grâce à la qualité de l'enseignement prodigué, ces classes bilingues soient dans l'avenir prises en charge par l'Etat vietnamien et les parents d'élèves.

Année scolaire	Nombre de localités	Nombre de classes		Dans	Avec
1994-1995	14 provinces	115 classes ouvertes		50 écoles	3 450 élèves
		<i>56 nouvelles classes primaires + 16 classes existantes</i>	<i>39 classes secondaires + 4 classes existantes</i>		
1995-1996	+ 3 nouvelles provinces	127 classes ouvertes		65 écoles	3 810 élèves
		<i>76 nouvelles classes primaires</i>	<i>51 classes secondaires</i>		
1996-1997	17 provinces	130 classes ouvertes		72 écoles	3 900 élèves
		<i>76 nouvelles classes primaires 4 classes financées par les parents d'élèves</i>	<i>47 nouvelles classes secondaires 3 classes du lycée</i>		
1997-1998	18 provinces	152 classes ouvertes		83 écoles	4 560 élèves
		<i>86 nouvelles classes primaires ; 6 classes auto-financées par les parents d'élèves</i>	<i>55 classes secondaires 5 classes du lycée</i>	<i>45 écoles 35 collèges 3 lycées</i>	
		<i>505 financées par l'AUPELF 10 auto-financées</i>	<i>315 classes primaires 200 classes secondaires</i>		
Total			515 classes		15 450 élèves

3.2. Organisation d'enseignement :

Après des années d'expérimentation, les orientations et les démarches pédagogiques sont clairement définies. Ce nouveau cheminement est mis en œuvre sous forme de deux cursus coexistants :

3.2.1. Cursus A

L'enseignement du français, commencé en classe de première (CP en France), durera douze ans jusqu'à la classe terminale. En primaire, les maths et les connaissances scientifiques sont actuellement enseignées, à partir de la classe de 4^e ou de 5^e (CM1 et CM2 en France), par les professeurs de français. Les manuels scolaires à l'usage des élèves sont les méthodes *La petite grenouille* pour le cycle de sensibilisation et d'introduction (classes de 1^{ère}, de 2^e et de 3^e en primaire), *Ici et ailleurs* et *Ici au Viêt Nam* pour le cycle d'approfondissement (classes de 4^e et de 5^e en primaire).

L'enseignement des disciplines scientifiques s'est fait dès la 6^e au collège. Un plan d'enseignement / apprentissage est proposé comme suit :

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS

Collège	Mathématiques	Physique	Sciences de la vie et de la terre	Français
6 ^e	3 + 5 vn	-	1,5 + 2 vn	8,5
7 ^e	3 + 5 vn	1,5+2 vn	1,5 + 2 vn	7
8 ^e	3 + 5 vn	1,5+2 vn	1,5 + 2 vn	7
9 ^e	3 + 5 vn	1,5+2 vn	1,5 + 2 vn	7

Notes :

- Français : 7 périodes x 33 semaines = 231
(en 6e 8,5 x 33 = 280,5)
- Maths : 3 périodes x 33 semaines = 99
- Physique : 1,5 périodes x 33 semaines = 49,5
- Sciences de la vie et de la terre :
1,5 périodes x 33 semaines = 49,5
- Total = 429 séances**

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS CURSUS A

Cycle fondamental	Collège	Répartition de l'horaire par semaine					
		Méthode De la découverte des textes à l'expression	Activités de renforcement			Activités propédeutiques	Activités ludiques
		CE + EO + EE	CO	G	Littérature		
	6 ^e	3 ^e	1	1,5	1	1	1
	7 ^e	3	1	1,5	1	1	1

Cycle d'approfon- dissement	Collège	Répartition de l'horaire par semaine				
		Méthode <i>De la découverte des textes à l'expression</i>	Activités de renforcement		Activités propédeutiques	Activités ludiques
		CE + EO + EE	CO	G	Littérature	
	8 ^e					
	9 ^e					

• **Plan d'études :**

L'année scolaire sera divisée en trente-trois semaines de travail dont il y a une semaine pour la leçon zéro et deux autres pour l'évaluation après chaque semestre.

30 semaines x 8,5 périodes par semaine = 255 périodes

Le temps pour les activités différentes est distribué comme qui suivent :

1. **CE + EO + EE** : 30 semaines x 3 périodes par semaine = 90 périodes

Le français au collège en 6^e (De la découverte des textes à l'expression) se compose de quatre parties regroupant dix-sept chapitres. Ces dix-sept chapitres seront enseignés pendant 85 périodes (17 chapitres x 5 périodes par semaine)

2. **CO** : 30 semaines x 1 période par semaine = 30 périodes

3. **Grammaire** : 30 semaines x 1,5 périodes par semaine = 45 périodes

4. **Littérature et méthode de lecture** : 30 semaines x 1 par semaine = 30 périodes

5. **Activités propédeutiques** : 30 semaines x 1 période par semaine = 30 périodes

Ces activités propédeutiques sont organisées en deux "crédits" Chaque crédit dispose de quinze périodes. Le 1^{er} crédit est réservé à l'initiation à l'informatique et le 2^e à la documentation.

6. **Activités ludiques** : 30 semaines x 1 période par semaine = 30 périodes

3.2.2. *Cursus B*

L'enseignement du français, commencé en classe de sixième (1^{ère} année de collège), durera sept ans.

A partir de cette année scolaire 1997-1998 certaines modifications pédagogiques se sont faites. Les matières scientifiques sont enseignées en classe de 7^e (*pour les maths à raison de deux séances par semaine, pour la physique à raison d'une séance par semaine au 1^{er} semestre et de deux séances par semaine au 2^e semestre, pour la biologie à raison de deux séances par semaine au 1^{er} semestre et d'une séance par semaine au 2^e semestre*).

Pour l'enseignement de ces matières scientifiques, nous utilisons en même temps deux documents pédagogiques : version française des manuels vietnamiens et dossiers pédagogiques adaptés de manuels français. Mais l'enseignement des sciences, dans ce cursus, pose certains problèmes. L'an dernier nous avons utilisé des manuels vietnamiens traduits en français. Cette façon de procéder a obligé les professeurs à des répétitions inutiles concernant le fond et la didactique. Aussi cette année nous utilisons des dossiers thématiques confectionnés entièrement à partir de manuels français. De cette façon les professeurs peuvent enseigner leur discipline presque entièrement en français, avec une pédagogie “à la française”.

Les horaires de chaque niveau de classe du cursus B sont définis comme ce qui suit

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS AU CURSUS B

	Mathématiques	Physique	Biologie	Français
6 ^e	0	0	0	13
7 ^e	2	1	1,5	8,5
8 ^e	2	1	1,5	8,5
9 ^e	2	1	1,5	8,5
10 ^e	2-3 (+1)	1,5-2	1,5-2	6-8
11 ^e	2-3 (+1)	1,5-2	1,5-2	6-8
12 ^e	2-3 (+1)	1,5-2	1,5-2	6-8

Pour le cursus B :

Français :	8,5 périodes	x	33 semaines	= 280,5
Mathématiques :	2 périodes	x	33 semaines	= 66
Physique :	1 période	x	33 semaines	= 33

Sciences de la vie et de la terre 1,5 périodes x 33 semaines = 49,5

Total = 429 séances

Le temps réservé à ces deux cursus varie de 540 à 600 minutes, c'est-à-dire environ 297 à 330 heures par année scolaire. Ces cursus obligent les élèves à suivre des cours toute la journée.

En ce qui concerne l'élaboration des manuels, les experts vietnamiens ont commencé à établir un nouveau programme d'études pour les deux cursus. Ils collaborent aussi avec une équipe d'auteurs français pour la réalisation de nouveaux manuels pour ces deux cursus.

En ce qui concerne l'enseignement du français au cursus B, on utilise la méthode *Tieng Phap* élaborée par une équipe mixte franco-vietnamienne du CIEP de Sèvres et les auteurs vietnamiens. Cette méthode a pour objectif final la compréhension écrite. Celle-ci étant insuffisante, il nous fallait élaborer d'autres documents complémentaires pour développer d'autres compétences chez les élèves (CO, EO, EE). Le tableau ci-dessous indique la répartition horaire suivant les classes de français.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CURSUS B

Collège	Répartition de l'horaire par semaine					
	Méthode <i>Tieng Phap</i>	Activités de renforcement			Activités propédeutiques	Activités ludiques
	CE + G	CO	EO	EE		
Cycle fondamental (accent mis sur l'oral	6e	4	2	2	1	3
	7e	3	1	1	1	1,5
Cycle d'approfon- dissement	8e	3	1	1	1	1,5
	9e	3	1	1	1	2

3.3. Gestion d'enseignement

Le programme est piloté par un Comité National de Pilotage (CNP) avec la participation des partenaires bilatéraux et multilatéraux. Sa mission est de définir des orientations à moyen terme ainsi qu'à long terme. Ce comité de pilotage est relayé, dans chaque province, par un comité de pilotage local.

Ce sous-système, au sein de celui de l'éducation, fonctionne selon un régime pédagogique qui lui est propre (bulletin scolaire, notation, reconnaissance des diplômes, fiche d'évaluation,...).

Pour renforcer cet enseignement /apprentissage, la Francophonie nous a envoyé des collègues belges, québécois, français... pour travailler auprès des enseignants vietnamiens en tant que conseillers pédagogiques (vingt personnes) dans dix-huit provinces du pays.

A partir de cette année 1997, à côté des conseillers pédagogiques francophones étrangers, (neuf Belges, quatre Français + trois volontaires, quatre Québécois), nous avons aussi affecté des conseillers pédagogiques vietnamiens (six Vietnamiens du français, quatre Vietnamiens des sciences). Ce sont des enseignants compétents en français et en didactique.

Pour pouvoir garantir la qualité du projet, le CNP, en collaboration avec les partenaires bilatéraux et multilatéraux, organise chaque année un concours de recrutement des professeurs de français pour les affecter dans les provinces participant au projet.

Quatre cent douze professeurs ont été recrutés (dont trois cent cinquante cinq professeurs de français, vingt-cinq professeurs de mathématiques, quatorze professeurs de physique, dix-huit professeurs de biologie). Presque tous les professeurs des sciences ont bénéficié des bourses de l'AUPELF-UREF ou de l'Ambassade de France avec la durée de six à neuf mois en France pour y étudier le français et la didactique, après douze mois d'études françaises au Centre Régional de français (CRF) à Hô Chi Minh-Ville (financées par l'ACCT).

Nous organisons aussi, annuellement un concours national de sélection des élèves pour les classes de première et de sixième au moyen de tests d'aptitudes intellectuelles.

La logique interne du projet a voulu que, le Ministère et l'AUPELF-UREF ouvrent quarante-cinq filières bilingues francophones dans plusieurs universités du Viêt Nam afin de fournir à l'avenir un nombre suffisant de jeunes cadres maîtrisant à la fois la langue française et les sciences. La création de ces filières francophones universitaires satisfait également la demande de débouchés des étudiants.

4. Résultats

Selon les rapports des comités de pilotage de l'Education des provinces et des conseillers pédagogiques, il y a environ 40 % à 75 % des élèves qui ont obtenu la mention très bien ; 0,5 % à 10 % des élèves sont d'un niveau insatisfaisant, le reste appartient au niveau “ bien ” et “ moyen ”. Les élèves ont montré une grande passion pour leurs études.

En ce qui concerne la motivation des parents d'élèves, dans la plupart des provinces, nous n'avons pu accueillir qu'un tiers ou même un dixième (selon les régions) des élèves désirant s'inscrire dans des classes bilingues. Ceci démontre que ce programme est très porteur de succès chez nous.

5. Perspectives

Au rythme du développement du projet, à l'issue de cette première étape, c'est-à-dire après quatre années de réalisation, à partir de cette année 1997-1998, le pays comprend environ 515 classes bilingues avec 412 enseignants de français et 57 enseignants des disciplines scientifiques.

Un système cohérent du primaire au secondaire a été mis en place par les localités de façon à ce que les élèves puissent faire leurs études durant sept années ou douze années, se préparant ainsi à l'accès à l'Université dans le pays ou à l'étranger. Après douze ans d'études, les élèves maîtriseront le vietnamien comme première langue et le français comme langue seconde et une autre langue étrangère telle l'anglais par exemple.

Certaines questions très importantes et urgentes se posent avec nous dès maintenant :

1. Comment former les enseignants des disciplines scientifiques pour répondre aux besoins de qualité du projet ?

2. Dans deux ans les premiers élèves terminant leurs études secondaires du deuxième cycle devront passer l'examen de fin d'études secondaire. Nous souhaitons que ce baccalauréat soit reconnu et validé par les pays de la Francophonie auprès le Bac national. Cela permettrait de rendre le Monde francophone plus solidaire et stable. Nous proposons que cette question soit examinée et mentionnée dans la Charte du français qui sera soumise à la CONFEMER.

L'enseignement du et en français est un grand défi à nous tous. Pour le relever, il faudra définir une démarche pratique et socio-pédagogique adéquate pour chaque pays. Il faudra aussi que beaucoup d'énergies, beaucoup de moyens matériels et financiers soient mobilisés.

Je saisis cette occasion pour renouveler mes remerciements infinis à toutes les Instances de la Francophonie, en particulier, l'AUPELF-UREF, l'Ambassade de France, l'ACCT, le Canada, la Belgique, ainsi qu'aux Conseillers pédagogiques ici présents aujourd'hui pour toute leur aide précieuse dans tous les domaines.

SYNTHESE

Madame **Dyane ADAM** (Canada)

Principale

Collège universitaire Glendon, Toronto (Ontario)

Atouts de l'enseignement du et en français

Le thème de la deuxième table ronde sur les atouts de l'enseignement du et en français se situe au cœur de la problématique posée par ces Assises. Le statut du français au plan historique comme langue de l'élite sociale et culturelle, son enracinement sur tous les continents sont autant de facteurs qui lui confèrent une place privilégiée parmi les autres langues dans ce monde. Cette place est à visages multiples. D'abord, un outil de communication, le français se présente aussi comme un instrument d'acquisition du savoir et d'intercompréhension multiculturelle et enfin, une langue d'intégration et de développement. En favorisant l'enseignement du français et en français dans un contexte multilingue, on forme non seulement un citoyen de son pays, mais également un citoyen du monde capable de relever les défis particuliers au contexte actuel de globalisation. Ce n'est que par l'enseignement du et en français à l'échelle planétaire qu'on peut nourrir et actualiser une vision francophone de la citoyenneté mondiale.

Au cours de cette table ronde, les interventions ont surtout porté sur les facteurs favorables à l'apprentissage de la langue française à l'école et à vie, sur des approches innovatrices dans un contexte multilingue et bien sûr, des expériences de partenariat réussies au sein de l'espace francophone international. En guise de synthèse, nous nous limiterons à dégager cinq idées maîtresses menant à des stratégies d'enseignement du et en français dans un contexte de multilinguisme.

1. Parmi les conditions identifiées comme favorables à l'enseignement du et en français comme langue seconde, on mentionne la nécessité d'un contact permanent et prolongé entre la langue et l'apprenant, d'un enseignement adapté aux besoins particuliers de l'apprenant, ancré dans un environnement linguistique favorable et enfin le besoin d'outils appropriés et pertinents.

2. Les approches des méthodes d'enseignement du français et en français sont nécessairement diverses et doivent évoluer en tenant compte des langues et cultures des milieux dans lesquels elles s'insèrent. L'expérience innovatrice de l'apprentissage passif et simultané de plusieurs langues présentée par le professeur Valli, constitue un exemple prometteur de renforcement de la Francophonie par l'établissement d'un partenariat entre le français et d'autres langues.

3. Le français comme langue est intimement lié à son milieu, à une culture donnée et en cela, un intervenant insiste sur la nécessité pour la Francophonie d'accepter que le français se particularise selon les localités et les pays et que des transformations soient reconnues, acceptées et légitimées par l'ensemble du monde francophone.

4. On propose la création d'observatoires des langues dans les différentes régions du monde qui permettraient de situer le français en rapport avec les autres langues et de replacer la Francophonie dans le multiculturalisme. Il est en effet important de documenter le fait français et d'en faire l'objet d'études systématiques et à caractère international.

5. Enfin, la réussite de la Francophonie implique une coopération multiforme. Les Etats ayant le français en partage doivent prendre les initiatives pour bien faire apparaître la Francophonie comme un terrain privilégié aux échanges inter-universitaires et internationaux (exemple : implantation des filières francophones dans les établissements d'enseignement supérieur). Les Etats de la Francophonie doivent faire front commun pour assurer la pénétration et l'épanouissement du fait français dans le village global multilingue.

FORMER LES FORMATEURS

Président de séance : Monsieur Jean TABI-MANGA (Gabon)

Directeur général de l'éducation à l'Agence de la Francophonie (ACCT)

RAPPORT THEMATIQUE

Madame **Angéline MARTEL** (Canada-Québec)

Professeur, Télé-Université du Québec

Introduction

Cette synthèse thématique sur la “Formation des formateurs” fait ressortir les thèmes et propositions communs qui émergent des documents compilés lors des Séminaires régionaux. Toutefois, certaines réflexions mentionnées uniquement par une ou deux régions sont également apparues comme porteuses pour l'ensemble de la Francophonie; elles sont aussi incluses. La synthèse est donc organisée en trois parties :

- un rappel du contexte, intitulé “ *tableau de bord* ” ;
- une présentation des *actions et réflexions communes* en regard : des concepts, des méthodologies et des dispositifs ;
- quelques *propositions régionales* : certaines pouvant inspirer d'autres régions, d'autres pouvant être mises en œuvre plus localement.

1. Tableau de bord

L'on ne saurait prendre la juste mesure des réflexions et propositions des tables rondes “Former des formateurs” sans rappeler les conditions géolinguistiques dans lesquelles elles s'exercent :

- celles d'un multilinguisme de fait qui met en contact langues nationales, langues minoritaires/régionales, créoles, variétés de langues, langues d'apprentissage scolaire et académique;
- celles des pratiques quotidiennes de l'interculturalité ;
- celles encore d'identités différenciées, voire conflictuelles.

Ainsi, chaque séminaire, et donc chacune des tables rondes sur la formation de formateurs s'est, pourrait-on dire, déroulé à l'enseigne de la diversité : diversité des situations, diversité des institutions, diversité des connaissances, diversité des objectifs, diversité des histoires.

Dans ce contexte, et notre intention ici est celle d'exprimer l'esprit des tables rondes avant d'en dégager "la lettre", *les réflexions et les actions relevées en appellent à un cadre structurant et adaptatif*. Elles ne sauraient donc s'orienter vers de modes prescriptifs ou centralisés.

Deux questions se posent aussi au préalable, la première étant : "Qu'est-ce que la formation de formateurs ?" Si les séminaires régionaux n'ont pas apporté de définitions de la formation de formateurs qui auraient pu répondre à cette question, ils ont pourtant fourni de nombreuses descriptions de ce qu'elle est en pratique, avec ses richesses et ses carences. Ils en ont décrit les conditions de formation et d'enseignement pour le primaire, le secondaire et l'universitaire. Sous l'intitulé "formations" sont visés tant les "enseignants" que les "professeurs" ou les "instituteurs", diversité de désignation qui montre bien encore la diversité de situations.

Ils ont également noté l'importance d'effectuer une réflexion de fond sur la formation de formateurs car "il n'y a pas de véritable réflexion sur la formation ... en français dans un contexte multilingue, où le français est langue d'enseignement sans être la langue maternelle"⁴⁵ alors qu'émergent de nouvelles réalités : l'enseignement bilingue, précoce, intensif. Le plaidoyer à cet égard en appelle donc à une redéfinition de la formation de formateurs dans le contexte particulier de la Francophonie avec comme toile de fond, le plurilinguisme, le multilinguisme⁴⁶, l'interdisciplinarité et des concepts et méthodologies émergeant de, ou adaptées à, la Francophonie.

Quant à la deuxième question, elle porte sur les finalités "Pourquoi indique-t-on régulièrement qu'il y a urgence à l'améliorer". Une réponse s'impose d'emblée : il est, dit-on, "nécessaire et urgent d'améliorer la qualité de la formation des enseignants et, par voie de conséquence, la qualité de l'enseignement"⁴⁷. Mais aujourd'hui, avec l'introduction d'un enseignement bilingue et intensif, il en va aussi de la qualité de

⁴⁵ Synthèse de Madame Rambeloson-Rapiera, Séminaire Régional Océan Indien à Antananarivo.

⁴⁶ Nous retenons ici l'une des distinctions accordées à ces deux concepts, soit celle de plurilinguisme s'appliquant aux rapports étatiques et communautaires entre les langues ; les langues peuvent alors y être l'objet d'intervention. Quant à multilinguisme, il s'applique à la connaissance de plusieurs langues par les individus et décrit un état de fait.

⁴⁷ Synthèse de Madame Rambeloson-Rapiera, Séminaire Régional Océan Indien à Antananarivo.

l'enseignement des autres disciplines scolaires, celles touchées par l'enseignement en français. A cette finalité de qualité d'éducation, les participants et participantes ont également exprimé à maintes reprises le souhait qu'elle soit aussi plus humanitaire, plus habilitante dans un monde en voie de planétarisation et de régionalisation, mouvements qui font éclater les systèmes de formation traditionnels.

Face aux nouveaux objectifs, les intervenants et intervenantes ont également noté la pénurie de personnel et son manque de formation, particulièrement au secondaire et à l'université. Ils en ont appelé à un *nouveau type de formation, incluant un cursus académique et professionnel intégré qui ferait également appel aux technologies de la communication.*

Il découle donc de cette contextualisation, et c'est là une thématique souterraine aux Séminaires, que *la formation de formateurs doit être à la fois, innovante, efficace et habilitante, car souligne-t-on la formation de formateurs est la clef de voûte de l'édifice éducatif du et en français.*

2. Actions et réflexions communes

2.1. L'appel à un concept novateur, respectueux d'un nouvel "humanisme" en Francophonie

Lors des Séminaires, les concepts de la didactique des langues sont soumis à examen. Le français est-il langue seconde ? Langue étrangère ? Une mutation est en cours ; les anciens concepts sont rénovés, de nouveaux émergent.

Langue "seconde" et "étrangère" sont des concepts s'appuyant sur une catégorisation pour la formation des situations géopolitiques extrêmement variées, des situations où les politiques linguistiques sont même parfois implicites. Dans l'enseignement des langues, ces concepts veulent donc décrire des pratiques conséquentes au degré de contact avec des locuteurs natifs. Aujourd'hui, avec l'enseignement en français dans les classes bilingues ou intensives, la tendance est à privilégier le concept de "langue seconde" et ainsi d'effectuer une extension du contact avec la langue par la voie des disciplines scolaires.

Pourtant, sous-jacent à l'emploi des concepts circulent de nouvelles exigences. L'on souhaite qu'un concept (nouveau) situe le français comme :

- “ un instrument de formation, d'accès aux savoirs et aux savoir-faire technologiques ainsi qu'une médiation culturelle ”⁴⁸ ;
- un “ espace de solidarité et de connaissance partagé et ouvert sur l'universel ”; une langue d'accès à la modernisation.

Aussi, en Francophonie, émerge un appel vers le développement d'un concept qui décrirait la place du français dans une orientation humaniste, qui inscrirait la tolérance et l'ouverture au cœur de l'action pédagogique. Le concept de langue alternative a été discuté⁴⁹ comme concept porteur d'intérêt, ouvert sur l'interculturel et la réflexivité, axé vers une coopération et une solidarité entre les peuples, respectueux des multiples langues nationales avec lesquelles le français est en contact. Celui de langue partenaire a également été utilisé⁵⁰.

Avant de guider toute pratique de formation de formateurs, il y aurait donc lieu de continuer la redéfinition et la reconceptualisation, dans un cadre propre à la Francophonie, du concept de langue seconde/étrangère et d'explorer l'intérêt de celui de “ langue alternative ” afin de cerner par les concepts les nouvelles aspirations de la Francophonie.

2.2. Vers des méthodes pédagogiques innovantes

Conséquemment à une rénovation des concepts, les Séminaires régionaux en appellent au développement des méthodes pédagogiques. Voici quelques suggestions faites à cet égard :

- centrer sur la prise en compte et le respect de la langue maternelle ou de la langue nationale ;

⁴⁸ Formulation issue du Séminaire Régional de l'Asie du Sud-Est.

⁴⁹ Voir les résumés et exposés des Séminaires régionaux de la Caraïbe et de l'Amérique du Nord.

⁵⁰ Séminaire Régional de l'Asie du Sud-Est.

- accorder une place à la traduction et à la comparaison⁵¹ à titre de stratégies pédagogiques légitimes dans une prise en compte de la langue maternelle ou nationale ;
- poursuivre les recherches et les expérimentations sur les méthodes de l'enseignement bilingue et intensif ;
- insérer dans les finalités la notion de compétences partielles (à géométrie variable) notamment par l'intercompréhension entre les langues (romanes par exemple).

Les méthodes seront plurielles, avec des accents particuliers selon les besoins et les circonstances. Toutefois, pour les développer de manière rigoureuse et efficace, les régions en appellent à une série de descriptions précises sur la situation de l'enseignement dans chaque pays ; l'information étant la base de la formation et de l'innovation. Il convient ensuite d'accentuer les efforts de recherche et de pratiques en matière de méthode pédagogique.

Les Séminaires régionaux voient donc l'émergence de pédagogies propres et adaptées aux contextes de la Francophonie comme prioritaire.

2.3. Pour des dispositifs efficaces et modernes

La rénovation des concepts et des méthodes pédagogiques passe par la mise en place de dispositifs qui permettront, à la fois leur développement et leur mise en œuvre dans la formation de formateurs. Parmi les propositions prioritaires de dispositifs qui se situent en amont de la formation de formateurs, notons :

- la création d'un réseau thématique de recherche de l'AUP ELF-UREF sur la formation de formateurs. Celui-ci pourrait s'intituler " Education et Formation " ;
- les contacts entre les chercheurs francophones et francophiles travaillant sur des thématiques similaires (nouvelles technologies, pédagogie, questions urbaines) ;
- l'édition de manuels dans une perspective de coûts abordables de production, avec diffusion par les technologies numérisées par exemple ;
- la mise en réseau des formateurs et des centres de formation.

⁵¹ Nommée " approche contrastive " au Séminaire de la Caraïbe.

En ce qui concerne plus particulièrement les dispositifs de formation de formateurs, il faudrait :

- former à la création de matériel didactique notamment par le moyen des technologies incluant des technologies plus récentes comme Internet mais également des technologies plus courantes avec l'audio et le visuel ;
- former plus systématiquement à la formation à distance ;
- utiliser les nouvelles technologies et notamment la formation à distance pour diminuer les frais de formation des futurs formateurs mais surtout pour la formation continue pour les formateurs déjà en poste. Celles-ci s'avèrent non seulement de puissants moyens de communication mais également des outils indispensables de réseautage et de solidarité ;
- étudier l'intérêt de créer des centres régionaux de formation et tout au moins, renforcer la coordination de la formation entre pays d'une même région ;
- établir des équivalences de formation de formateurs pour la Francophonie ;
- élaborer, là où ils n'existent pas encore, des cursus intégrés de formation qui mèneraient à la fois sur les compétences linguistiques et culturelles des futurs formateurs, leur formation générales et sur leurs connaissances et pratiques psycho-socio-pédagogiques. Cette opération viserait une professionnalisation du formateur, partout dans la Francophonie, qui pourrait avoir comme effet d'améliorer leurs conditions de travail et leur accorder un prestige accru ;
- explorer l'intérêt de formations bivalentes : former à enseigner deux langues ou former à enseigner une langue et une discipline (géographie, histoire, etc.) dans cette langue.

3. Actions particulières aux régions

3.1. Quelques réflexions régionales ... à partager

Le Séminaire régional de la Caraïbe a inséré dans ses discussions la dimension de la formation et l'enseignement du français comme langue d'écriture et de modernité dans un contexte de culture de l'oralité de la langue communautaire et maternelle. Cette réflexion pourrait être élargie puisque le français se retrouve dans une situation similaire dans plusieurs régions du monde. L'enseignement/apprentissage du et en français joue alors un rôle de réservoir des connaissances et de la pensée scientifique favorisant un accès au développement.

Le Séminaire du Monde arabe et celui de l'Océan Indien ont souligné l'importance de diminuer le sentiment d'insécurité qui entrave l'apprentissage du français en raison de l'adoption d'une approche trop normative. La question de la norme ne peut être évitée et les travaux des réseaux de chercheurs de AUPELF-UREF auraient intérêt à être largement diffusés dans les milieux de formation de formateurs. Cette dimension pourrait faire partie de la formation disciplinaire des formateurs.

Le Séminaire régional de l'Amérique du Nord a notamment avancé une réflexion sur le rôle de la technologie dans la formation au et en français. Dans la crainte d'entrer dans "une guerre perdue d'avance", il en a appelé avec urgence à "une réflexion et à des actions aptes à proposer des voies entièrement nouvelles vers l'apprentissage du français"⁵².

Les présentations insistantes au Séminaire régional de l'Asie du Sud-Est sur la nécessité d'innovations et de reconceptualisations montrent l'urgence d'une redéfinition des concepts et des pratiques et incitent à une particularisation de la Francophonie en cette matière.

Le Séminaire régional Afrique a mis en évidence la dimension de la réussite scolaire et a souhaité une amélioration qui pourrait guider les niveaux de rendements mis en évidence ailleurs : "à partir de l'évaluation comparée, systématique, des performances des systèmes éducatifs africains menée par la CONFEMEN, il serait souhaitable, par les pays africains francophones, de mieux mener ces performances, pour agir en se mettant au diapason des initiatives internationales pour l'évaluation du rendement scolaire"⁵³.

Le Séminaire régional Europe centrale et orientale a suggéré la mise en place d'un cursus d'information et de formation à la Francophonie.

Le Séminaire régional Europe occidentale et méditerranéenne a interrogé la pertinence de préférer des locuteurs natifs à des locuteurs locaux dont la langue d'enseignement est aussi la langue seconde ou étrangère et a exploré la notion de bivalence de formation.

⁵² Rapport de synthèse du Séminaire Amérique du Nord par Edouard Cloutier et Daniel Latouche.

⁵³ Rapport de Synthèse de M. Souleymane Bachir Diagne.

3.2. Quelques actions régionales distinctes

Le Séminaire du Monde arabe a souhaité une large coordination nationale et régionale en matière de formation de formateurs : “ il faudrait à un niveau national un organe qui ait une conception globale de la formation de formateurs et où l'on pourrait faire des évaluations précises ; cela se fait en Egypte et imparfaitement au Maroc, les inspecteurs n'étant pas formés pédagogiquement”⁵⁴.

Au Séminaire régional de l'Océan Indien, “ Tous appellent de leurs vœux la création d'un Centre Régional de formation des formateurs qui pourrait être basé à la Réunion et s'appuierait sur les nouvelles technologies et l'Internet ”. Ils en appellent également à la création d'une université de réseaux de l'Océan Indien, projet qui existe sur papier mais qu'il reste à financer⁵⁵.

Au Séminaire régional de la Caraïbe, l'on a suggéré l'urgence de mettre en œuvre un modèle d'amélioration du système éducatif, incluant la formation de formateurs par l'établissement de mini-réseaux concourant à améliorer l'ensemble du système ; ce qui signifie de miser sur les réseaux télématiques, un réseau de circulation de l'information, un réseau régional universitaire instaurant une maîtrise de français et de didactique du français langue seconde/étrangère.

Au Séminaire régional Amérique du Nord, la formation de formateurs est apparue comme un tir à réajuster et non comme un système à élaborer. Ce réajustement est variable : de nouvelles clientèles et nouvelles pédagogies aux Etats-Unis ; un élargissement de la sphère de référence de la France vers la Francophonie pour le Mexique ; de l'enseignement du français à un enseignement du français à l'acte d'apprendre au Canada ; d'effectuer la transition entre l'enseignement du français à l'enseignement en français pour les communautés allophones et autochtones du Québec.

L'Asie du Sud-Est a largement misé sur les technologies de la communication et la formation à distance. De plus, l'ouverture de filières bilingues, le projet d'Université virtuelle de l'AUPELF-UREF et la rénovation des concepts et méthodes d'enseignement suscitent beaucoup d'espoirs.

Le Séminaire Régional Afrique a mis évidence les souhaits des participants et participantes d'utiliser les technologies de manière constante et novatrice. Il a également encouragé une coordination par une “ approche harmonisée d'un certain nombre de

⁵⁴ Compte-rendu d'activités, Séminaire régional du Monde arabe.

⁵⁵ Compte-rendu du Séminaire de l'Océan indien.

programmes conformes aux attentes communes d'une région favorisant une politique de production de manuels à des prix bas ⁵⁶ tant au primaire qu'au secondaire.

Le Séminaire Régional d'Europe centrale et orientale a souligné la nécessité de réduire les entraves à la mobilité des enseignants et chercheurs (notamment par la mise en place de procédures de visas).

Le Séminaire régional Europe occidentale et méditerranéenne a remis en évidence le rôle du français dans la construction d'un multilinguisme de complémentarité dans le cadre de l'Union européenne mais également dans le pourtour méditerranéen.

⁵⁶ Rapport de synthèse, idem.

CONFERENCES INTRODUCTIVES

Evaluation et autoformation

Monsieur Jean-Marie De KETELE (Belgique)

Professeur à l'Université catholique de Louvain

J'aurais aimé partir explicitement d'expériences vécues et de recherches menées dans divers pays sur trois continents. Le temps imparti à la communication ne me le permet pas et cela se justifie d'autant moins qu'à la suite des conférences introductives vont suivre plusieurs études de cas. Je passerai donc de suite aux considérations stratégiques et techniques que je dégage de mes expériences et de mes recherches ou de celles dont j'ai pu prendre connaissance.

J'axerai mon développement autour d'une idée force ("l'évaluation est un point d'entrée nécessaire") et de deux types de questions ("l'autoformation : leurre ou nécessité ?" et "qu'est-ce qu'un enseignement de qualité ? Et que faut-il donc évaluer prioritairement ?"). Au terme de ce développement, je m'autoriserai à faire dix recommandations.

1. L'évaluation est un point d'entrée nécessaire.

Mais entendons-nous sur les termes.

Evaluer ne signifie pas contrôler. Même s'il peut y avoir parfois des démarches de contrôle dans certaines étapes du processus évaluatif, l'esprit de l'évaluation est foncièrement différent de celui du contrôle. Peut-être cela explique-t-il, en partie du moins, le fait que certains inspecteurs ont bien du mal à conduire de véritables évaluations.

Evaluer est un processus qui consiste à :

- recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables,
- et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble de données et un ensemble de critères ou d'indicateurs choisis en fonction d'objectifs préétablis ou ajustés en cours de route,
- et cela en vue de fonder une prise de décision.

L'évaluation n'est donc pas de l'ordre du contrôle, mais elle est au service de la prise de décision et la prise de décision est au service de l'action.

Le responsable (ou l'équipe responsable) d'un programme d'enseignement du français et d'enseignement en français est amené à prendre régulièrement, et plus particulièrement à certains moments clés, des décisions pour gérer efficacement son programme. Il a donc besoin de s'appuyer sur un processus évaluatif. Encore faut-il avoir une vision claire des effets attendus, quitte à les ajuster en fonction des contraintes et des ressources du contexte et de son évolution. Sur la base de cette vision, encore faut-il avoir pris la peine d'identifier les critères de qualité et avoir anticipé de façon réaliste les indicateurs concrets que l'on souhaite pouvoir observer dans un temps et un lieu donné. Ces critères et indicateurs commandent les informations à recueillir. Il ne faut pas se tromper d'informations : c'est une question de pertinence. Il faut recueillir effectivement les informations que l'on a souhaité recueillir : c'est une question de validité. Il faut que l'on puisse avoir confiance dans les données recueillies par des personnes ou des dispositifs différents : c'est une question de fiabilité. Encore faut-il traiter et interpréter correctement les données recueillies, y compris les données de contexte qui donnent sens. Encore faut-il enfin prendre la ou les décisions adéquates.

Ce qui est valable à un niveau *macro* pour les responsables d'un programme l'est également à un niveau plus *méso* pour un chef d'établissement, par exemple, ou encore pour un conseiller pédagogique au niveau d'une région ou d'un district. Fondent-ils leurs décisions sur des processus évaluatifs ? Se sont-ils petit à petit fixés des effets attendus, d'ordre quantitatif (exemple : autant de diplômés bilingues) et qualitatif (exemple : avec tel niveau réel de compétence), pour des périodes réalistes données ? Ont-ils pris la peine de récolter l'information nécessaire, de la traiter, de l'interpréter judicieusement et de prendre les décisions en conséquence ?

Ce qui est valable à un niveau *macro* et *méso* l'est également au niveau *micro*, c'est-à-dire ici au niveau des enseignants en contact avec les élèves amenés à apprendre le français et à apprendre par le français dans un contexte de multilinguisme. Ont-ils, avec les aides que l'on a pu leur fournir, analysé ce contexte, identifié les performances quantitatives et qualitatives réalistes susceptibles d'être atteintes dans le contexte donné et dans le laps de temps où leur sont confiés ces élèves, référé constamment leurs actions à ces effets attendus quitte à prendre les décisions d'ajustement opportunes...?

On le voit : une saine culture de l'évaluation est bien plus un point d'entrée qu'un aboutissement. C'est un point d'entrée non seulement pour une gestion prévisionnelle, mais aussi et avant tout pour une gestion de la qualité. Et n'oublions pas la loi selon laquelle la qualité d'un système éducatif est celle de son maillon le plus faible.

Une culture de l'évaluation est donc une culture de la recherche de la qualité, une culture de la recherche ensemble de la qualité, une culture de la recherche de la qualité en contexte (et plus particulièrement ici en contexte de culture de multilinguisme), et surtout une culture non pas du contrôle mais du “*zéro mépris*”.

Mais c'est aussi un point d'entrée pour la formation et l'autoformation.

2. L'autoformation : leurre ou nécessité ?

Au sens le plus strict et le plus radical du terme, l'autoformation n'existe pas. L'injonction “*autoforme-toi*” est une injonction aussi paradoxale que l'injonction “*sois autonome*”. Le parallèle entre le développement de l'autonomie et l'autoformation est éclairant. Explicitons-le rapidement.

Etre autonome, c'est se forger sa propre loi (*autos* et *logos*). Mais est-ce bien possible ? à quelles conditions ?

Il n'y a pas d'auto-nomie possible, sans tenir compte et de l'hétéro-nomie, et de la co-nomie et de l'éco-nomie.

En effet, je ne peux être autonome sans tenir compte de la loi des autres (*beteros* et *nomos*). Et c'est même en étant confronté aux diverses lois des autres, que je me forge ma propre loi. Au même titre que je me construis mon identité à la fois en m'identifiant et en me différenciant des autres (“*je suis ce que le regard des autres m'a fait*”). On devine aisément ici tout ce que le multilinguisme apporte à cette problématique.

Mais je ne peux être non plus autonome si ma propre loi se construit contre celle des autres ou simplement juxtaposée à côté de celle des autres. Le développement de

l'autonomie passe par la co-nomie, car je vis avec les autres, nous avons besoin d'une loi partagée et je me forge ma propre loi en tenant compte de cette loi partagée.

Enfin, l'autonomie passe également par l'éco-nomie (au sens étymologique du terme : *éco*, le milieu ; *logos*, la loi). Le milieu (physique, biologique, social, culturel, économique...) a ses propres lois et, si je les enfrens, le milieu se retourne contre moi, à court terme (comme quand je donne un coup de poing au mur) ou à plus long terme (la pollution en est un bon exemple).

De façon parallèle, l'autoformation n'existe que s'il y a hétéro-formation, co-formation et éco-formation. L'autoformation radicale n'existe pas.

Dans ce que l'on appelle habituellement une autoformation, il y a toujours une composante non négligeable d'hétéro-formation. Non seulement la personne en auto-formation est toujours confrontée à des personnes qui ont l'autorité professionnelle, morale ou statutaire pour prescrire ce qu'il faut faire et comment faire, mais en plus elle a besoin d'aller chercher les connaissances et savoir-faire nécessaires là où elle pense les trouver afin de faire face aux problèmes rencontrés ou anticipés. Que ce soit à travers un guide méthodologique ou à travers l'enseignement à distance ou à travers des bases de données, la personne en auto-formation rentre en contact, certes indirectement, avec des formateurs qui ont construit un matériel de formation pour un certain usage et avec une certaine logique. Parlant des nouvelles technologies de l'information, il est bien connu qu'il ne suffit pas d'un pipe-line, encore faut-il qu'on l'alimente, encore faut-il que le carburant soit adéquat et de qualité pour l'usage qui en sera fait.

Pour une autoformation réussie, encore faut-il que la personne ne soit pas entièrement laissée à elle-même, surtout à certains moments clés, et qu'il y ait donc co-formation. Cette co-formation comprend plusieurs composantes dont les principales sont : (1) une aide pour accéder à l'information pertinente, pour savoir comment y accéder et comment la traiter de façon judicieuse ; (2) des échanges d'expériences entre plusieurs personnes en auto-formation pour permettre à chacun de trouver la meilleure appropriation en fonction de ce qu'il est et des besoins rencontrés ; (3) un suivi (et non un contrôle) axé sur le va-et-vient constant entre savoir théorique et savoir mis en œuvre. La co-formation et la mise en œuvre rapide de ce qui a été appris sont indispensables pour conduire une autoformation réussie. Dans son pragmatisme bien connu, IBM affirmait avec raison qu'une (auto)formation non mise en œuvre dans les trois semaines qui suivent était une formation quasi perdue.

Enfin, une autoformation réussie suppose que les connaissances et les savoir-faire appris soient validés par une éco-formation, c'est-à-dire validés par le contexte. Ceci signifie plusieurs choses : (1) les contextes sont pluriels et différenciés, les besoins de formation le sont donc aussi ; (2) une connaissance et un savoir-faire appris dans une formation ne sont vraiment appropriés que lorsqu'ils sont mobilisables et activables efficacement dans le contexte précis de la pratique ; (3) la rétroaction renvoyée par le contexte d'utilisation est en dernier ressort le formateur le plus efficace pour la personne en autoformation.

Appliquées à la formation initiale et continuée des enseignants, ces considérations permettent de comprendre les échecs ou au contraire les réussites relatives des systèmes de formation mis en place.

De très nombreux systèmes de formation initiale des enseignants sont des échecs parce qu'ils sont trop exclusivement des hétéro-formations, théoriques, prescriptives, a-contextualisées, passives, sans pression à l'auto-formation. Même dans les formations comprenant une composante relativement importante de stages, ceux-ci sont souvent "à côté de" l'hétéro-formation, ou sans aucun lien direct avec elle, ou sans aucun véritable suivi (sans co-formation), ou sans aucune recherche de contextualisation (sans éco-formation).

Si nous sommes convaincus depuis longtemps que la formation continuée des enseignants est bien plus indispensable encore que la formation initiale et que cette dernière a essentiellement pour fonction de préparer une bonne formation continuée, il nous faut bien reconnaître que bien des situations sont défaillantes tant en quantité qu'en qualité. En effet, bien des enseignants s'imaginent que leur formation s'arrête avec le diplôme acquis ; la formation initiale ne les a préparés ni à l'idée d'une autoformation continuée ni à la méthodologie de l'autoformation. Par ailleurs, bien des formations continuées institutionnalisées — quand elles existent (et c'est loin d'être le cas dans certaines régions, surtout dans les zones rurales éloignées de la capitale) — ne sont que des hétéro-formations plaquées sans analyse contextualisée des besoins, sans échanges de pratiques et sans suivi.

Lors de visites de suivi dans les classes d'enseignants chargés d'enseigner le français langue seconde en primaire, nous constatons — ce qui n'était pas au départ l'objet de

notre attention — qu'après une ou deux années d'apprentissage, certains enfants avaient de grandes difficultés de prononciation correcte des phonèmes et de correspondance phonie-graphie alors que d'autres n'avaient guère ces problèmes. Comme nous avons également constaté que certains enseignants assurant la première année d'apprentissage avaient une prononciation incorrecte des phonèmes tandis que d'autres pas, nous avons alors cherché à savoir s'il existait un lien entre les deux. En recherchant rétrospectivement quels étaient les enseignants des élèves avec ou sans difficulté après deux ou trois ans d'apprentissage, nous avons pu vérifier ce lien dans la plupart des cas. Nous avons pu même constater que les élèves en troisième année d'apprentissage ayant eu un enseignant avec une bonne prononciation en première année mais un enseignant médiocre de ce point de vue en deuxième année, s'en sortaient mieux que les élèves ayant eu un bon enseignant en deuxième année mais un enseignant médiocre en première année. Cette évaluation (car il s'agit bien d'une évaluation si on s'en réfère à la définition donnée au départ) nous a permis de prendre deux décisions : (1) placer les enseignants avec la meilleure prononciation dans les classes de première année (ce qui va à l'encontre de bien des pratiques) ; (2) organiser pour les enseignants à la prononciation approximative, non pas des stages pédagogiques, mais des stages de rééducation phonologique ou/et des stages d'immersion avec des composantes à la fois d'auto-, d'hétéro-, de co- et d'éco-formation.

3. Qu'est ce qu'un enseignement de qualité ? Et que faut-il donc évaluer prioritairement ?

S'il m'est évidemment impossible de développer tous les aspects de cette question, surtout dans le peu de temps qui m'est imparti, il me semble important de souligner quelques aspects importants que la recherche a pu dégager.

On peut partir de l'idée toute simple qu'un bon enseignement est celui qui obtient de bons résultats avec ses élèves. Le problème est évidemment de savoir qu'est-ce qu'on entend par “ bons ” résultats et avec quels élèves ceux-ci ont-ils été obtenus.

Une première amorce de réponse est de dire qu'un enseignement ou un enseignant est d'autant plus efficace qu'il fait faire un plus grand progrès à l'ensemble de ses élèves, ce qui peut s'estimer par l'écart entre les résultats moyens de la classe entre le début et la fin de l'année.

Une deuxième amorce de réponse est de considérer la valeur ou qualité de ce qui est appris et évalué. Imaginons trois types d'épreuves d'évaluation axées chacune sur une des catégories de performances suivantes :

1^{ère} catégorie de performances :

- “ Citez les caractéristiques d'un texte argumentatif. ”
- “ Quelle est la règle du participe passé accordé avec l'auxiliaire être. ”

2^e catégorie de performances :

- “ Lisez ce texte et dites s'il s'agit d'un texte argumentatif, descriptif ou narratif. ”
- “ Pour chacune des dix phrases suivantes, accordez le participe passé. ”

3^e catégorie de performances :

- “ Lisez attentivement la lettre que votre ami Pierre vous a envoyée de France et répondez-lui (la lettre est fournie ; Pierre donne de ses nouvelles à son ami ; il demande des nouvelles à son tour et il pose quelques questions pour organiser un prochain séjour chez son ami ; il s'agit donc de répondre de façon cohérente avec la situation de communication).

Nous avons affaire à trois types de performances : de l'ordre de la restitution de connaissances dans le premier cas ; de l'ordre du savoir-faire cognitif de type “ application ” dans le second cas ; de l'ordre de la compétence dans le troisième cas.

La compétence est la possibilité démontrée de pouvoir mobiliser et activer les connaissances et les savoir-faire pertinents pour résoudre une famille de situations-problèmes. La compétence suppose l'intégration en situation de connaissances et savoir-faire prérequis. La compétence est donc d'un niveau de qualité supérieure au savoir-faire de type “ application ” puisque je peux maîtriser les savoir-faire prérequis sans pouvoir les utiliser dans des situations-problèmes. De même le savoir-faire cognitif est supérieur à la restitution d'une connaissance puisque celle-ci ne garantit pas la capacité de l'utiliser dans une application.

Ainsi donc, si deux enseignants font faire à leurs élèves un progrès quantitativement équivalent sur deux épreuves différentes représentatives de leur enseignement, l'enseignant le plus efficace est celui dont l'épreuve comprend des performances de plus haut niveau.

Mais, un troisième paramètre aussi important que les deux premiers doit venir compléter la tentative d'évaluer la qualité d'un enseignement : à efficacité comparable (même progrès sur des performances de niveau équivalent), l'enseignant sera d'autant meilleur qu'il n'augmentera pas, voire parviendra à diminuer en fin d'année l'écart qui existe en début d'année entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles. C'est ce qu'on appelle en langage technique l'équité pédagogique (il existe d'autres formes d'équité, ainsi d'ailleurs que d'autres formes d'efficacité, que nous avons mis en évidence dans nos travaux menés dans le cadre de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education à Dakar).

Si on considère que ces trois paramètres sont bien fondamentaux pour évaluer le travail de l'enseignant et si on considère qu'une formation des enseignants s'évalue avant tout par les performances obtenues par leurs élèves compte tenu de leurs caractéristiques de départ (compte tenu aussi, ajoutons-le, des conditions de travail, c'est-à-dire du confort pédagogique), alors il faudrait axer la formation des enseignants sur les compétences professionnelles que le contexte requiert pour optimiser les performances des élèves sur les trois paramètres précités : plus grand progrès de l'ensemble de la classe, performances de plus haut niveau, plus grande équité pédagogique (ce qui est compatible, comme l'ont montré les recherches).

4. En guise de conclusion, dix recommandations

Au terme de nos analyses, nous pouvons tenter de formuler quelques recommandations :

(1) Une culture de l'évaluation est nécessaire et doit être mise en place. Il ne s'agit pas de contrôler, mais de donner du sens à des situations observées pour préparer et fonder des décisions afin d'améliorer l'action.

(2) Toute personne — gestionnaire d'un programme, conseiller pédagogique, formateur, enseignant... — devrait se forger une idée claire des effets attendus par son action contextualisée, chacun à son niveau.

(3) Toute formation — que ce soit celle du gestionnaire ou du conseiller ou du formateur ou de l'enseignant... — devrait prendre comme point d'appui une évaluation centrée sur les effets attendus dans un contexte d'action et un temps donné.

(4) Toute évaluation est une recherche de sens avec les personnes concernées dans un esprit du “*zéro mépris*”.

(5) Pour qu'elle puisse fonder de façon pertinente et fructueuse une formation, toute évaluation doit être contextualisée : elle respecte donc la pluralité des situations, la pluralité des personnes, la pluralité des pratiques et même, au-delà de certaines compétences et performances de base communes, une pluralité de résultats.

(6) L'autoformation est indispensable dans la formation des enseignants. Apprendre l'autoformation et prendre l'habitude de s'autoformer sont des objectifs fondamentaux de la formation initiale des enseignants.

(7) L'autoformation n'est vraiment efficace que si elle s'appuie sur des hétéro-formations, des co-formations et des éco-formations pertinentes.

(8) Les meilleures formations sont celles qui développent des compétences contextualisées et non seulement les savoirs et les savoir-faire indispensables.

(9) Une formation réussie est celle qui obtient les meilleurs résultats chez les élèves dans un triple sens : des progrès élevés pour l'ensemble de la classe, des performances de qualité plus élevée, une réduction de l'écart qui existait au départ entre les élèves les plus forts et les plus faibles.

Pour formuler la dernière recommandation, j'aimerais citer une réflexion d'un ancien grand dirigeant d'entreprises automobiles (en Europe et aux Etats-Unis), s'étant démissionné de son poste pour fonder avec Gorbatchev une institution de formation au management d'un type nouveau, car ayant pris distance par rapport à son métier il constatait amèrement que " la plupart des dirigeants sont dirigés par le système et ils ne s'en rendent pas compte, ce qui est très grave ". Ceci m'amène à formuler ma dernière recommandation en phase complète avec les discussions de ces assises.

(10) L'essence et l'esprit tant de l'évaluation que de l'autoformation devraient consister à prendre distance par rapport à son action afin de ne pas se laisser dominer par le système et à lui donner sens pour prendre les décisions d'actions qui s'imposent en personne responsable et solidaire.

“ Immerger ” pour mieux former

Monsieur **Jean-Pierre CUQ** (France)

Professeur à l'Université Stendhal, Grenoble

Introduction

Comme je dispose de peu de temps, j'essaierai d'aller directement à ce qui me paraît essentiel pour illustrer le thème de la table ronde d'aujourd'hui, c'est-à-dire les rapports entre l'immersion et la formation, et cela d'un double point de vue : le point de vue théorique d'un enseignant-chercheur qui a consacré une bonne partie de ces dernières années aux questions de français langue seconde (FLS), et le point de vue plus pratique du directeur d'un grand centre de formation auquel ont été confiés de nombreux stagiaires en immersion. Avec, évidemment, l'espoir que ces deux regards aient pu s'additionner pour le bénéfice des stagiaires bien sûr, mais aussi de l'accroissement des connaissances sur la formation et l'amélioration des méthodologies afférentes.

J'essaierai donc dans un premier temps de définir les cadres théoriques de l'immersion formative et de donner ensuite les grands principes qui sous-tendent au CUEF de Grenoble les stages de formation destinés au public issu de pays partiellement francophones.

Immersion et formation

Voyons tout d'abord s'il est possible de donner une définition rapide de l'immersion.

Le principe général de l'immersion est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue.

Cette vieille image du bain linguistique repose sur le constat que tout être humain, sauf cas pathologique, développe ses capacités de langage à travers au moins une langue pour peu, comme disait Pit Corder, qu'il bénéficie d'un environnement social convenable, qui joue, en quelque sorte, le rôle des eaux primordiales, pour ne pas dire, quand on parle de langue maternelle, et pour parler cette fois comme Alain Rey, du ventre maternel. Comme il n'y a pas de raison que ce qui a, si on peut dire, marché une fois, ne prouve pas à nouveau ses capacités, le principe d'une exposition aussi longue que possible à un environnement linguistique donné est généralement considéré comme positif. Et c'est à juste titre, comme le montre le succès des pratiques du séjour linguistique à l'étranger, qui sont, si je puis dire, vieilles comme les Romains. Il convient néanmoins d'apporter tout de suite quelques restrictions à ce qui peut paraître comme une simple pratique naturelle de bon sens.

- La première : *immersion et immersion*. Le premier type de pratique immersive, le plus ancien, consiste en un déplacement de l'apprenant dans un milieu où la langue cible est présente hors de la classe. Le second suppose que, en l'absence de possibilité de bain extérieure, ou lorsque les relations avec un environnement linguistique pourtant existant ne vont pas de soi, la classe seule joue le rôle de ce milieu. Ce principe fonde les méthodologies canadiennes maintenant bien décrites et les classes bilingues dont le succès va grandissant en Francophonie. Ce n'est qu'au premier type d'immersion (le déplacement dans un pays, francophone en l'occurrence) que je m'attacherai aujourd'hui.

- La deuxième : *immersion et pas submersion*. Je m'explique : vous avez sans doute vécu au moins une fois l'expérience (déroutante !) suivante : vous arrivez seul de façon imprévue dans une grande capitale étrangère dont vous ne parlez ni ne comprenez la langue des habitants, et dont vous ne possédez pas la moindre entrée du code graphique (Pour moi, ce fut une arrivée solitaire de nuit à Tokyo). Vous vous êtes alors retrouvé avec la sensation d'être soudain sourd, muet et aveugle. Long alors pourrait être le temps qui vous permettrait de trouver par vous même le minimum d'entrées linguistiques nécessaires même à une simple communication de survie. Attention donc : sans quelques leçons préalables de natation, il est très possible de se noyer dans le bain linguistique.

- La troisième : est-on assuré qu'un principe qui fonctionne bien dans un objectif linguistique soit aussi efficace dans une perspective de formation, dans laquelle l'appropriation linguistique n'est plus un objectif en soi mais un objectif instrumental ? En un mot, immerger aide-t-il à mieux former ?

Avant de tenter une réponse, admettons que, de façon générale, l'immersion linguistique est une méthodologie didactique qui consiste à mettre un apprenant de la façon la plus large possible au contact de la langue qu'il désire s'approprier. Plus particulièrement, il s'agit de recréer dans la classe les conditions d'appropriation qui prévalent hors de la classe. Autrement dit, l'immersion consiste à faire entrer le plus possible des phénomènes acquisitionnels dans un espace prévu pour l'enseignement-apprentissage. On pourrait dire aussi qu'il s'agit de la recherche du mélange idéal entre acquisition et apprentissage, sachant que ces deux processus ne sont évidemment pas étanches l'un à l'autre.

Quelles sont donc les caractéristiques de l'immersion formative ?

L'immersion formative procède évidemment du même principe que l'immersion linguistique. Mais il ne s'agit pas seulement de mettre le stagiaire au contact de la langue cible : pour lui, le problème linguistique se situe le plus souvent au niveau du perfectionnement oral ou écrit, car il est rarement débutant complet. Il s'agit de le mettre dans un bain favorable au développement de ses capacités scientifiques ou techniques.

En effet, on sait depuis longtemps qu'on ne peut imaginer les techniques ou les sciences comme indépendantes du milieu culturel où elles se développent. La relation d'un individu à la discipline qu'il étudie est donc beaucoup moins directe qu'on ne croit, mais elle est largement conditionnée par les relations de l'individu à son environnement humain, qui peut ainsi jouer le rôle d'un facilitateur ou au contraire d'un obstacle.

C'est là qu'intervient la fameuse compétence de communication, qui est l'objectif majeur de toute tentative d'appropriation linguistique et qui devrait l'être encore plus dans toute démarche de formation. Mais il me paraît opportun de rappeler que dans cette compétence de communication sont incluses, comme dit Dell Hymes⁵⁷, *“non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi les règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes... le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée.”*

Or, c'est justement la connaissance pratique de ces règles sociales qu'il est très difficile d'acquérir en situation d'apprentissage guidé, *a fortiori*, pour ce qui nous concerne ici dans un environnement non ou peu francophone. On sait par exemple que beaucoup

⁵⁷ Hymes Delia H.: *Vers la compétence de communication*, LAL Créatif, Hatier, 1984, p. 124.

de critiques ont été formulées sur ce point aux tenants des méthodes immersives au Canada. Car quels que soient les ersatz (des désormais classiques jeux de rôle aux classes bilingues), imaginés pour pallier les insuffisances de la classe à transmettre les compétences sociales non scolaires (c'est-à-dire celles qui rendent l'apprenant apte à vivre en français avec aisance hors de son école), la situation de classe reste tout de même très prégnante. Pour continuer la métaphore aquatique, je dirais que l'apprenant pourrait bien boire une bonne tasse le jour où il ira nager dans le grand bain sans bouée.

Autrement dit, toutes choses étant égales par ailleurs, s'il est évidemment très possible d'avoir des activités scientifiques ou techniques en français dans un environnement non francophone, on peut penser que le fait d'acquérir un certain nombre de clés qui donnent un accès intime à l'univers symbolique dans lequel cette science se crée multiplie les chances de réussite disciplinaire.

L'immersion formative doit donc être conçue comme un moment privilégié dans une formation pour l'acquisition d'une réelle compétence de communication.

Vers une méthodologie d'immersion formative

Il serait présomptueux d'affirmer que les expériences que nous avons pu avoir en France, et particulièrement au CUEF, dans le domaine de la réception de stagiaires en immersion issus de pays de la Francophonie, nous ont amenés à établir une “ méthode ” d'immersion formative, mais on peut sans doute dire que nous possédons certains éléments méthodologiques, fondés sur les considérations que je viens de faire, et qui sous-tendent le montage des stages qui nous sont confiés. En voici quelques-uns :

1) Le choix du meilleur moment :

Je commence par celui-ci car nous ne sommes pas maîtres de tous les paramètres dont certains sont plus particulièrement du ressort des commanditaires des stages.

Le choix du moment le plus opportun pour réussir l'immersion formative ne nous appartient évidemment pas : pas trop tôt, pour éviter la submersion, pas trop tard pour que la période d'immersion rayonne sur l'ensemble de la formation. C'est le point qu'il serait le plus important de négocier au préalable avec tous les partenaires impliqués dans la formation, et particulièrement avec le stagiaire lui-même. Mais il faudrait pour cela qu'il soit assuré dès le début de sa formation qu'il aura bien la possibilité d'effectuer un stage immersif au cours de sa formation. Sans cela, il sautera évidemment sur la première occasion.

2) L'autonomisation progressive :

Il s'agit de créer chez le stagiaire un réflexe de participation créative et donc auto-formatrice. L'immersion, parce qu'elle est en quelque sorte une mise en situation la plus proche possible des conditions réelles qui prévalent hors des périodes de formation, est non seulement une pratique formatrice mais aussi auto-formatrice. Il s'agit pour les responsables de la formation de trouver un équilibre entre la nécessaire prise en charge personnalisée des stagiaires et une progressive autonomisation de ce dernier. Pour faciliter cela, la formule de la personne-ressource s'est montrée très profitable. Un ou plusieurs stagiaires sont plus particulièrement confiés à un enseignant dès le début du stage, essentiellement pour guider leur recherche. Mais on constate que très souvent, bien d'autres questions sont abordées lors des rencontres avec l'enseignant, qui devient souvent un véritable tuteur, un peu à la manière, mais de façon moins systématique toutefois, des tuteurs des groupes américains que nous recevons depuis longtemps.

3) Les priorités de formation :

Même si une place particulière est toujours consacrée au perfectionnement linguistique en tant que tel, le stage d'immersion formative est toujours articulé autour de grands choix de formation. En gros, il s'agit de répondre à la question suivante : que pensons-nous que le stagiaire ne pourrait faire que dans un pays francophone et plus particulièrement dans une ville universitaire française ? Bien entendu la réponse à cette question est négociée avec le commanditaire du stage. Pour que cette négociation soit efficace il faut alors que celui-ci ait effectué un travail similaire avec les stagiaires pressentis.

C'est sur ce point qu'on mesure l'intérêt d'un Centre de formation étroitement associé à un laboratoire de recherche, mais aussi, si j'ose dire, immergé lui-même dans un environnement universitaire multipolaire. Pour les stagiaires scientifiques, il est important d'établir très tôt des contacts directs avec les laboratoires.

4) La documentation :

Un stage d'immersion formative réussi n'est pas forcément (mais c'est une manie d'enseignant !) un stage où il y a beaucoup de cours. En particulier, de larges plages horaires doivent être consacrées à la documentation scientifique. Les stagiaires ont

souvent une vraie boulimie documentaire : là encore doit s'effectuer un choix de priorités (qu'est-ce que je dois lire, qu'est-ce que je dois photocopier, qu'est-ce que je dois acheter ?)

5) Faire :

Il est important que le stagiaire en formation ne soit pas un simple consommateur d'informations mais que son stage corresponde à la réalisation d'un projet dont non seulement le résultat mais aussi la méthodologie de réalisation soit réutilisable. Par exemple, en 1994, des stagiaires vietnamiens ont réalisé une série de vingt-quatre fiches pédagogiques pour l'enseignement du français médical au Viêt Nam. Outre l'objectif utilitaire, l'objectif de formation était de faire réutiliser le plus tôt et le plus pratiquement possible des éléments pris dans d'autres modules de la formation. Ce qui m'amène à mon dernier point.

6) L'initiation à la pratique du discours disciplinaire :

Cet objectif de réutilisation la plus immédiate possible des savoirs et des savoir-faire nécessite bien entendu une adaptation du contenu même des cours de langue qui doivent tenir le plus grand compte du discours disciplinaire. Ce sera par exemple :

- la mise en place de stratégies de lectures qui permettent rapidement d'entrer dans un texte de spécialité et la lecture de la documentation scientifique,
- en grammaire, le choix des actes de langage et des structures syntaxiques dominantes dans un discours scientifique donné ; pour la médecine par exemple, le rapport cause-conséquence, la comparaison, les techniques de la description, etc.
- l'écriture d'un texte long en français, point qui nécessite sans doute le plus grand effort d'adaptation culturelle, tant par la forme du document à produire, que par la grammaire de texte mise œuvre, si marquée par les manières de penser.

On voit que l'utilité de la grammaire dans une telle phase dépasse de beaucoup le seul objectif d'appropriation de la langue mais qu'elle participe plus largement à la formation, la réflexion sur le linguistique contribuant, me semble-t-il, à la création d'une conscience culturelle.

Conclusion

Il n'existe pas de science ou de technique francophone (ni d'ailleurs d'autre) mais une science ou une technique faite par des francophones. Ses résultats seront donc dépendants, comme ceux des arts, de la plus ou moins grande propension des sociétés francophones à faciliter leur épanouissement.

C'est, je crois, l'élaboration d'une compétence culturelle francophone, qui fonde la particularité de l'immersion en FLS : il ne s'agit pas seulement d'acquérir du savoir linguistique et du savoir culturel, mais de participer à la création d'un savoir linguistique et culturel dont la diversité est le principe et la langue le vecteur.

On aboutit alors à un paradoxe fécond : la “distanciation” dont Lévi-Strauss nous a appris, dans *Le regard éloigné*, la nécessité méthodologique pour appréhender la langue et la culture des autres, n'amène pas seulement à un ailleurs linguistico-culturel, mais est, par la prise de conscience de la multipolarité et de la multi-appartenance francophone, créatrice d'un nouveau regard sur soi-même, plus *approché*, finalement, parce que plus complet.

ETUDES DE CAS

La formation continue à distance

Monsieur **Mounir ABOU ASSALI** (Liban)

Président du Centre national de recherche et de documentation pédagogique (CNRDP)

Mesdames, Messieurs,

J'ai le plaisir de me retrouver parmi vous aujourd'hui dans le cadre de ces grandes assises de la Francophonie organisées par l'AUPELF où se réunissent, grâce à la langue française, diverses expériences de par le monde et divers apports culturels. Je vous communiquerai, pour ma part, notre expérience de la formation à distance au Liban dans le cadre de la restructuration du système éducatif, et notamment l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et la formation à ces programmes. Le mérite de cette formation à distance, que le Liban expérimente pour la première fois, revient encore à la langue française puisque c'est grâce à l'ACCT et sa politique d'appui à la Francophonie que nous avons pu en entamer l'expérience.

Nous nous arrêterons aujourd'hui sur trois cas de formation à distance. Un premier cas, actuellement en cours, conçu en collaboration avec l'ACCT et que nous étudierons en détail, un deuxième et un troisième cas qui sont des projets en gestation pour lesquels nous nous pourvoyons encore de l'équipement nécessaire : il s'agit du télé-enseignement et de la télématique.

1. Aperçu sur la situation de l'enseignement au Liban

Je me permettrai d'abord, pour restituer le cadre où se fait cette formation, de vous décrire le contexte éducatif du pays et son évolution actuelle.

Durant les deux dernières décennies, le système éducatif au Liban souffrait essentiellement de certaines lacunes caractéristiques des pays en voie de développement telles que l'absence d'une politique éducative claire et le manque de coordination entre les différentes instances éducatives. Plusieurs défauts pourraient être relevés :

- archaïsme des programmes scolaires datant de plus d'un quart de siècle et des systèmes d'évaluation.
- inégalités des services éducatifs entre le centre du pays et sa périphérie, entre les villes et les régions rurales.
- déséquilibre entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.
- incapacité de répondre aux besoins courants de l'individu, de la société et du marché du travail.
- pourcentage élevé d'échec, de retard et d'abandon scolaires.

Face à ces lacunes, et avec la stabilisation de la situation au Liban après dix-sept ans de guerre, le Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques, en vue de relever le niveau de l'école publique, s'est engagé dans la restructuration du système éducatif à la lumière des principes suivants :

- consolidation des liens entre l'enseignement général et l'enseignement supérieur.
- réalisation d'un équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel et consolidation des liens entre les deux de sorte que le passage de l'un à l'autre soit facilité dans les deux sens.
- consolidation de la relation entre l'école et le marché du travail.
- scolarisation obligatoire pour tous les élèves de six à quinze ans.
- adoption du concept d'éducation de base, répartie sur trois cycles, de trois ans chacun.
- passage automatique dans le premier sous-cycle primaire et passage facilité dans le deuxième sous-cycle primaire.

- création d'une première année secondaire constituant le tronc commun à toutes les branches de l'enseignement secondaire puis d'une deuxième année secondaire pour les humanités et les sciences, et d'une troisième année secondaire subdivisée en quatre branches : Lettres et humanités, Sciences sociales et économiques, Sciences générales et Sciences de la vie.
- différenciation entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle.
- augmentation des semaines de l'année scolaire jusqu'à 36 semaines et des heures d'enseignement hebdomadaire (4 heures de plus par semaine).
- garantie des mêmes opportunités d'accès à l'éducation pour tous avec une attention particulière aux élèves retardataires et aux surdoués.

Pour réaliser ces objectifs, le CNRDP a fixé les objectifs et le contenu de nouveaux programmes scolaires, puis s'est engagé dans la rédaction de nouveaux manuels scolaires conformément à ces objectifs. Ces manuels seront élaborés pour toutes les classes et toutes les disciplines par des commissions spécialisées. Il a fallu donc, en parallèle, former les enseignants à ces nouveaux programmes.

2. La formation des enseignants au Liban

Il va de soi que si le CNRDP et les commissions qui gravitent autour de lui ont conçu les nouveaux programmes, c'est à l'enseignant de les appliquer. Il semble donc normal que l'enseignant soit au centre de nos préoccupations. Le bureau de formation des maîtres du CNRDP a pour fonctions principales :

- La formation initiale des membres du corps enseignant au niveau de tous les cycles de l'enseignement pré-secondaire.
- La formation permanente des membres du corps enseignant et des autres agents du système éducatif au niveau de tous les cycles de l'enseignement pré-universitaire.

Au stade actuel, les activités du bureau se concentrent sur la formation des enseignants aux nouveaux programmes et un plan de formation a en effet déjà été ébauché (cf. Annexe I). Des critères précis ont été établis pour le choix des formateurs

de formateurs et des formateurs, les premiers étant au moins titulaires d'une maîtrise et les seconds d'une licence.

Formation du corps enseignant

Le bureau de formation initiale et continue du CNRDP s'est engagé dans un plan de formation de formateurs pour toutes les disciplines, à raison de deux formateurs par discipline dans chaque caza, qui formeront à leur tour les enseignants du secteur public et privé dans les Ecoles Normales réparties sur les cazas. Ces enseignants recevront en outre une formation unifiée élaborée par les commissions des auteurs de manuels scolaires.

Il a aussi fallu former les membres du corps enseignant des secteurs public et privé à ces nouveaux programmes et à l'application de nouvelles méthodes d'enseignement.

Formation des enseignants aux nouvelles disciplines

Une formation spéciale devrait être assurée pour les enseignants des nouvelles disciplines introduites dans les programmes, telles que la technologie, l'informatique, la culture scientifique, les sciences sociales et économiques, l'éducation physique et artistique, et pour les animateurs de clubs scolaires.

Formation et recyclage des Directeurs d'Ecoles

Vu le rôle capital des chefs d'établissement pour le succès de la réforme, il était indispensable que les directeurs d'école soient sensibilisés à la philosophie des nouveaux programmes, aux nouvelles méthodologies et aux méthodes modernes de gestion des établissements scolaires.

a) Au niveau des objectifs de formation

Les formateurs devront être capables :

- De réorienter les apprentissages en fonction de priorités nouvelles apparues soit en amont (à partir d'un test d'évaluation diagnostique par exemple), soit en aval, soit en cours de formation.

- D'innover en produisant eux-mêmes des outils de formation (documents écrits et/ou audiovisuels) ou en adaptant ceux déjà existants aux besoins réels des stagiaires.
- De mettre à profit les techniques de la dynamique des groupes en vue d'aider les stagiaires à passer du statut d'enseignant à celui d'animateur.
- D'équilibrer :
 - les activités individuelles tendant à l'auto-formation.
 - les activités collectives où se développe le savoir du groupe.
 - les activités de masse où se réajustent les apprentissages dans une perspective nationale.
- D'intégrer la formation à distance comme la résultante de contraintes extra-pédagogiques (territoriales, logistiques, etc.) qui pèsent sur les programmes de formation.

b) Au niveau des stratégies à développer :

- A court terme
 - a) Améliorer le rapport qualité-prix de toute formation de formateurs.
 - b) Diminuer les coûts relatifs aux produits de consommation.
 - c) Garder en progression constante les investissements lourds.
- A moyen terme
 - a) Intégrer la formation à distance comme étape obligée, à insérer entre la formation présentielle et l'auto-formation.
 - b) Mobiliser toutes les forces vivantes dans le cadre d'un centre régional qui prendra en charge la formation des formateurs.

- A long terme

a) Mettre constamment en concurrence pour un même objectif toutes les variantes de formation, l'évaluation d'une formation ne pouvant permettre d'induire des conduites à suivre indéfiniment.

Par ailleurs, comme les formateurs doivent entrer dans un système de formation permanente, il faudra régulièrement leur proposer des variantes de menus de formation sans cesse adaptées à leurs besoins (qui sont eux-mêmes changeants). Ce qui veut dire que les programmes de formation doivent s'inscrire dans un mouvement de rénovation permanente.

Enfin, un modèle de formation des formateurs devrait être suffisamment directif et structuré pour servir de standard normalisé, mais également suffisamment souple pour s'adapter à nos réalités nationales.

Quelques pistes de réflexion pourraient être avancées :

Professionnaliser la formation des formateurs

Cela suppose d'abord que l'on réfléchisse à leur profil, à leur niveau de départ et d'arrivée, à leur statut administratif, à leur carrière, à leur formation initiale et continue et qu'on leur trouve un cadre fonctionnel et bien délimité au sein de la profession.

Il faudra ensuite adopter des normes standardisées pour leur formation et des diplômes reconnus dans leur pays mais aussi dans toute la région et dans les pays francophones.

Créer des centres de production de matériels et d'auxiliaires à la formation

Pour la formation à distance, à l'usage des particuliers mais également des centres nationaux de formation.

Pour la formation présentielle, et dont les centres nationaux de formation pourraient faire usage ou simplement s'inspirer.

Intégrer dans le processus de formation, et à tous les niveaux, l'apprentissage des nouveaux médias et l'utilisation de toutes leurs possibilités et produire les matériels pédagogiques adéquats.

3. La formation à distance

3.1. Etude d'un cas de formation à distance en collaboration avec l'ACCT

Le bureau de formation a même eu l'occasion d'expérimenter la formation à distance dans le cadre d'un protocole d'accord signé entre le CNRDP et l'ACCT mettant à profit les technologies de l'information et des télécommunications, et selon lequel le CNRDP s'est engagé à :

- Réaliser une session nationale de formation de trente experts libanais qui auront la responsabilité de préparer des documents d'enseignement à distance pour la formation continue des enseignants du primaire en didactique du français, des mathématiques et des sciences ;
- Rédiger des documents d'apprentissage à distance et préparer neuf documents d'accompagnement (cassettes vidéo) ;
- Expérimenter, à l'Ecole Normale d'Achrafieh (Beyrouth) et dans une école secondaire, le projet VIFAX visant au renforcement de la compétence linguistique des professeurs de français et des élèves du secondaire.

3.1.1 Le projet VIFAX

VIFAX est un cours de formation à distance visant à renforcer l'apprentissage pratique du français chez des groupes de personnes qui en possèdent une certaine connaissance mais qui ont peu l'occasion de l'utiliser dans leur vie quotidienne. Ce système d'apprentissage multimédia est conçu pour des groupes d'utilisateurs autonomes ou pour des groupes en institution (écoles, administration, entreprises). Il vise à amener l'apprenant à gérer sa compréhension de séquences d'informations télévisées en langue française afin qu'il puisse construire, au jour le jour, sa compétence de compréhension et de manipulation de cette langue. L'équipement local nécessaire pour un groupe d'utilisateurs comporte une antenne parabolique ou une connexion par câble permettant

de recevoir la chaîne TV5, un magnétoscope, un poste de télévision et un télécopieur ou un ordinateur équipé d'un modem et d'un logiciel de télécopieur.

3.1.2 Fonctionnement

En soirée, le responsable d'un groupe d'apprenants enregistre sur vidéo-cassette les trente minutes du magazine d'informations sur la chaîne TV5, aux jours et aux heures prévues au calendrier.

Le lendemain, le responsable reçoit un fax contenant :

- la transcription intégrale du texte de deux séquences d'environ deux minutes trente chacune ;
- les deux pages d'exercices du jour fondés sur les deux séquences ;
- le corrigé des exercices.

3.1.3. Mise en place

Le protocole d'accord précise les responsabilités du CNRDP suivant le calendrier suivant :

Année 1996

- Mettre en place les éléments du système de formation et les outils techniques de communication nécessaires à l'expérimentation du programme VIFAX.
- Evaluer les résultats de l'expérimentation.
- Organiser la tenue d'une session nationale de formation, d'une durée d'une semaine, destinée aux rédacteurs de documents d'apprentissage à distance.
- Débuter la préparation des documents écrits et des cassettes vidéo nécessaires à la formation à distance des enseignants du primaire.

Année 1997

- Elargir l'implantation du programme VIFAX dans les Ecoles Normales et les écoles secondaires.
- Terminer la préparation des documents écrits et des cassettes vidéo nécessaires à la formation à distance des enseignants du primaire.
- Organiser la tenue de deux sessions nationales de formation, d'une durée d'une semaine chacune ; la première sera destinée aux gestionnaires du dispositif de formation à distance et, la deuxième, aux conseillers-tuteurs qui encadreront les apprenants.
- Consolider le dispositif national de formation à distance en le dotant des équipements requis.
- Une commission a été formée pour assurer l'application de l'accord. Telle est sa vision concrétisée pour la formation à distance dans le cadre libanais :

Descriptif des actions en application au protocole FAD⁵⁸ et calendrier de travail proposé

Programme de formation n°1 :

Réalisé en collaboration avec l'Université de Bordeaux II :

Apprentissage avancé du français langue étrangère. Programme multimédia visant le développement de la compétence langagière (VIFAX).

Expérimentation Février 1997

Cette partie a été entièrement réalisée.

- 1 Choix des apprenants
- 2 Achat du matériel
- 3 Réalisation du projet
- 4 Evaluation

Extension-implantation :
Octobre-novembre 1997

- 1 Choix d'un groupe d'apprenants x 6
- 2 Achat du matériel
- 3 Réalisation du projet
- 4 Evaluation

⁵⁸ Formation à distance

Programme de formation n°2

Réalisé en collaboration avec l'expert de l'ACCT.

Session Nationale de formation à Distance de rédacteurs de documents de didactique du français dans le cadre de la réforme.

Objectif : Préparer à la réforme
Programme prévu pour Octobre 1997.

- 1 Choix des apprenants et de l'expert ACCT.
- 2 Organisation de la session
- 3 Evaluation

Programme de formation n° 3

En collaboration avec l'expert de l'ACCT
Programme prévu pour Octobre 1997

- Session Nationale de formation à distance pour la gestion des programmes FAD.
- 1 Choix des apprenants et de l'expert
 - 2 Organisation
 - 3 Evaluation

En dernière phase, après l'accomplissement des programmes n°2 et n°3 :

Programme de formation n°4

En collaboration avec l'expert de l'ACCT

- Session en direction des encadreurs (conseillers et inspecteurs)
- 1 Choix des apprenants et de l'expert
 - 2 Organisation
 - 3 Evaluation

Projet n°5

Elaboration de documents de FAD:

- 1 Choix des rédacteurs
- 2 Réalisation de documents
- 3 Evaluation

Projet n°6

Consolidation de la formation à distance au Liban.

Objectif :

Jeter les bases de la création d'un centre de formation à distance au Liban disposant d'Internet avec connexion e-mail pour les E.N

N.B : Ce projet suppose par exemple l'installation d'Internet pour permettre l'interactivité dans la réalisation des projets : tractations en cours avec la direction de la FAD depuis décembre 1996.

La première étape de l'application de l'accord avec l'ACCT a donc été conclue. Les éléments du système de formation et les outils techniques de communication nécessaires à l'expérimentation du programme VIFAX ont été mis en place. Les résultats de l'expérimentation ont été évalués ; à l'annexe figurent les rapports d'évaluation, pour ceux d'entre vous qui seraient intéressés (Annexe II).

Les équipements requis pour l'expérimentation du programme VIFAX ont été achetés. Les équipements requis pour l'élargissement de l'implantation du programme VIFAX dans les Ecoles Normales et les Ecoles Secondaires le seront bientôt.

Deuxième étape de l'application de l'accord conclu avec l'ACCT

Nous détaillerons, pour plus d'éclaircissements, le stade où nous sommes actuellement arrivés.

Expérimentations du programme VIFAX : (2^e phase)

Le programme sera réalisé en octobre-novembre 1997.

Les apprenants seront choisis de la sorte :

- a) cent vingt-cinq enseignants du cycle primaire, à condition d'être de bons éléments. Le programme sera appliqué dans six centres de formation des Ecoles Normales.
- b) six classes de première littéraire d'un lycée secondaire.

Session nationale de formation à distance de rédacteurs de documents d'apprentissage :

Les documents seront rédigés en français. L'objectif de la session est de préparer à la réforme dans le cadre de la restructuration du système éducatif.

Cinq rédacteurs de documents seront formés au cours d'une semaine. La réalisation de la session est prévue pour octobre 1997.

Réalisation d'une session nationale de formation à distance pour la gestion des programmes FAD

Dans ce but, trente éléments seront choisis (des futurs formateurs de formateurs). La formation sera intégrée dans le cadre des nouveaux programmes. Un expert de l'ACCT viendra assurer cette formation en Octobre 1997.

3.2. Deux cas de projets en gestation

3.2.1. Le télé-enseignement

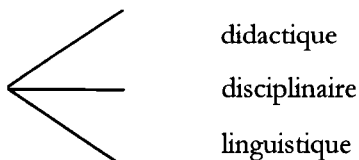
Conscients de l'importance des médias dans notre époque, nous avons inclus dans notre nouvel organigramme un bureau pour "l'Information éducative" au sein duquel se retrouveront essentiellement la télévision éducative, la radio éducative et un bulletin d'information qui fait office de "journal du CNRDP".

Dans le cadre de la formation aux nouveaux programmes, la télévision éducative joue un rôle particulièrement important.

Etant donné le nombre élevé d'enseignants et la brièveté des délais impartis, les modèles de formation en cascade souvent utilisés devront être exclus d'emblée : exagérément lourds et lents, ils n'offrent aucune garantie quant à la fiabilité des résultats et à leur conformité aux choix initiaux. De là la nécessité d'un modèle différent qui joigne plus de fiabilité à une plus grande facilité de mise en place : la formation à distance.

Objectifs :

Assurer la formation à distance de tous les enseignants du Liban au niveau :



Cible

30.000 du secteur public

37.000 du secteur privé

Fonctionnement du système

Le centre principal de formation, en l'occurrence les deux studios de la télévision éducative situés à Jounieh (à 20 km de la capitale : Beyrouth), émet vers les centres de formation régionaux. Vingt-quatre centres régionaux répartis sur les vingt-quatre cazas reçoivent ces émissions en temps réel destinées aux enseignants en formation (cf. Annexe III).

Entre le centre principal et les vingt-quatre centres régionaux, une liaison image — data — téléphone devra être assurée dans les deux sens sous forme de téléconférence.

Système de liaison technique suggéré

- Diffusion des séances de formation à partir des studios de la télévision éducative par l'intermédiaire du réseau de la télévision publique. Ce système ne permet qu'une interactivité partielle par téléphone si les stagiaires ont des questions à poser au formateur.
- Liaison en circuit fermé par faisceaux hertziens :

Cette liaison supposerait l'installation de tout un réseau d'antennes paraboliques reliant le centre principal aux centres régionaux.

Pour assurer une interactivité par l'image et le son, chacune des antennes paraboliques devrait avoir les spécifications techniques suivantes :

- deux voies vidéo
- quatre voies audio
- deux voies data

Ce système exige un nombre considérable d'antennes paraboliques émettrices-réceptrices vu que le Liban, avec ses fleuves, ses vallées et ses montagnes, n'a rien d'un plat pays.

- Liaison via satellite :

Le Up-Link sera assuré par une station terrienne (*Master Ground Station*) propre à la télévision éducative.

Les centres régionaux seraient équipés de petites stations terriennes réceptrices et émettrices (antennes paraboliques).

Ce système s'avère être le plus fiable en raison de la qualité impeccable de l'image et du son et sa facilitation de l'émission et de la réception, dans le cadre d'une interactivité des plus efficaces. Le CNRDP s'applique actuellement à son exécution.

Besoins techniques

Au stade actuel, les besoins de la télévision éducative se définissent comme suit :

- Station terrienne d'émission vers un satellite (Arabsat ou Eutelsat)
- Petite station de réception et d'émission satellite dans chacun des vingt-quatre centres régionaux (ces centres sont déjà équipés de récepteurs T.V., de magnétoscopes, d'ordinateurs et de fax).

Equipée ainsi, la télévision éducative du CNRDP pourrait passer du modèle pré-produit au modèle interactif et jouer le rôle d'une formation audiovisuelle idéale. Faisant partie d'un " système éducatif de multimédia " où elle est relayée par le matériel imprimé, notre télévision éducative souhaiterait produire les matériels d'accompagnement nécessaires (livres, guides pédagogiques et matériel supplémentaire : audio-cassettes, etc.) à la formation.

Des stages de formation ont récemment été assurés par un expert rattaché à l'édition au CNDP de France, joignant le volet éducatif au volet audiovisuel en regroupant des stagiaires du bureau de la formation des maîtres, des membres des commissions des nouveaux programmes et l'effectif de la télévision éducative, dans le cadre d'un atelier de travail combinant leurs efforts.

Il est question actuellement de monter divers groupes de pilotage disciplinaires composés d'un membre de chaque discipline, un scénariste et un metteur en scène afin de concevoir les documents audiovisuels qui devraient être produits et songer comment mettre en images les concepts, et comment réfléchir sur une série qui correspond à la discipline en question, en définir les thèmes pédagogiques et en concevoir la formation.

3.2.2 La télématique :

Nous savons tous que les ordinateurs deviennent une technologie importante pour l'enseignement à distance dans les pays les plus développés, et que l'Internet en particulier est actuellement le summum d'une exploitation efficace de l'information.

Le projet consiste à implanter l'Internet au CNRDP et à former les enseignants aux nouveaux programmes à travers le système de l'Internet.

Il s'agit donc de connecter le CNRDP à l'Internet et à relier les Ecoles Normales au serveur d'accès placé dans le CNRDP à travers le système *e-mail*. Le CNRDP se réserve le droit d'avoir accès à l'Internet, les Ecoles Normales ne pouvant qu'utiliser uniquement le *e-mail* et non les autres services de l'Internet. C'est donc à travers le *e-mail* que se fera la formation aux nouveaux programmes.

L'opération nécessite l'achat du matériel suivant (cf. Annexe IV pour l'illustration) :

- Serveur Internet : (+ ses accessoires)
- Serveur d'accès ; (+ ses accessoires)
- Serveur d'options :
- Ecran moniteur :
- 30 ordinateurs pour les Ecoles Normales + 30 modems.

Cela, ajouté aux frais d'abonnement et de maintenance.

Au stade actuel, nous avons déjà connecté le CNRDP à l'Internet. Nous avons sollicité l'aide de l'ACCT pour pouvoir équiper nos centres de formation d'un système d'ordinateurs permettant de les relier au centre de formation principal pour une communication de l'information dans les deux sens.

L'intérêt de ces expériences, en conclusion, est de pouvoir bénéficier de nouveaux moyens d'utilisation des technologies des télécommunications et de l'information. Et de tenter d'accompagner le progrès du siècle en mettant en œuvre une formation de grande qualité des enseignants basée sur des moyens résolument modernes. Cette diversification des moyens de formation est d'autant plus nécessaire que, pour donner corps aux nouveaux programmes, le CNRDP se retrouve actuellement devant une très large opération de formation destinée à tous les enseignants du Liban.

Les chemins alternatifs de la formation des enseignants

Monsieur **Michel LAGUERRE** (Haïti)

Membre du cabinet du ministre

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport

Je voudrais, en liminaire de mon intervention, poser mes balises afin de contextualiser mon étude de cas. Mes propos ont pour cadre de référence Haïti où cohabitent les langues française et créole, situation linguistique baptisée de “ diglossie ”, mais contestée par les linguistes natifs qui y verraient plutôt les relents d'un impérialisme linguistique. Bien qu'il n'y ait pas une politique linguistique bien définie et claire, l'Etat haïtien a fait du créole et du français, deux langues officielles et en même temps deux langues enseignées et d'enseignement.

Pour ceux qui sont familiers ou étrangers à la question des langues en contexte de cohabitation linguistique marquée par le rapport langue majoritaire/langue minoritaire, toute réflexion liée de façon vitale à la langue, ne peut faire l'économie d'une analyse qui intègre une diversité de paramètres. Autour de la problématique de la formation des enseignants, on pourrait, par exemple, évoquer de manière canonique :

- la **clientèle** à qui est destinée la formation ;
- leurs **besoins** spécifiques de formation ;
- les **objectifs**, les **contenus** et les **approches** générés par ces besoins.

Il peut donc paraître présomptueux de vouloir dessiner ou tracer à l'avance les itinéraires alternatifs ou multiples sans une prise en compte de ces paramètres. Je suis presque contraint d'initier mes propos à partir d'un vol à vue, dans l'optique d'une

exploration du territoire qui est toujours loin d'être la carte en matière de Francophonie. Je me propose d'évoquer devant vous trois têtes de chapitres qui, partant de notre vol à vue, nous conduira à des tracés, des itinéraires de formation.

- Le premier chapitre tentera de dresser le **profil de la clientèle** à former.
- Le second chapitre survolera l'état des **lieux de la formation** des enseignants dans le contexte éducatif particulier d'Haïti.
- Le troisième chapitre esquissera enfin des **chemins** qui pourront être utilisés en fonction de l'état des lieux et de la clientèle à former.

Les enseignants : une réalité fort disparate

Les enseignants à former, c'est tout d'abord une réalité statistique fort disparate qui cache une diversité de profils. Les statistiques officielles de l'année 1993-1994 estimaient leur nombre à 29174 travailleurs au niveau de l'enseignement primaire dont 71 % dans le secteur privé.

Au niveau secondaire, l'effectif du personnel enseignant avoisinait 13000. A l'occasion d'une grande croisade de formation destinée aux maîtres de l'enseignement fondamental au cours de cet été, une ventilation prévoyait trois clientèles nettement différenciées : des normaliens, des non normaliens et des capistes. Les premiers sont passés pour leur formation initiale, par une école normale dont le profil d'entrée se situe en grande partie au niveau de la 3^e secondaire (soit après neuf ans de scolarité) et qui théoriquement forme des enseignants pour les premiers cycles de l'école fondamentale. Les seconds n'ont pas été formés dans les écoles normales, leur profil est très varié. Par exemple, dans les zones rurales, 18 % (contre 3 % ailleurs) ont un niveau de formation déclaré égal ou inférieur à la 6^e année. Enfin, les capistes seraient ceux qui auraient une formation les habilitant à être détenteurs d'un Certificat d'aptitude pédagogique.

Une ombre au tableau des profils : des tests administrés à différents contingents de maîtres ont révélé un niveau de compétence académique réelle inférieur au niveau de formation déclarée. En 1991, un échantillon de 2 000 maîtres d'écoles défavorisées du secteur privé a été soumis à un test diagnostique couvrant les objectifs des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. Les résultats ont révélé que la grande majorité de ces maîtres n'ont pas atteint le niveau de performance correspondant au 2^e cycle de l'enseignement fondamental. Cette tendance se vérifie pour la plupart des matières de base, sauf pour le créole où 39,6 % dépassent la moyenne de 50 sur 100.

Certaines analyses et études sur la situation des enseignants du secondaire ont abouti à peu de chose près aux mêmes conclusions. Selon une étude du Centre d'études, de recherches et de consultation en sciences de l'éducation (CERCSE) sur les enseignants du secondaire et l'école haïtienne (1997), il existerait une carence notoire d'enseignants qualifiés capables de répondre valablement à la demande éducative. Sur un échantillon de 111 enseignants du secondaire qui ont participé à une enquête, 57,65 % n'avaient aucune formation pédagogique, 72,97 % n'avaient aucune formation de niveau universitaire. Cet échantillon comprenait un bassin de diplômés d'Ecole normale d'instituteurs (11,71 %). L'Ecole normale supérieure, lieu de formation des professeurs du secondaire, n'a fourni que 20,72 % de l'échantillon. Ce descriptif traduit bien une tendance qui pourrait, sans trop se tromper, se prêter à une certaine généralisation. Encore une ombre au tableau des profils : beaucoup de ceux qui enseignent au secondaire et même parfois dans les classes terminales, viennent de terminer leur programme d'études, donc à peine détenteurs des savoirs qu'ils doivent transmettre.

L'état des lieux de la formation dans une éducation à rééduquer

Je partirai d'un point de repère, question de contextualiser l'espace et le temps dans lequel se situe notre étude de cas. Durant ces deux dernières décennies, on tend à faire démarrer le renouveau de l'Education en Haïti vers la fin des années soixante-dix. Il devenait urgent que des changements substantiels et majeurs soient apportés dans l'orientation du système d'éducation. Dans cette optique, un contexte radicalement nouveau se dessinait, dans lequel la réforme scolaire de 1982 est vite apparue comme une priorité, sinon comme la priorité.

Plus de quinze ans après la Réforme, il s'est avéré nécessaire de pouvoir faire le point, d'évaluer le chemin parcouru, de corriger certaines trajectoires et de procéder à de nouvelles relances de portée essentiellement qualitative. Le diagnostic du système éducatif haïtien, au tournant de la réforme, jugée inachevée sous plusieurs aspects, est déconcertant sur le rapport de la formation :

- *des lacunes dans la formation de base à tous les niveaux du système ;*
- *un taux de réussite qui va décroissant ;*
- *un corps enseignant dont la professionnalisation est à faire.*

L'impact de la sous-qualification des enseignants sur l'éducation est manifeste sur bien des points.

Tout d'abord, par rapport à l'enseignement qui est dispensé dans les écoles, les performances sont faibles tant sur les plans de la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être à communiquer que sur le plan des stratégies et des techniques pédagogiques à mettre en œuvre pour les transmettre. De plus, le manque de maîtrise des langues d'enseignement (créole et français) constitue un handicap majeur pour la transmission de tout type de savoir. Bentolila (1981) parlait déjà de ce “mésolecte” dans lequel se déroulait l'activité pédagogique dans les classes. Ainsi, pour cacher leurs lacunes, les enseignants, se réfugient dans une approche proprement behavioriste et un bourrage de crâne qui empêche toute créativité de la part de l'élève. Les Rapports d'évaluation sur la mise en application de la réforme par l'Institut pédagogique national (IPN) (1984-1986) ont signalé, en dépit des progrès, les constats suivants :

“ Le niveau académique et la formation pédagogique des maîtres ne leur permettent pas de dispenser un enseignement efficace et conforme à l'optique de la Réforme. Ils reproduisent dans leur enseignement les schémas et les routines du système traditionnel (relation verticale maîtres-élèves, non intégration des élèves dans la démarche d'apprentissage, répétitions collectives). ”

“ En ce qui a trait à la progression dans les matières à enseigner, ils progressent de façon anarchique sans tenir compte de la logique interne des programmes... Certains cherchent à avancer, sans se soucier de la fixation des savoirs ou savoir-faire chez les élèves. La plupart des maîtres sont incapables de prendre du recul par rapport au matériel didactique pour l'enrichir. ”

S'il faut donc tenter une définition (dans son sens premier de “ donner des limites ”) des besoins de formation des enseignants haïtiens, avec tout ce qu'elle peut comporter de réserve, on risque de se trouver dans un vertige réflexif au point de ne savoir par où commencer et par où finir.

A l'heure actuelle, le tableau de bord de la formation dans les Ecoles normales d'instituteurs en Haïti, couvre trois dimensions : académique, professionnelle et pratique. L'académique focaliserait sur les disciplines d'enseignement et d'apprentissage inscrites dans le curriculum ; la dimension professionnelle concernerait plus particulièrement l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant (pédagogie, psychopédagogie, méthodologie, didactique, etc.) ; enfin, la dimension pratique renvoie à cette partie pragmatique de la formation qui touche les stages en milieu scolaire, la formation des habiletés manuelles et practico-pratiques liées aux

activités de la classe en général. Quant à L'Ecole normale supérieure, elle couvrirait une formation disciplinaire de six sections : langues vivantes, lettres modernes, mathématiques, philosophie, physique, sciences naturelles et chimie, sciences sociales. En plus de ces six sections, il existe une section de pédagogie dont les cours sont suivis par roulement par les étudiants. A ces lieux de formation, pourraient s'ajouter d'autres lieux qui fonctionnent soit dans le cadre de certaines universités, soit dans le cadre de certaines communautés religieuses.

Les différentes réflexions qui ont été conduites à propos des besoins de formation des enseignants en regard des profils suggéreraient un continuum qui pourrait être de base, intermédiaire, initiale, continue. En fait, quels besoins ou habiletés qu'il reste à être définis dans le cadre de ces différentes formations dans la perspective de l'enseignement du et en français ?

Vous avez dit “ besoins de formation ” ou plutôt “ habiletés ” ?

Je voudrais volontairement m'écarter de la logique des actions de formation qui, à l'instar de quelques sciences humaines, a pris l'habitude de légitimer la notion de “ besoins de formation ”. Il paraît, à tout le moins, que dans le contexte particulier de l'espace sociolinguistique haïtien, les manques par rapport au français seraient plutôt tributaires de l'inégale distribution de la langue française sur l'échiquier social haïtien. Il n'y a pas, en effet, quatre chemins pour devenir francophone haïtien. Ou bien on naît dans une famille haïtienne qui fait l'usage du français dans sa quotidienneté, ou bien on fait l'apprentissage du français en contexte strictement scolaire. Or on connaît le sort de tous ceux qui doivent faire l'apprentissage d'une langue dans un contexte où la langue est minoritaire.

Certes, on a évoqué un peu plus haut la non maîtrise des langues (créole et français) par certains enseignants. Ce qui ne saurait guère étonner, puisque les niveaux d'études atteints par ces enseignants en font des “ condamnés à un français approximatif ”. Par contre, un certain nombre d'enseignants haïtiens connaissent le français pour l'avoir appris à l'école. Les éléments d'apprentissage comprenaient surtout des leçons de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe, des exercices d'élocution. Les méthodes d'enseignement consistaient à mémoriser les règles et à faire des exercices d'application afin de maîtriser les éléments de langue étudiés. Or, à la connaissance d'un savoir (le code de la langue française : syntaxe, lexicque, sémantique), il faut ajouter, pour parler de la maîtrise du français, l'utilisation efficace des quatre savoirs fondamentaux relatifs à son emploi : savoir écouter et parler, savoir lire et écrire. Nos enseignants peuvent-ils

répondre à la demande langagière de l'école haïtienne sans cette nécessaire maîtrise du français ?

Je voudrais donc, en lieu et place de “ besoins de formation ” opter pour des “ habiletés ”, celles qui, sont censées être incontournables dans le cadre d'un enseignement du et en français. Voici par voie d'énumération rapide le catalogue de ces habiletés :

- l'enseignant doit maîtriser les quatre savoirs fondamentaux relatifs à l'emploi de la langue : savoir écouter et parler, savoir lire et écrire ;
- il doit recevoir une formation en didactique du français, langue seconde, qui tient compte du contexte particulier de la cohabitation de deux langues (créole/français) qui ont certaines affinités ;
- il doit comprendre le programme de français, en tant qu'outil qui présente un ensemble structuré d'objectifs, de notions d'apprentissage, des activités, et de démarches pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage ;
- il doit planifier l'enseignement et l'apprentissage dans une perspective visant à développer des habiletés et des connaissances langagières chez les élèves ;
- il doit savoir utiliser et critiquer le matériel pédagogique et didactique destiné à sa clientèle ;
- il doit pouvoir identifier les difficultés de ses élèves, les préciser et les aider à trouver des solutions adéquates ;
- il doit enfin, organiser l'évaluation des apprentissages du et en français réalisés par ses élèves.

Quels chemins, quels itinéraires de formation !

Pour l'instant, je voudrais y proposer deux : l'un linéaire, l'autre transversal. Les profils langagiers de nos enseignants dénotent une nette inégalité devant la maîtrise de la langue française, retenue comme habileté indispensable pour l'enseignement du et en français. Il va falloir, à coup sûr, préparer un outil diagnostique qui permettra de se faire une idée sur les compétences réelles afin d'éviter tout réapprentissage inutile. Toujours dans cette perspective de linéarité, la prise en compte des profils doit induire des logiques de formation.

- ⇒ Mise à niveau qui confère la maîtrise de la langue à enseigner.
- ⇒ Professionnalisation subséquente ou professionnalisation tout court quand la maîtrise est déjà réalisée.

Par itinéraire transversal, je vois une formation qui mettrait à profit les acquis en langue maternelle des enseignants haïtiens pour renforcer leur réflexion métalinguistique dans l'apprentissage du français, que ce soit au niveau de la maîtrise du français ou même par rapport à leur professionnalisation. Autrement dit, contourner la difficulté qui a été mentionnée en ce qui concerne le handicap retrouvé chez les enseignants par rapport à leur non maîtrise des deux langues (créole/française). Il resterait, bien sûr, les canaux à privilégier pour atteindre les clientèles ciblées : formation en direct ou à distance par le biais de la diversité des “ réseaux globaux d'apprentissage faisant usage de technologies avancées, avec l'objectif de transformer aussi bien l'éducation que la société elle-même ” (Cummins et Sayers, 1995).

Bibliographie

- BENTOLILA, A., GANI, L. (1981) “ Langues et problèmes d'éducation en Haïti ” *Langages*, 61 :117-127
- CHAUDENSON, P. (1979) *Les Créoles français*, Paris, Fernand Nathan
- CUMINS, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*, Toronto : OISE Press
- DEJEAN, YVES (1979) “ Nouveau voyage en diglossie ” Brooklyn, Regional Bilingual Training Resource Center, ronéoté
- FRANÇOIS, F. (1980) “ Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles ” *Langages*, 59 : 25-52
- GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981) *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, France, CREDIF Hatier.
- LABELLE, M. (1978) *Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LAGUERRE, P.-M. (1983) *Créolophonie en diaspora : Eléments de la situation linguistique de la minorité ethniques haïtienne au Québec*, Montréal : Projet de Recherche sur l'Education des Minorités : Université McGill

- LAGUERRE, P.-M. (1983) *Situation sociolinguistique des enfants d'immigrants haïtiens au Québec : langue milieu social*, Thèse de Maîtrise ès Arts, présentée à la Faculté des Sciences de l'Éducation (Administration & Politique), Université McGill, Montréal.
- LAGUERRE, P.-M. (1985) “ L'enfant haïtien entre les deux langues : une analyse de la situation linguistique de l'enfant immigré haïtien au Québec ”, *Québec Français*, N° 57, mars
- LAMBERT, W.E. (1975) “ Culture and language as factors in Learning and Education ” in Wolfgang, A. (ed), *The Education of Immigrant Students : Issues and Answers*, Toronto, OISE pp. 55-83
- MEIRIEU, P. “ Pour un enseignement qui réponde aux défis de la modernité ”, *Éducation et Francophonie* vol. XXI, n° spécial, octobre 8-15.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), *Plan National d'Éducation et de Formation*. (PNEF), 1997.
- POMPIUS, P. (1981) *La langue française en Haïti*, Port-au-Prince, Haïti, Éditions Fardin. *Revue Pratiques*. “ La communication ”, N° 40, Décembre 1983, Metz, France.
- VALDMAN, ALBERT (1980) *Créole et Enseignement primaire en Haïti*. Actes préparés en collaboration avec Yves Joseph. Bloomington, Indiana University, 2^e édition.

Pour une coopération en formation

Monsieur **Dominique FERRAGNE** (France)

*Attaché de coopération linguistique et éducative,
Ambassade de France en République Socialiste du Viêt Nam*

Monsieur le Président,

Mon intervention, qui ne dépassera pas les cinq minutes autorisées, sera le témoignage d'un "homme de terrain" dont l'expérience s'appuie sur l'observation de l'enseignement en français ; enseignement des disciplines scientifiques dans les classes bilingues de Lycée au Viêt Nam.

Cette expérience, au quotidien, est une recherche constante dans le sens où T. Edison définissait la Recherche : 10 % d'inspiration, 90 % de transpiration.

La transpiration n'est, bien sûr, pas celle engendrée par le climat tropical, mais plutôt celle de l'esprit engendrée par une recherche continue de l'ajustement des contenus enseignés, des méthodes et des didactiques.

Cette recherche se fonde sur une idée essentielle : la compétence du formateur ne se réduit, en aucune manière à la juxtaposition de :

- la maîtrise d'un savoir scientifique
- une maîtrise de la langue.

En d'autres termes, il me paraît fondamental de "tordre le cou" à une idée reçue :
"il suffirait de traduire en français une leçon de mathématiques (ou d'une autre discipline) élaborée en langue maternelle pour faire de l'enseignement en français".

Cette idée reçue est d'ailleurs le fruit d'une mauvaise interprétation de l'expression "enseigner en français"...

Dans le contexte qui nous intéresse "l'enseignement en français" est davantage une "formation en français".

Au-delà de la nuance sémantique, la notion de formation me semble prendre en compte trois champs de réflexion distincts :

1. Le champ langagier

Il doit ouvrir une réflexion rigoureuse sur les spécificités des deux langues face à un savoir scientifique à enseigner.

Un exemple pour illustrer mon propos : si le professeur prononce la phrase "2 est une solution de l'équation...", cette dernière ne peut être remplacée sans précaution par "2 est la solution de l'équation..."

En effet, en mathématiques, la seconde phrase suppose l'unicité de la solution.

Cette nuance devient essentielle dans la formation d'un professeur de mathématiques vietnamien car sa langue maternelle n'utilise pas d'articles.

2. Le champ des programmes

L'étude, la comparaison des programmes nationaux s'avèrent, bien sûr, indispensables si l'on veut construire un cursus cohérent.

Notons que cette étude est indissociable des objectifs de certification (mais là n'est pas mon propos).

3. Le champ didactique

Ici, un constat s'impose : les modèles didactiques ne sont pas immédiatement transposables d'un pays (d'une culture) à un(e) autre.

La notion même de didactique dans son acception universitaire, en France, est à replacer dans le contexte culturel et historique de la pédagogie.

Au-delà de ces considérations théoriques, propres à rebuter l'apprenti-formateur, il convient d'adopter, au quotidien, sur le terrain, une attitude *pragmatique*. Au fond, le

formateur, candidat à l'enseignement en français, doit apprendre à interroger sa pratique autour d'une seule question :

“ Le cours dispensé, les activités pédagogiques proposées ont-ils un SENS pour l'élève ? ”

Le sens c'est d'abord celui des mots c'est-à-dire la langue.

Le sens c'est aussi une identification claire de la place des activités dans un processus d'apprentissage.

Le sens c'est enfin la prise en compte permanente d'un contexte interculturel. Je voudrais insister sur ce dernier point car, si le multilinguisme est bien le garant de l'identité culturelle, la formation en français doit s'inscrire résolument dans le respect des cultures c'est-à-dire, en un mot, l'interculturalité.

Besoins et perspectives de l'université vietnamienne

Monsieur **Huynh The CUOC** (République Socialiste du Viêt Nam)

Université de Langues d'Informatique de Hồ Chí Minh-Ville

Les dirigeants vietnamiens et la population, à toutes les époques, ont toujours été conscients du rôle capital que jouent l'éducation et la formation dans l'avenir de la nation. Les activités d'enseignement et d'apprentissage n'ont jamais cessé même aux moments les plus critiques de notre histoire et le Quôc Tu Giam, que nous pouvons considérer comme la première université vietnamienne, date du XI^e siècle. Nous savons que l'investissement pour l'éducation reviendra en fin de compte à investir pour le pays et récemment, le développement des activités de formation est même devenu un axe prioritaire de la politique gouvernementale. En effet, à l'aube du XXI^e siècle, dans le contexte d'une conjoncture internationale en pleine mutation, alors que l'intégration du Viêt Nam dans le monde ne fait que commencer, le problème des ressources humaines devient plus crucial que jamais. Le pays ne peut avoir sa place au soleil que si ses hommes sont à la hauteur des défis qui leur sont imposés, et la tâche qui incombe à l'Université vietnamienne est par conséquent fort lourde. Pour arriver à répondre aux attentes et aux besoins de la nation, l'enseignement supérieur vietnamien doit résoudre les problèmes auxquels il est confronté, tant au point de vue quantité que qualité.

Notre intervention va tenter de faire la synthèse des efforts qui ont été réalisés dans ce domaine, d'indiquer ce qu'il reste à faire, de montrer dans quelle mesure le monde francophone peut nous aider et de voir aussi ce que nous pouvons apporter à la Francophonie au cours du développement de notre formation universitaire.

Les années d'après-guerre ont été difficiles pour le Viêt Nam à bien des égards, mais nous pouvons constater que le nombre des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur a augmenté de 2,7 fois en cinq ans, de 1991 à 1995 et que nous disposons désormais d'une formation post-licence dans beaucoup de domaines, dispensée dans la langue du pays, pour constituer peu à peu des équipes de chercheurs nationaux. Les activités d'enseignement / apprentissage se sont diversifiées dans leur contenu et dans leurs modalités pour donner l'occasion à toutes les couches de la population d'avoir accès à la formation. La création des établissements universitaires semi-publics a permis non seulement de répondre aux besoins grandissants du pays mais également d'utiliser d'autres capitaux que ceux de l'Etat pour développer l'éducation, et les coopérations dans ce domaine avec l'étranger, dont les pays francophones, se sont petit à petit mises en place.

Ces résultats, bien que positifs, ne peuvent cacher toutefois l'ampleur des besoins. L'Université vietnamienne se trouve en effet prise dans la double contrainte de devoir se développer en quantité et d'augmenter en même temps la qualité de sa formation.

Au point de vue quantité, la formation universitaire telle qu'elle est à l'heure actuelle n'est pas à la hauteur des attentes, puisque la proportion des étudiants par rapport à la population totale reste encore faible, et que le taux des travailleurs qualifiés n'avoisine que les 10 % de la population active. En plus, la répartition de la population ayant reçu une formation supérieure reste encore géographiquement très inégale, et certaines branches d'études, bien qu'indispensables pour le développement général du pays, ne peuvent recruter suffisamment d'apprenants.

La qualité de la formation reste elle aussi à désirer, car le matériel et les équipements pédagogiques sont vétustes s'ils ne manquent pas dans les établissements. La capacité des étudiants à réfléchir par eux-mêmes, à faire face aux exigences du métier est également bien limitée, ainsi que leurs connaissances des langues étrangères.

Conscient des obstacles à surmonter dans le domaine de l'éducation et de la formation, le gouvernement vietnamien a défini des stratégies de développement et s'est fixé des objectifs pour l'an 2020, qui sont les suivants :

- au point de vue **quantité** : diversifier encore plus les formations, et donner plus de priorité aux formations à distance ; augmenter de 1,5 les établissements de formation supérieure et instaurer dans les différentes régions des formations sur place susceptibles de répondre aux besoins locaux ;

- au point de vue **qualité** :

- recycler les enseignants-chercheurs par tous les moyens disponibles, séjours à l'étranger ou séminaires sur place ;
- accorder une priorité accrue à la formation en langues étrangères ;
- continuer la restructuration des établissements universitaires, créer certains établissements d'excellence afin de pouvoir former assez rapidement un contingent de chercheurs et de travailleurs de niveau international ;
- investir dans la construction des laboratoires, des bibliothèques afin de donner plus d'autonomie aux étudiants ;
- réactualiser le contenu des manuels et des documents pédagogiques.

- Compte tenu des stratégies et des objectifs précités, nous voyons que l'aide du monde francophone peut prendre diverses formes et intervenir à des niveaux différents. D'une dotation en fonds documentaire à une convention de coopération visant une formation et un transfert de compétences, l'éventail est grand ouvert, et en fait, cette aide existe déjà sous certains aspects :

- bourses de stage et d'études diverses dans les pays francophones ;
- fonctionnement de différents instituts, de centres scientifiques ou de formation (exemple à Hô Chi Minh-Ville, l'Institut du Cœur, le Centre d'analyses chimiques, le CFVG — centre de formation à la gestion, etc.) ;
- formation des cadres moyens pour la maintenance industrielle à l'Université de Technologie de Hô Chi Minh-Ville ;
- formation post-licence à distance pour les enseignants de français langue étrangère, sans compter les séminaires et les colloques organisés à la venue des experts francophones appartenant à différents domaines.

En examinant le fonctionnement de ces activités, nous pouvons retenir les facteurs suivants qui conditionnent le succès et la viabilité des projets :

- 1) le projet de formation doit répondre à des besoins réels et se doter d'objectifs réalisables ;

- 2) les différents partenaires doivent se sentir impliqués dans le projet pour pouvoir le mener à terme ;
- 3) le projet doit s'étendre sur une durée suffisamment longue, de façon à ce qu'il y ait un suivi et des résultats ;
- 4) s'il y a formation, celle-ci doit être diplômante, attestant l'investissement fourni par les différents acteurs du projet ;
- 5) il est préférable qu'un transfert de compétences soit prévu à échéance, du moment que l'objectif de l'aide est bien de permettre à l'Université vietnamienne de se développer et de devenir autonome. La coopération, au bout d'un certain moment, devra donc changer de contenu et de modalité.

Au cours de son développement et de son autonomisation, l'Université vietnamienne peut également de son côté apporter sa contribution à la francophonie sous des aspects divers :

- l'aide apportée à la formation, dispensée en français, ne fera que consolider la place de la langue que tous les pays francophones ont en partage ;
- les échanges d'expériences et de recherches ne peuvent être que fructueuses dans la mesure où le Viêt Nam est l'un des rares pays membres de la francophonie à se trouver en Asie, à une position carrefour intéressante à plusieurs points de vue ;
- la force de l'Université vietnamienne fera la force de son pays, et la francophonie a tout intérêt à compter parmi ses membres une nation en essor économique et culturel.

En guise de conclusion à notre intervention, nous pouvons dire que l'université vietnamienne, après avoir établi le bilan de ses activités à la veille du XXI^e siècle, a su déterminer ses points forts et ses faiblesses et elle a pu définir ses besoins. Elle s'est aussi fixée des stratégies de développement. Tout en sachant parfaitement que le devenir de son éducation nationale ne peut être que œuvre des nationaux vietnamiens, elle ne néglige pas pour autant l'aide des autres pays, considérant cela comme un apport lui permettant d'atteindre plus vite ses objectifs. Et nous avons vu précédemment que le bénéfice de la coopération n'est pas en sens unique.

La formation au Cambodge

Monsieur **Var Sim SAMRETH** (Cambodge)

Recteur de l'Université royale de Phnom Penh

L'intégration à l'espace francophone signifie l'appartenance à une communauté linguistique, mais aussi culturelle, économique et politique. Pour le Cambodge qui a vécu une longue période d'isolement et de conflits, cette intégration est une chance.

Elle peut contribuer au développement du pays, et en particulier à l'amélioration du niveau général de connaissances de ses habitants.

C'est pourquoi l'Université Royale de Phnom Penh, principal établissement universitaire du Cambodge, s'est résolument engagée dans une politique d'ouverture vers la Francophonie universitaire depuis le début des années 90. Les grandes étapes de cette ouverture ont été :

- 1990 : création du Département de français au sein des Langues Etrangères avec l'appui de l'Ambassade de France.
- 1992 : adhésion de notre établissement à l'AUELF-UREF et mise en place de l'enseignement du français à tous les étudiants de l'URPP.
- 1994 et 1995 : création des filières francophones scientifiques (Biologie, Physique, Géographie, Chimie et Mathématiques) avec le soutien de l'AUELF-UREF.

Cette ouverture vers la communauté universitaire francophone a été largement facilitée par la longue tradition francophone de notre établissement dans les années

soixante et soixante-dix et par le bon niveau de français de la plupart de ses responsables et de ses professeurs, formés avant 1975.

Les contacts avec les universités francophones se sont donc multipliés :

- le département de français est soutenu par les universités de Rouen et Besançon (pour le professorat), Rennes II (pour la traduction), CFFJ (pour le journalisme), et Toulouse-le-Mirail (pour les métiers du tourisme).
- les filières francophones sont soutenues par un consortium d'appui formé de sept établissements :

Université du Maine, de Rennes I, de Toulon-Var, de Bordeaux III, ENS de Cachan, Université Catholique de Louvain, Université du Québec à Montréal. Récemment, l'Université d'Aix-Marseille a aussi manifesté son soutien aux filières francophones.

Concrètement, tous ces contacts ont permis des progrès sensibles dans l'amélioration du niveau scientifique et pédagogique des professeurs et donc, par conséquent, des étudiants de notre Université. Quelques exemples de ces réalisations :

- des **bourses** accordées par l'Ambassade de France, l'Ambassade du Canada et l'AUPELF-UREF ont permis à de nombreux professeurs et étudiants de suivre des stages d'études diplômants d'une ou plusieurs années ou des stages d'actualisation des connaissances de plusieurs mois dans les pays francophones.
- des **missions de professeurs** francophones financées par des gouvernements, des ONG ou des organismes internationaux ont bénéficié aux professeurs et aux étudiants de l'URPP.
- des **ouvrages de français et en français et du matériel** sont venus de pays francophones pour équiper nos bibliothèques et nos laboratoires.

La participation de représentants de notre Université à des réunions, des séminaires ou des visites organisés dans les pays francophones ont permis des rencontres et des échanges avec des collègues d'autres pays.

Bien entendu, cette ouverture culturelle et universitaire est encore récente et mérite d'être élargie et approfondie. Cependant, elle représente pour notre Université un atout

majeur qui vient compléter l'intégration régionale plutôt anglophone. Ainsi je formule ici le souhait que les contacts menés entre l'Université royale de Phnom Penh et les pays francophones se multiplient et permettent à notre établissement d'acquérir dans le futur un niveau reconnu internationalement.

SYNTHESE

Monsieur **Samir MARZOUKI** (Tunisie)

Directeur, Ecole normale supérieure de Tunis

J'ai la rude tâche de présenter en cinq minutes une synthèse à chaud de tout ce qui a été dit cet après-midi : analyses, conférences, communications, études de cas, témoignages d'hommes et de femmes du terrain.

J'avais préparé des résumés de l'ensemble des documents et contributions qui nous été fournis. Je les confierai aux organisateurs, me contentant d'extraire de cette substantifique moelle de ce qui, à un niveau plus général, pourrait servir de recommandation. Mais je voudrais rappeler que ces Assises mondiales ont été préparées par des Assises régionales où il y a eu beaucoup de travail et qu'il existe dans nos dossiers un document de synthèse de ces différents séminaires. Pour l'élaboration des recommandations de cet atelier, je me situerai dans le sillage tracé au début de la séance par Jean Tabi-Manga, notre président de séance, c'est-à-dire que je me propose de mettre plus l'accent sur les stratégies de formation plutôt que sur l'état des lieux. J'ajoute que je me servirai des trois axes auxquels il nous a recommandé lui-même de réfléchir :

1. la conceptualisation ou la reconceptualisation de notre domaine et de notre pratique ;
2. les stratégies de formation ;
3. les actions de coopération multilatérale à développer.

Mais je réunirai les deux derniers axes car il est souvent difficile, dans certains contextes, de mener seul jusqu'au succès une action de formation sans recourir à la solidarité francophone.

Recommandations

I. 1. Etant donné la diversité et la complexité des situations en Francophonie, il convient de souligner la nécessité de susciter des descriptions scientifiques précises et des évaluations objectives des situations d'enseignement où le français est langue partenaire.

I. 2. Il est recommandé à l'AUPELF-UREF la création d'un réseau thématique de recherche sur la formation des formateurs.

II. 1. Il est nécessaire de chercher et de trouver une stratégie commune et diversifiée, c'est-à-dire modulable selon les contextes, permettant de traiter d'urgence les problèmes de la pénurie et des lacunes au niveau de la formation initiale et professionnelle des enseignants du français. Cette stratégie pourrait s'appuyer sur le développement d'une coopération sud-sud et viserait en premier lieu une mise à niveau ou une habilitation du personnel peu ou mal formé.

II. 2. Il est important d'étudier les possibilités de valoriser les métiers liés à l'enseignement afin qu'ils soient motivants.

II.3. Il faut distinguer nettement la formation des enseignants de français de celle des formateurs en français, ces derniers, pour l'efficacité de leur enseignement, devant être issus des disciplines qu'ils enseignent.

II. 4. Il convient de mener une réflexion sur les lieux de formation des formateurs, notamment les ENS, afin que ces lieux puissent remplir des tâches différentes de celles qu'assument les facultés.

II. 5. Il est urgent de favoriser l'édition, surtout locale, de manuels scolaires à prix abordables.

II. 6. Il est nécessaire de développer et d'organiser la formation continue du personnel enseignant, notamment par le biais de la formation à distance, l'usage des nouvelles technologies et la création de centres régionaux développant une formation en cascade.

II. 7. Il convient de mettre en réseau les centres de formation francophones.

II. 8. Il faut développer une culture de l'évaluation contextualisée liée à l'initiation, à l'autoformation et à la prise de distance réflexive des formateurs par rapport à leur pratique et peut-être même développer en Francophonie un corps professionnel d'évaluateurs éducatifs.

II. 9. Il est important également de développer des stratégies et des méthodologies d'immersion visant à mettre le plus possible en contact l'apprenant avec la langue française et la culture francophone.

II. 10. Il est nécessaire, par ailleurs, de développer des approches intertextuelles tenant largement compte des spécificités des contextes d'enseignement.

II. 11. Enfin, il faut souligner une condition *sine qua non* de la réussite de l'entreprise francophone : attirer l'attention des décideurs sur la nécessité non seulement de réduire les entraves à la mobilité des enseignants et chercheurs dans l'aire francophone, mais également favoriser cette mobilité et ce notamment pour que les formateurs du sud puissent se ressourcer dans les pays du nord.

En résumé, nous nous devons d'avoir **un type d'approche particulier**, l'approche scientifique basée sur la description et l'évaluation objectives mais visant l'action concrète et pragmatique, **un souci constant parce qu'incontournable**, la nécessaire modulation de nos pratiques selon les contextes diversifiés de la Francophonie ou la contextualisation et **un état d'esprit ou une éthique**, celle que résume parfaitement le mot "solidarité".

DEVELOPPER UN ENVIRONNEMENT FRANCOPHONE

**Président de séance : Madame Florette ANDRIAMIARISATRANA
(Madagascar)**

Présidente de la Société l'Eleveur

RAPPORT THEMATIQUE

Monsieur **Raymond RENARD** (Belgique)

Professeur émérite à l'Université de Mons-Hainaut

Coordinateur de la Chaire Unesco—Mons-Hainaut en aménagement linguistique

Le troisième thème soumis à la réflexion des participants des différentes Assises portait sur l'impérieuse nécessité de *développer un environnement francophone*.

La diffusion du français dans le monde a traditionnellement reposé sur l'enseignement de la langue et sur la circulation des productions intellectuelles, littéraires ou artistiques qui y sont liées, donc dans la pratique sur l'école, sur l'université et sur l'environnement éditorial attaché à celles-ci.

Cette manière de procéder s'est révélée inadéquate et inefficace.

Inadéquate, car il est reconnu aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue a peu de chance d'être fructueux s'il *ne répond pas aux besoins et aux attentes* du public visé ; le moteur véritable du plurilinguisme, c'est la *motivation* ; *inefficace*, car on sait aussi désormais qu'une langue n'a de chance d'être maîtrisée que si elle bénéficie d'un *environnement suffisant* à sa mise en pratique. Les didacticiens des langues nous avaient convaincus qu'une langue *ne s'enseigne pas*, mais qu'elle *s'apprend* ; et nous savons aujourd'hui, grâce aux psycholinguistes, que cet apprentissage fait des sauts qualitatifs lorsqu'il devient *acquisition*, grâce au support des canaux de l'inconscient, qui ne peuvent naître que des situations naturelles de communication, de l'imprégnation, de l'implicite du milieu ambiant.

L'examen des synthèses des différentes Assises régionales montre bien que partout les participants au troisième thème ont tenu à relever les principales carences apparues dans ce qu'il faut bien appeler avec certains le “ *problème de la Francophonie globale* ” (Monde

arabe). On a souligné partout que l'enseignement de la langue française, au-delà du contenu symbolique des valeurs humanistes qu'elle porte, doit absolument *s'appuyer sur un environnement francophone solide*.

Les formes que peut prendre cet environnement sont bien connues et elles ont été abordées dans chacune des Assises régionales : elles relèvent essentiellement du *secteur culturel des médias* (radio, télévision, journaux, livres, vidéos, publicités et affichages), et du *secteur socio-économique* (entreprises, emploi).

Examinons successivement ces différents “ opérateurs extérieurs à l'école ”.

1. Les médias

Le développement de ce secteur fondamental est réclamé partout, et l'on déplore soit *l'insuffisance des moyens* mis en œuvre, soit leur *médiocrité*. Partout une *présence plus grande et plus performante* est demandée.

Les pistes proposées sont nombreuses et diversifiées, car les problèmes soulevés ne sont pas pareils d'une région à l'autre.

a) Parmi les **problèmes**, relevons :

- l'*effritement* de l'environnement médiatique francophone, face à la présence conquérante d'un environnement anglophone ;
- le caractère parfois *ambigu de la présence télévisuelle* ;
- l'absence de soutien à la production de *programmes au niveau local* et régional ;
- l'insuffisance des structures et *infrastructures locales* ;
- l'insuffisance de formation des *gens de métier* ;
- la tendance de certains éditeurs français à écouler à l'étranger des *productions vieilles ou périmées* (le capitalisme sait être particulièrement vorace dans les PVD...) ;
- le *coût* des ouvrages français ;
- l'inaccessibilité à la chaîne TV5 ;

- une présence insuffisante dans le secteur des autoroutes et des *nouvelles technologies* de communication.

b) Recommandations

Il est suggéré de

- développer l'environnement médiatique en *favorisant la diffusion des médias francophones* et en *encourageant la création de médias nationaux* ;
- *former des gens de métier* capables de générer un environnement médiatique varié, adapté au monde local, et de qualité ; veiller au professionnalisme, notamment dans le journalisme et l'édition ;
- encourager toutes les formes de *créativité non seulement en français mais aussi dans les langues locales* en vue de les faire connaître et apprécier ;
- ne pas négliger les sujets relatifs aux *sciences humaines* (par exemple, l'histoire des cultures européennes, la vie quotidienne du citoyen européen, ses problèmes, ses solutions...) ; ces sujets sont précisément *de nature à nourrir le rêve francophone* ;
- ne pas négliger la présence du français dans l'*environnement musical* ;
- assurer une meilleure accessibilité aux productions francophones par la prise de mesures de *réduction de leurs prix* de vente, par le recours, pour certaines d'entre elles, au serveur REFER ;
- appuyer la création, le développement et la diffusion de *journaux locaux en langue française* ;
- renforcer la diffusion de TV5 par toutes mesures utiles, en ce compris, celles de nature politique ; veiller à ce que TV5 soit présent dans toutes les universités et à ce que les professeurs soient formés à une exploitation efficace des émissions ;
- promouvoir la création ou l'introduction de *chaînes de partage, de métissage culturel et linguistique* (Arte), soucieuses de donner la parole à l'autre dans sa langue, respectueuses de la diversité culturelle ;
- redonner de l'importance à la *lecture* ;
- *réduire l'écart* entre la Francophonie mondiale et la Francophonie locale ;

- développer les *nouvelles technologies* de communication, et y recourir, surtout sur le continent nord-américain ;
- renforcer l'*aménagement médiatique de l'espace scolaire*, par exemple, par le développement des “espaces langues”, par la promotion et la diffusion de programmes appropriés sélectionnés dans les chaînes éducatives et dans les autres chaînes publiques ;
- promouvoir un *imaginaire culturel pluriel et plurilingue de qualité*, soucieux des valeurs humaines, notamment par le recours aux agences de communication et de publicité.

2. L'entreprise

Le deuxième secteur à développer pour assurer un véritable enracinement de la Francophonie est évidemment, dans le contexte de mondialisation que nous connaissons, le secteur économique. L'avenir de notre langue est en effet lié à son *efficacité dans le développement économique*, notamment dans le domaine de *l'emploi*. L'homogénéisation culturelle qui menace le monde dépend directement de la globalisation marchande.

Ici encore, des inquiétudes et des regrets se manifestent, auxquels répondent des recommandations.

a) Problèmes posés

- essentiellement, constat généralisé — et principalement là où le français est en régression : *le critère économique est peu pris en considération dans l'enseignement du français* et peu démontré aux étudiants, alors que l'importance de ce critère est reconnue comme capitale lors du choix d'une langue étrangère ;
- *manque de sensibilisation au problème de la langue et de l'interculturel de certaines entreprises françaises* implantées à l'étranger, et dont les responsables ne se rendent pas compte du coût économique de l'incompétence linguistique et interculturelle (la revanche du culturel sur l'insolent “ tout économique ” !...) ;
- *insuffisance de cadres connaissant le français*, notamment dans les domaines du *droit des affaires*, de la *technologie*, de l'*économie* ;

- *inadaptation de l'enseignement du français au contexte local*, principalement en Amérique du Nord, et nécessité subséquente de revaloriser un certain nombre de ses potentialités en science, en technologie de la communication et en économie, notamment ;
- *distorsion entre "l'offre" en langues dans les systèmes éducatifs et la "demande" des entreprises, du tiers-secteur (économie sociale) et de l'environnement social.*

b) Recommandations

- démontrer aux étudiants des pays non francophones que le français est plus qu'une langue d'ouverture sur l'universel, qu'il peut s'avérer *utile pour le développement économique de la société et pour l'obtention d'un emploi* ;
- établir des *partenariats technologiques, industriels et commerciaux* entre pays partiellement ou entièrement francophones, ainsi que tous les liens propres à favoriser leur maillage ;
- promouvoir une véritable *coopération régionale* ;
- recourir à de *nouveaux modes de coopération et à de nouvelles méthodologies* d'avenir.

Les Assises régionales du Monde arabe, notamment, insistent à juste titre pour que soit mise en place *l'université virtuelle* en français. L'AUPELF-UREF est déjà, en grande partie, une université virtuelle, c'est-à-dire un *réseau d'enseignants, de chercheurs*, mais aussi de *noeuds de formation et d'information* (centres et points SYFED), d'inforoutes (réseau REFER) et de programmes d'enseignement à distance (UNISAT). Elle peut et elle devrait devenir l'Université francophone virtuelle de la "cyber-culture" en mettant en œuvre une politique de coopération fondée sur le co-développement. La création d'un *institut francophone d'entrepreneuriat*, projet déjà envisagé par l'AUPELF-UREF, en partenariat avec les opérateurs économiques des régions concernées, serait fort appréciée ;

- *promouvoir l'utilisation du français*, et d'un français de qualité, *dans les filiales étrangères des grandes entreprises francophones* ; veiller à l'environnement francophone sur les lieux de travail : tout doit être fait pour que le français représente un gage supplémentaire d'emploi, de promotion, de réussite sociale ;

- dans les pays non francophones, *former des cadres possédant une bonne connaissance du français* par l'organisation de cours *appropriés*. Sensibiliser à ce problème à la fois les entreprises elles-mêmes, les Chambres de commerce, les associations de professeurs de français et les établissements d'enseignement, afin de les impliquer dans la stratégie globale ;
- *renforcer les liens entre l'université, la formation et le monde économique*, notamment pour les secteurs du *droit* et de la *gestion des affaires* en français ;
- *renforcer la base de données sur la Francophonie d'affaires* ;
- organiser, à l'intention des étudiants de français, des *stages de connaissance de l'entreprise*, dès l'enseignement secondaire, et des *stages professionnels*, dans l'enseignement supérieur, qui facilitent leur embauche ultérieure ; le cas échéant, surmonter les obstacles réglementaires et juridiques (accueil des jeunes non "apprentis" notamment) ; établir des relations contractuelles négociées entre établissements scolaires et entreprises publiques ou privées ;
- *multiplier les lieux de contact avec la langue française* : réception des hôtels, restaurants, offices et agences de tourisme, et envisager des formations spécialisées nécessaires ;
- *donner du français une image mieux adaptée au contexte économique*, afin de montrer que les décideurs économiques font eux aussi partie du projet francophone. En ce domaine, une responsabilité particulière incombe à la communauté des affaires canadiennes, québécoises et françaises présente sur le territoire américain. "C'est par les entreprises, nous disent les Assises d'Amérique du Nord, que passe en bonne partie la crédibilité du projet d'une Francophonie nord-américaine" ;
- inviter les multinationales francophones à doter leur personnel d'une *formation linguistique et interculturelle appropriée*, notamment par l'organisation de séminaires internationaux de pratique interculturelle ;
- faire de la *science en français*, de la science de haut niveau ; favoriser le *transfert scientifique*, notamment en matière de *didactique des langues secondes*, de *traductologie* et plus généralement des *industries de la langue* ;
- ne pas négliger le *marché culturel* : "les artistes sont les premiers artisans de la Francophonie", nous disent les Africains, rappelant l'effet catalyseur des

marchés culturels qui sont en même temps des fêtes populaires (FESPACO, MASA...) ;

- rechercher la *collaboration de l'entreprise pour diversifier le "marché" des compétences en langues.*

L'accord est donc unanime sur ce point : l'enseignement du français doit absolument s'appuyer sur un environnement solide.

C'est cela même qui propulse une langue *du statut de langue étrangère à celui de langue seconde* : le fait que son apprentissage se voit renforcé par l'environnement, lequel non seulement motive à l'étude, mais surtout offre les *conditions favorables à la pratique* de la langue.

La publicité bien connue d'une pile prétend que cette pile ne s'use que si l'on s'en sert. Pour la langue, c'est exactement le contraire : elle ne s'use que si l'on ne s'en sert pas !

Et cela seul justifie l'effort à réaliser en matière d'environnement francophone.

Nous en avons déterminé les deux secteurs essentiels, celui des médias et celui de l'économie.

Mais le relevé des insuffisances mentionnées et des remèdes proposés serait incomplet s'il n'était fait état d'une exigence lancinante concernant la *manière* dont les actions de la Francophonie doivent être menées dans les régions où le français n'est pas langue maternelle, et qui nous fera retrouver le thème plus général de nos Assises et la stratégie du plurilinguisme.

Les synthèses émanant des différentes Assises régionales insistent toutes sur la *nécessité d'agir en symbiose avec le milieu*. Elles nous rappellent que "l'environnement francophone est fait de l'interférence des langues et des cultures locales" (Océan Indien), que notamment dans l'entreprise, il faut "respecter les composantes culturelles de chaque pays afin d'enraciner la Francophonie dans l'univers des utilisateurs [... par exemple, en Amérique du Nord], faire de la Francophonie nord-américaine" ; ou encore favoriser le développement de magazines scientifiques et sportifs africains, diffuser en Europe les journaux télévisés sportifs africains, "réduire l'écart entre la Francophonie mondiale et la Francophonie haïtienne", "rapprocher les différents acteurs impliqués dans l'aventure francophone"...

Qui ne voit que, pour satisfaire cette exigence légitime, les francophones du Nord devront *infléchir considérablement leur conception du multilinguisme* ; ils devront se convaincre

que toutes les langues sont égales en dignité, que toutes enrichissent le patrimoine de l'Humanité, qu'un plurilinguisme fonctionnel implique l'éradication de la notion même de langue dominante, langue dominée, en bref, qu'en cette matière, *la modestie* est de mise.

Enfin, l'analyse de la problématique de l'environnement francophone débouche sur une interrogation fondamentale, posée par d'aucuns.

En appelant le renforcement de l'environnement francophone, ne participons-nous pas au mouvement de mondialisation dont nous redoutons les effets ?

Sans doute cette stratégie s'insère-t-elle dans la *logique de la mondialisation*, reconnue comme une réalité, mais elle le fait et elle doit le faire *sans négliger le message humaniste*, les vraies valeurs que véhicule le français et qui en font un instrument privilégié d'accès à l'universel.

Les termes-clés — on les retrouve quasiment dans tous les rapports des Assises — sont ici *respect des identités* linguistiques et culturelles, souci du *lien social*, *intercompréhension*, *partenariat*, *réciprocité*, *coopération* régionale, *solidarité* partagée.

L'enracinement du français a besoin d'un milieu favorable : c'est incontestable. Mais le souci d'efficacité ne peut pas amener la Francophonie à renier les valeurs qu'elle porte. Comme l'a dit Jean-Claude Guillebaud aux Assises régionales d'Europe occidentale et méditerranéenne, ne sacrifions pas le fond à la forme : pour motiver à la langue française, il faut que celle-ci véhicule un contenu digne de l'idéal de son projet humaniste, du rêve francophone.

La Francophonie a un *devoir d'excellence*, comme nous, à l'AUPELF-UREF ! Question d'*éthique*.

ETUDES DE CAS

Télévision : les nouvelles techniques numériques au service du multilinguisme

Monsieur **Michel ANTHONIOZ** (France / Allemagne)

Directeur général adjoint d'ARTE

L'audiovisuel étant devenu le principal vecteur de communication de notre temps, sa pluralité culturelle est fondamentale. Pour comprendre la culture de l'autre, il faut comprendre sa langue parce qu'elle est la matrice à partir de laquelle s'élabore sa pensée. Le combat pour la survie d'une langue est avant tout la défense d'une forme de pensée et d'un imaginaire.

1. La révolution du numérique

Le développement de la diffusion numérique et les grands mouvements de concentration industrielle que connaît le secteur audiovisuel international conduisent à repenser la place des programmes français à l'étranger. Le problème est bien connu : l'offre mondiale de programmes tend à s'uniformiser, le modèle américain étant parvenu à imposer son standard. Par conséquent, aujourd'hui plus que jamais, la reconnaissance des programmes français à l'étranger dépend de la qualité des productions proposées, de leur capacité à faire reconnaître leur différence et d'un renforcement de leur diffusion.

Aujourd'hui, la plupart des biens culturels se produisent et se reproduisent selon des procédés industriels. La capacité d'une nation à sauvegarder son identité culturelle se mesure donc à la force de ses industries culturelles qui permettent aux créateurs de rencontrer un public.

Mais, identité culturelle et communauté linguistique ne se confondent pas. Des peuples de même langue ne partagent pas totalement les mêmes références culturelles. Inversement une culture nationale peut s'exporter et se partager en d'autres langues que celle dans laquelle elle s'est forgée : Molière ou Victor Hugo, Renoir ou Truffaut, Maurice Chevalier ou Patricia Kaas sont aimés et admirés par des milliers de non francophones.

En télévision, le numérique constitue une avancée technologique déterminante parce qu'il permet une grande souplesse de diffusion multilingue. Alors que, avec l'analogique le signal occupe un canal entier, le numérique permet de diffuser des signaux multiples sur un même canal. En termes plus concrets, le numérique permet de diffuser plusieurs sons ou sous-titres simultanément, de rendre accessible un programme en même temps à des personnes qui parlent des langues différentes.

La révolution du numérique entre aujourd'hui dans sa phase décisive. La technologie bouscule les situations acquises, dans le secteur public comme dans le secteur privé. La création prochaine, par la Commission européenne, d'un groupe de réflexion chargé d'examiner les conséquences de son développement souligne, si besoin était, l'urgence de l'établissement d'une stratégie en la matière. Elle suppose des investissements et des révisions de méthodes et d'alliances, elle mondialise les échanges, elle multiplie les " niches " thématiques et spécialisées.

Le numérique va accentuer encore les tendances actuelles à la fragmentation de l'audience et à la division en chaînes dinosaures nationales lourdes et généralistes d'une part, et en programmes spécialisés privés et vivants, à géométrie variable, d'autre part, passant sans difficultés du Régionalisme (exemple : Europe du Sud) au Continental (Amérique du Sud). Seuls les opérateurs qui auront une approche globale et mondiale seront sur le marché dans cinq ans.

ARTE et la Cinquième ont engagé une politique internationale de grande ampleur qui les rends incontournables dans le domaine culturel et éducatif. Elles sont considérées par les pouvoirs publics français et leurs représentants à l'étranger comme un vecteur essentiel de la présence audiovisuelle française à l'étranger.

2. ARTE et le multilinguisme

Tous les jours les émissions d'ARTE sont diffusées en plusieurs langues. Parmi les trois mille cinq cents émissions diffusées par ARTE chaque année, une centaine de

langues et dialectes sont représentés. Français et Allemands reçoivent systématiquement une version traduite dans leur langue respective. De plus, dans certains cas, les téléspectateurs équipés du matériel de réception approprié sont également en mesure de suivre les programmes dans la version originale. L'Europe a toujours été multilingue. Il nous a paru fondamental que le téléspectateur européen puisse vivre ce multilinguisme en découvrant des programmes en version originale.

3. La Sept ARTE et La Cinquième au service de la Francophonie

La Sept ARTE, pôle français d'ARTE, et La Cinquième ont pour mission de produire et de coproduire des programmes de qualité et d'exporter ces programmes pour servir la création en français et la Francophonie. La qualité de leurs programmes est largement reconnue. L'accueil qui leur est réservé à l'étranger est enthousiaste et montre, si besoin était, qu'ils peuvent trouver un large public dans de nombreux pays.

La Sept ARTE est caractérisée par une diffusion européenne et une politique internationale pionnière. Avant tout les programmes produits par La Sept ARTE sont diffusés sur le **réseau satellitaire** d'ARTE composé de Eutelsat 2F1, Telecom 2B, Astra 1D. La diffusion d'ARTE par satellite permet la reprise du signal par le 5^e réseau **hertzien** en France et par **réseaux câblés** en Allemagne, Belgique, Suisse, Luxembourg, Autriche, Danemark, Israël et bientôt aux Pays-Bas et en Hongrie, et permet le développement de la réception directe en Europe et autour du bassin méditerranéen (réception satellite directe quinze millions de foyers ; réception câble vingt-six millions de foyers ; réception hertzienne vingt-neuf millions de foyers).

Déjà disponible sur le bouquet numérique français TPS sur Eutelsat 2F1, ARTE devrait rejoindre le bouquet allemand de la ZDF sur Astra 1 G fin 1997. La chaîne est également sollicitée pour participer à d'autres bouquets.

La Sept ARTE a d'abord été l'artisan principal de l'élargissement du G.E.I.E. ARTE. Son action en direction des ex-pays de l'Est est novatrice. L'accord de coopération qui lie la Sept ARTE à Canal France International (CFI) permet une offre de programmes complémentaire et participe au rayonnement de la culture et de la civilisation françaises en direction de l'Afrique, l'Asie, le Proche et Moyen-Orient (cinquante-six pays).

Parallèlement à ces accords, la vente des droits hertziens ou satellite câble favorise la circulation mondiale et notamment en Amérique latine d'un nombre croissant

d'émissions de La Sept ARTE en version originale française sous-titrée. Le rapprochement avec La Cinquième contribuera à l'élargissement de ce catalogue.

Avec l'Association Internationale des Télévisions d'Education et de Découverte (AITED), réseau qui ressemble près de quarante sociétés de télévision dont la finalité est une meilleure circulation de l'information, des programmes et des projets et la Banque de Programmes et de Services (BPS) qui permet la réception directe par satellite sur un ordinateur des émissions éducatives, La Cinquième connaît aussi un très bon développement international.

La Sept ARTE et la Cinquième entendent contribuer au soutien et au développement de la Francophonie et à la mondialisation de l'audiovisuel francophone en participant de manière conventionnelle aux bouquets numériques envisagés sur l'Afrique et l'Amérique latine. Sur l'Afrique, après étude du plan d'affaire du projet piloté par MCM International et Canal Horizon, il a été convenu que les signaux d'ARTE et de La Cinquième soient repris sur le territoire de diffusion du bouquet africain, pour une période de test.

Conclusion

A l'opposé de l'uniformisation anglophone, la Francophonie est un combat pour la diversité. Il y a plusieurs manières d'être francophone. Le développement du français dans le monde est souvent présenté comme le fruit d'une relation bilatérale entre un "centre", la France, et une "périphérie", le monde francophone. L'histoire de la Francophonie atteste au contraire d'une construction multipolaire. Au XVIII^e siècle, c'est par exemple à travers l'influence des élites russes que la pratique du français s'est développée en Roumanie. Au XX^e siècle, la "négritude" revendiquée par L.S. Senghor a pu devenir un terme fédérateur pour une génération d'écrivains du monde noir, y compris à des milliers de kilomètres de l'Afrique. La cartographie du français dans le monde est donc pour nous une invitation au métissage, au dialogue et au partage.

Aujourd'hui le numérique nous offre la possibilité de multiplier l'offre, que ce soit au niveau du nombre de chaînes ou au niveau des versions linguistiques. Il faut profiter de cette occasion offerte par la technologie pour maintenir une grande pluralité culturelle et linguistique. ARTE et La Cinquième dans leur œuvre en faveur de la Francophonie garantissent une diversité culturelle essentielle pour la vitalité de nombreux domaines artistiques et intellectuels.

Viêt Nam : les bourses d'emploi

Monsieur **Pierre CASCARINO** (France)

Directeur général d'Alcatel – Viêt Nam

LA FRANCOPHONIE PASSE PAR L'EMPLOI : tel est le postulat qui fut à l'origine de la création du Département de l'Emploi Francophone.

Ce postulat devait, pour ne pas demeurer un simple slogan, être mis en œuvre et expérimenté sur le terrain. Cette expérience a donc été mise en application ici au Viêt Nam, pays de la Francophonie d'appel dans lequel l'AUPELF-UREF déploie une importante activité francophone, dans les relations formations-entreprises dans le monde francophone.

La formation de francophones enrichit, certes, l'environnement culturel d'un pays, mais ne suffit en aucun cas à enraciner durablement la langue de Molière.

Le bref exposé que je vais vous présenter maintenant devrait vous convaincre que pour qu'une symbiose s'opère effectivement entre culture et économie, il est impératif que la Francophonie débouche sur l'emploi.

Cette symbiose a été réalisée depuis un an au Viêt Nam, dans le cadre d'une Bourse du Travail Francophone appelée Département de l'Emploi Francophone.

Le Département de l'Emploi Francophone constitue une expérience pilote récente du programme de *Francophonie environnementale*, et unique en son genre.

Unique, parce que c'est au Viêt Nam que la première expérience de ce genre a été tentée, et pilote, car de sa réussite dépend la création des futures bourses de l'emploi dans les autres pays de la Francophonie d'appel.

1. Pourquoi avoir créé un Département de l'Emploi Francophone au Viêt Nam ?

A cette question je répondrais que cette expérience a été conçue, voulue comme une partie intégrante du plan d'action global d'enracinement de la Francophonie au Viêt Nam.

La Francophonie n'offrirait en effet aucun intérêt aux jeunes diplômés francophones si elle ne débouchait sur l'emploi.

Avant la création de cette Bourse de l'Emploi, il n'existait au Viêt Nam aucune structure habilitée à réunir l'offre et la demande d'emplois Francophones.

Cette expérience de Bourse de l'Emploi se *devait* donc d'apporter une double réponse à la demande conjointe des demandeurs d'emploi et des entreprises francophones.

La première réponse concernait l'emploi des jeunes diplômés formés actuellement dans les Filières Universitaires et les Instituts Francophones vietnamiens avec le soutien effectif soit de l'AUPELF-UREF soit de l'Ambassade de France.

Il était nécessaire et urgent de créer, sans attendre qu'ils n'obtiennent leur diplôme, une structure adaptée qui offre à ces cadres francophones le maximum de chances de trouver une place sur le marché de l'emploi.

La seconde réponse à apporter concernait les entreprises francophones. Ces entreprises avaient en effet, jusqu'en 1996, beaucoup de difficultés à trouver, sur le marché de l'emploi vietnamien, des cadres francophones répondant à des critères scientifique ou technique.

La mission assignée au Département de l'Emploi Francophone (DEF) était donc de mettre en adéquation ces deux attentes pour y répondre efficacement.

2. Organisation et fonctionnement du département

Pour réaliser cette double mission, un système original d'association entre l'AUPELF-UREF et un partenaire vietnamien, le cabinet RAJCI, agence vietnamienne pour l'emploi des cadres, a donc été trouvé en novembre 1996. De cette association est né, en janvier 1997, le Département de l'Emploi Francophone à Hô Chi Minh-Ville.

Le DEF a vu le jour effectivement en janvier 1997. Aujourd'hui après presque une année de fonctionnement, il est possible de dresser un bilan de la mission assignée au

département et d'affirmer que le DEF a réellement atteint les deux objectifs qui lui avaient été assignés dans la première phase de son développement.

Ces objectifs, clairement définis au départ, étaient d'une part de constituer un vivier de demandeurs d'emploi francophones, et d'autre part, de répertorier les entreprises, francophones ou non, susceptibles de faire appel aux services du département.

La création de cette Bourse de l'Emploi a été accueillie avec enthousiasme par la communauté des étudiants francophones qui ne savaient à quelle structure s'adresser pour rechercher un emploi. Les entreprises francophones, quant à elles, ont majoritairement approuvé la naissance de cette bourse qui répondait à leurs besoins spécifiques.

Plusieurs centaines de jeunes diplômés ont ainsi été identifiés, soit directement à partir des formations universitaires, soit par voie médiatique. De même, plusieurs dizaines d'entreprises ont été contactées et une vingtaine d'entre elles a déjà fait appel à la Bourse de l'emploi francophone.

Le DEF apporte une attention particulière à la sélection des candidats. Les critères d'évaluation ont d'ailleurs été définis conjointement avec les entreprises, en fonction de leurs besoins propres.

L'inscription au DEF est gratuite pour les demandeurs d'emploi. Les entreprises acquittent une cotisation lors des recrutements.

Par ailleurs, un *Guide du demandeur d'emploi* adapté au marché vietnamien, a été mis ce mois-ci à la disposition des candidats par le département.

Actuellement, les diplômés qui font appel au DEF sortent pour moitié des facultés de langues étrangères et pour une autre moitié des facultés d'économie et des écoles d'ingénieurs.

Une grande partie d'entre eux a été diplômée avant 1975. En effet, la grande majorité des étudiants formés actuellement dans les filières francophones universitaires soutenues par l'AUPELF-UREF ou par l'Ambassade de France, n'a pas encore terminé son cursus universitaire.

Jusqu'en 1998, le DEF connaîtra encore un effectif de demandeurs d'emploi réduit par rapport à l'offre potentielle.

Cette situation devrait cependant évoluer favorablement à partir de 1999. Cette année-là, en effet, les premiers contingents importants de diplômés francophones accéderont au marché du travail.

On constate, par ailleurs, une répartition équitable des divers secteurs d'activités des entreprises. Ces secteurs d'activité recouvrent la majorité des secteurs économiques. Ceux-ci vont de l'agro-alimentaire, les services, le DTP, l'industrie textile, l'enseignement, aux transports, en passant par le commerce international.

Parmi les entreprises qui ont d'ores et déjà fait appel aux services de la Bourse de l'Emploi francophone, on peut citer : Air France, Baconco, Pixi Box, Europ Continent, Campenon Saigon Builders, Exotissimo, Pernod Ricard, Schneider, Décathlon, Saigon Village, HBP, Orsan Viêt Nam, Pollack & Partners etc.

Les filières francophones universitaires sont des formations d'excellence. Ceci explique que, parmi les entreprises que je viens de citer, certaines, sans être francophones, fassent malgré tout appel aux services des diplômés des formations francophones. Ceci constitue une des preuves tangibles de la réussite de la mission du DEF.

Actuellement, *nous pouvons l'affirmer*, au bout d'une année d'existence de la Bourse : tous les demandeurs d'emploi francophones *qualifiés* ont trouvé un emploi. Seuls les non-qualifiés ont éprouvé de réelles difficultés.

Ces onze premiers mois de vie ont donc permis de créer un véritable “label francophone”. Ce label est aujourd'hui attaché à la Bourse de l'emploi Francophone d'Hô Chi Minh-Ville.

Pour conclure sur ce rapide bilan, je dirais qu'il était pertinent et opportun d'engager, dès cette année 1997, l'expérience du DEF au Viêt Nam, soit deux ans avant l'accès des nombreux diplômés francophones au marché de l'emploi, pour pouvoir répondre pleinement et en temps utile à leur demande.

Je suis aussi persuadé, qu'en parallèle, il était tout aussi nécessaire d'avoir un laps de temps suffisant pour faire connaître aux entreprises francophones, et aux autres, les services du Département.

3. Quel sera l'avenir du DEF ?

A l'heure actuelle, la première phase qui correspondait à la création et à l'implantation du service vient donc de se terminer. Le DEF, solidement implanté sur le marché de l'emploi, est constitué d'un personnel franco-vietnamien dynamique et efficace.

Il est prêt à affronter les années à venir et à répondre pleinement aux attentes des différents partenaires économiques francophones du Viêt Nam.

Pour consolider cet acquis, il serait cependant nécessaire de renforcer sa structure en lui donnant les moyens de sa mission.

Le DEF envisage par ailleurs d'utiliser les moyens actuels d'accès à l'information, en créant, dès que le nombre de demandeurs le justifiera, un serveur électronique qui sera mis à la disposition des entreprises. Celles-ci pourront ainsi consulter en direct la base de données de l'Emploi francophone au Viêt Nam ainsi que différentes informations concernant ce marché de l'emploi.

En guise de conclusion, je crois que nous pouvons affirmer que le succès tangible du Département de l'Emploi Francophone fait la démonstration, si besoin en était, qu'en Asie, Francophonie peut aussi rimer avec efficacité, dynamisme et esprit d'innovation.

La Bourse de l'Emploi Francophone d'Hô Chi Minh-Ville est une réussite, son succès prouve avec force, que la Francophonie peut et doit nécessairement passer par l'Emploi.

Cette réussite originale se devait, je le crois, d'être connue de l'ensemble du monde francophone, car elle servira dans un proche avenir, nous n'en doutons pas, de modèle à la création de bourses de l'emploi francophones qui verront le jour dans l'ensemble des pays de la Francophonie d'appel !

Radio France Internationale ou l'actualité dans toutes les langues

Monsieur **Philippe SAINTENY** (France)

*Conseiller personnel auprès du Président directeur général
de Radio France Internationale (RFI)*

Préambule

D'emblée, cette question quelque peu provocatrice : si l'on veut faire rayonner avec efficacité le message francophone, ne faut-il pas recourir aux langues étrangères les plus pertinentes ? En complément bien sûr, de l'irremplaçable action en langue française. Allons plus loin. Si l'on se propose de créer un véritable “ désir de langue française ”, si l'on souhaite stimuler la curiosité des autres pour notre communauté francophone, ne convient-il pas de s'adresser, par exemple, en mandarin aux auditeurs de Chine Populaire ? En portugais-brésilien à ceux du Brésil ? En russe à ceux de l'ex-URSS ? En anglais à ceux de l'Afrique anglophone ou de l'Asie du Sud-Est ? A ces questions, vitales on en conviendra, pour l'avenir du projet francophone, Radio France Internationale a depuis de longues années répondu par l'affirmative. Par conviction, sans doute, mais aussi par simple réflexe de défense. Ceux qui nous en font reproche et opposent de façon frileuse notre langue et celles des autres, ceux qui nient “ l'effet passerelle ”, savent-ils que nos grands concurrents, la Voix de l'Amérique et la BBC parlent au monde en plus de trente langues, eux qui disposent pourtant d'un fameux outil de communication : la langue anglaise ? Je vais donc vous dire quelques mots sur notre radio, sur ses missions et sur l'usage que nous faisons du multilinguisme, afin de les honorer.

RFI : Les missions et les moyens

Les missions, il en existe au moins deux, d'égale importance :

— Fournir à ceux qui en sont sevrés, les informations leur permettant de mieux comprendre leur siècle et de s'y mouvoir avec plus d'aisance. Fonction d'ouverture aux autres et de meilleure connaissance de soi-même.

— Diffuser le message français et plus largement francophone. Comment évoluent nos sociétés ? Quel regard portons-nous sur le monde en cette veille de troisième millénaire ? Qu'avons-nous de spécifique à proposer, nous, francophones, dans les domaines politique, économique ou culturel ? Et en fin de compte, croyons-nous en notre avenir ?

Une fois ces contenus clairement identifiés, il faut mobiliser tous les moyens permettant de les transmettre.

Techniques d'abord : Les Ondes courtes, offrant parfois un confort d'écoute limité mais irremplaçable pour franchir les frontières les plus hostiles. Et de plus en plus, quand cela est possible, le satellite, le câble, les Ondes moyennes, la FM, (c'est le cas dans la quasi totalité des capitales francophones) et ne le sous-estimons pas, Internet, à condition d'en maîtriser et la source et l'usage. Autrement dit, un éventail de “ tuyaux ” d'une efficacité chaque jour plus évidente, mais sans grand intérêt si les messages véhiculés n'exercent pas en permanence leur pouvoir de séduction. D'où l'essentiel : le recours aux langues étrangères et la qualité des hommes et des femmes qui s'expriment en ces mêmes langues. Tous journalistes, ces hommes et ces femmes sont dans leur quasi totalité des ressortissants des “ pays-cibles ” et tous ont choisi une terre d'accueil. la France.

Quelles langues ? Allemand, anglais, arabe, bulgare, cambodgien, créole d'Haïti, espagnol, lao, mandarin, polonais, portugais, portugais du Brésil, roumain, persan, russe, serbe et croate, turc et vietnamien. Dix-huit langues au service des missions exposées plus haut, dix-huit langues au croisement de plusieurs critères qui déterminent leur choix. Autant de passerelles vers la Francophonie et la langue française. La Francophonie ? Parce qu'il en est question, dans ces émissions quotidiennes, de ses ambitions mais aussi de ses difficultés.

La langue française ? Deux fois par semaine, les émissions en langues étrangères diffusent des programmes de sensibilisation à notre langue ou favorisent son apprentissage, sans prétendre se substituer au maître mais en appoint régulier et adapté aux différentes demandes.

Voici donc, trop brièvement exposée, l'une des plus belles ambitions de notre radio internationale : accroître le rayon d'action de la langue française et plus encore faire connaître à ceux qui n'en font pas partie, l'originalité de la communauté francophone. En un mot, **élargir le cercle.**

Une entreprise polyglotte

Monsieur **Béchir El HASSEN** (Mauritanie)

Administrateur, Directeur général de la Société pour le développement de la production agricole

Milieus d'affaires et usage du français : le cas de la Mauritanie dans l'Ouest africain.

Si la Mauritanie s'est ouverte, à l'instar des autres contrées africaines, à la pénétration coloniale, elle n'a pas vécu cet épisode de la façon parfois brutale et violente connue ailleurs. La douceur de ce contact⁵⁹, si l'on peut dire, pouvait promettre une richesse d'échanges et d'épanouissement ouvrant sur un ensemble de valeurs communes. Pourtant, rien n'est simple dans ce désert farouche, traversé par des populations nomades en perpétuel déplacement, dont le profil sociologique est davantage tourné vers le repli et la tentation de l'enfermement. Un des meilleurs traits, décrivant la collision du colonialisme avec le nomadisme, réside bien dans la création de la formule originale qu'est "l'école nomade"⁶⁰ Cette formule a constitué une des premières expériences de l'enseignement de la langue française en Mauritanie. Le caractère mobile d'une telle unité d'enseignement, parfait exemple d'adaptation et destiné à suivre le mouvement incessant des campements, rend compte de l'exceptionnelle difficulté de capter ce peuple dans les schémas d'éducation classiques⁶¹.

⁵⁹ En réalité la "conquête de la Mauritanie" a connu une lutte longue et parfois difficile pour les protagonistes. Mais il s'agissait d'accrochages irréguliers. Voir pour cette conquête l'ouvrage minutieux du Commandant Gillier "La pénétration en Mauritanie" 1920

⁶⁰ Voir les écrits de Marc Lenoble sur l'histoire des écoles de campement, in *Nomades et commandants: Administration des sociétés nomades dans l'ancienne AOF*, ouvrage collectif, Karthala.

⁶¹ Ce peuple errant a parfois été décrit par la formule lyrique de " fils des nuages ".

La situation linguistique mauritanienne est originale à plus d'un titre. L'arabe détient une place primordiale car cette langue, parlée par la majorité de la population, véhicule les valeurs traditionnelles et religieuses du pays. Les autres langues nationales — poulâr, wolof, soninké — connaissent un début de transcription et d'enseignement⁶². Le français, langue seconde, se situe à un niveau d'usage important qu'expliquent de multiples raisons. Les liens historiques d'abord, qui rattachent la Mauritanie à la France, ancienne puissance coloniale. La position charnière ensuite, entre Maghreb et Afrique Noire, ensembles géographiques au sein desquels le français est largement présent. Mais pour confortable qu'il soit, ce positionnement au creux d'une "aire francophone naturelle" ne reconduit pas moins une situation complexe.

Si l'on tient compte de la double appartenance de la Mauritanie à deux espaces civilisationnels et culturels différents, le versant arabo-musulman et celui noir africain, on saisit la mesure de cette complexité. Michel Guillou avait brièvement décrit l'étendue des problèmes auxquels la Francophonie est confrontée dans le monde arabo-musulman : *"Les différences culturelles fondamentales, les conflits nés d'une histoire séculaire, la montée de l'intégrisme avec pour corollaire la tentation du repli, ne favorisent pas de prime abord la Francophonie dans le monde arabo-islamique, même si l'usage du français y est courant, voire généralisé, comme langue parlée, langue de communication scientifique, technologique et d'ouverture internationale."*⁶³

En Afrique Noire les difficultés ne sont pas moindres. Si le français s'est relativement mieux acclimaté dans cet espace, des chercheurs n'ont pas manqué de souligner là aussi quelques problèmes. *"La Francophonie africaine est aujourd'hui la plus problématique et la plus incertaine qui soit quant à son avenir. La vitalité des usages que les Africains font de la langue française se manifeste dans des situations de plurilinguisme extrêmement complexes. Si le français est désormais une langue parmi d'autres, il est évident que ce n'est pas une langue comme les autres."*⁶⁴

D'un côté le choc des valeurs et la tentation du repli qui caractérisent le monde arabo-islamique, de l'autre l'exceptionnelle pluralité et vitalité linguistique africaine. Tels sont les repères qui balisent l'usage de la langue française dans l'aire ouest-africaine et particulièrement en Mauritanie. La situation du français en Mauritanie peut être décrite suivant une courbe sinueuse. Après avoir démarré, avec la naissance de l'Etat moderne, comme langue officielle, le français s'est retrouvé peu à peu relégué au profit d'une

⁶² Pour les objectifs et les moyens d'introduction des langues nationales dans le système éducatif voir la contribution de Birahim Diabira in "La définition d'une stratégie relative aux langues nationales", Unesco, 1981.

⁶³ *La Francophonie, nouvel enjeu mondial*, Hatier, 1993, p. 26.

⁶⁴ Mwatha Musanji Ngalasso "La dimension africaine de la Francophonie", revue *Dialogues*, p. 71.

arabisation de plus en plus étendue à partir de la fin des années soixante-dix. Cette volonté s'inscrivait dans "le processus d'indépendance politique et culturelle de la Mauritanie vis-à-vis de la France."

Depuis 1985 ce rétrécissement a, cependant, été freiné et la réhabilitation de cette langue engagée⁶⁵.

C'est ainsi que le bilan de la langue française en Mauritanie présente aujourd'hui un profil mitigé. Ayant reculé dans les milieux de l'enseignement scolaire, par le fait d'une politique linguistique tendant à lui substituer l'arabe, le français a résisté paradoxalement dans les réseaux administratifs et économiques. A partir de ces places fortes, on peut aisément comprendre la nécessité et l'utilité que le français n'a, finalement, pas cessé de garder en Mauritanie. Langue de travail dans un pays où l'unité nationale, clairement affirmée, se renforçait à travers l'usage commun du français par des ethnies aux cultures différentes. Outil d'intégration régionale, ensuite, indispensable au sein d'une aire socio-économique ouest-africaine qui s'impose au fur et à mesure. Langue de modernité et d'ouverture, enfin, connectant la Mauritanie au vaste marché du monde par le biais des échanges économiques, technologiques et scientifiques.

A la lumière d'une telle donne, on peut remarquer une forme de renaissance de la langue française en Mauritanie, largement impulsée par l'émergence d'un espace francophone de plus en plus dynamique. Les progrès enregistrés par les institutions diffusant le français (Centre Culturel français, Alliance franco-mauritanienne), la radio-télévision nationale, l'antenne locale de RFI-FM, les journaux en langue française et les réformes de l'enseignement qui réintroduisent cette langue, participent dans le mouvement de réhabilitation. De même, l'usage quotidien de cette langue se perçoit à travers les enseignes, le parler de la rue et de façon générale le mode de vie qui fait une ample place au français. L'institutionnalisation de la Francophonie, et ses multiples ramifications culturelles et économiques, renforcent ce mouvement.

Face à une culture nationale partiellement francophone, il existe ce que l'on peut appeler une culture des entreprises mauritaniennes qui accorde une large place à l'usage du français. Ainsi, l'administration interne, les relations avec l'Etat ou les partenaires étrangers s'opèrent-elles essentiellement en français. Par contre, les rapports avec la

⁶⁵ En 1986 le ministre de l'Education Nationale a créé une commission de rénovation de l'enseignement du français en Mauritanie. Cette commission a mis au point un cursus didactique dans le même temps où le FAC s'est employé à financer, pour un montant de 5,7 millions de francs, tout le programme établi par cette commission pour trois ans. Source : Jean-Yves Hoisnard et Cheikh El Bou Ould Zenagui, "la rénovation fleurit dans les sables", revue *Diagonales* n° 9, janvier 1989, p. 41-42

clientèle ou les fournisseurs nationaux s'effectuent soit en arabe, soit dans l'une des trois langues nationales. Les milieux d'affaires constituent donc un espace dans lequel et pour lequel l'usage de la langue française est à la fois régulier et nécessaire. Le passage par des institutions incontournables — banques, représentations et forums d'affaires — les immerge constamment dans la Francophonie. Pour une part non négligeable ces milieux opèrent dans une aire d'action où se tisse au quotidien une synergie bâtie sur la langue française.

Dans la région ouest-africaine se retrouvent à la fois la cohérence territoriale, les affinités culturelles et historiques et la complémentarité économique, indispensables comme ferments d'un espace francophone. Nul doute que l'impulsion d'une dynamique d'enseignement et d'apprentissage de la langue française offre les perspectives d'élargir davantage ces échanges intra-zones. C'est dans ce cadre que les entreprises jouent un rôle décisif. Ces dernières constituent de véritables postes avancés dans l'usage du français. En Mauritanie, ce constat est d'autant plus remarquable qu'elles opèrent dans un espace social à dominante arabe.

C'est dans ce décalage entre des entreprises à forte connotation francophone et des espaces sociaux quelque peu en retrait par rapport à la langue française, que réside en partie la problématique de la dynamique francophone en milieu africain. Il apparaît de plus en plus manifeste que l'élargissement des perspectives de l'espace économique régional passe par la promotion de cette langue.

Le bilinguisme, adopté en Mauritanie, a pour intérêt majeur de placer les élèves et étudiants face à des perspectives plurielles. On peut reconnaître avec Gilbert Léoutre que “ ce support second — à l'opposé du secondaire ou de l'accessoire — que constitue la langue autre que maternelle, apporte à chacun, et notamment à l'élève qui sera le citoyen de demain, une stimulation intellectuelle qui, inéluctablement, se transformera en atout personnel et professionnel. ”⁶⁶ Dans cette bataille de la langue seconde, il appartient au français, par un combat permanent, toujours inachevé, de prouver son utilité, sa performance et sa modernité. C'est-à-dire qu'il favorise un maillage technologique et scientifique sans cesse plus dense, qu'il permette de mieux vendre et acheter, procurant ainsi des débouchés professionnels certains. En somme, développer la forte congruence de l'éducation et de l'économie, de l'école et du marché, semble être l'impératif de la Francophonie d'aujourd'hui.

⁶⁶ Enseignements bilingues, *Revue internationale d'éducation*, n° 7, septembre 1995, p.5.

Dans un environnement géopolitique dominé par des tendances opposées, mondialisation des échanges et aspiration forte à un enracinement culturel, la fin de la “ guerre des langues ” n'est pas pour demain. En liant ce qu'il y a de particulier et local, à l'universel, la langue “ possède un avenir géopolitique et économique certain ”, comme l'a souligné Aymeric Chauprade ⁶⁷. L'atout du français réside dans sa faculté à constituer une langue d'ouverture qui respecte les composantes culturelles nationales.

⁶⁷ *L'espace économique francophone*, Editions Ellipses, 1996 p. 16.

Une radio bilingue

Madame Michèle MONTAS (Haïti)

Directrice de Radio Haïti

Le passé mouvementé d'Haïti au cours des trente dernières années explique en grande partie les difficultés de l'insertion actuelle de cette île de 28 000 km² dans sa région. Notre bilinguisme français-créole nous a traditionnellement isolé des pays anglophones et hispanophones qui nous entourent.

La récente ouverture politique et économique a forcé Haïti à compter avec ses voisins. Cette ouverture a été aussi linguistique, vers l'anglais et l'espagnol, langues majoritaires du continent. Seul pays francophone indépendant des Amériques, Haïti doit le rétablissement du gouvernement constitutionnel élu en 1990, à une intervention internationale menée par 20 000 soldats américains. Actuellement malgré leur remplacement graduel par des soldats canadiens francophones, et des policiers américains d'origine haïtienne, cette présence continue d'exercer une influence sur l'univers linguistique haïtien. Économiquement, l'influence des États-Unis, et l'intensification des rapports commerciaux avec le grand voisin du Nord, avec les pays de la Caraïbe anglophone, et surtout avec la République Dominicaine hispanophone sont en train de modifier considérablement aussi l'échiquier linguistique.

Les changements politiques des dix dernières années ont aussi permis des échanges libres avec une diaspora vivant principalement en Amérique du Nord. Approximativement un cinquième de la population haïtienne vit hors d'Haïti. L'impact des rapports avec des communautés haïtiennes bilingues créole-anglais à Miami ou à New York est encore difficile à évaluer. En diaspora une autre langue, l'anglais, remplace le français comme clef d'accès au statut social et à la promotion économique.

Parallèlement, l'établissement d'un système démocratique, après deux cents ans de stratégies diverses, donnait ses droits légitimes au créole, langue parlée par tous les haïtiens, langue creuset de l'indépendance en 1804, mais langue traditionnellement

opprimée. Pour la première fois, la langue des anciens esclaves devenait langue officielle du pays dans une nouvelle constitution, votée en 1987. Cette ouverture politique a largement contribué à décomplexer l'usage du créole.

Le français dans les médias

Aujourd'hui, la place qu'occupe le français dans la société haïtienne et par ricochet, dans les écoles et les médias demeure étrangement prépondérante. Le français est toujours considéré comme la langue d'élite, langue privilégiée du savoir, langue d'accès à un certain statut social. Dans la presse, les deux seuls quotidiens sont de langue française ; sur quatre hebdomadaires, un seul est en créole. Moins de 10 % des émissions de télévision sont en créole (la plupart des productions télévisées sont importées). Par contre, à la radio, le seul média à toucher une majorité de la population, 20 à 30 % des émissions, variétés ou information, sont en français... ou approximativement en français.

Quel français ? C'est justement la question qui se pose de façon aiguë aujourd'hui. Il ne s'agit pas seulement d'évaluer l'utilisation quantitative de la langue mais aussi la qualité du français parlé ou écrit. L'abâtardissement de la langue dans les médias est étroitement lié à la dégradation de l'enseignement du français dans le système éducatif haïtien, depuis une vingtaine d'années.

Cette lente érosion est due à plusieurs facteurs : l'éclatement des structures sociales du passé et l'accès d'un plus grand nombre de jeunes haïtiens créolophones à l'école, l'incapacité de l'école traditionnelle à faire face à cette demande, l'hémorragie dramatique d'enseignants haïtiens qualifiés, avec l'exode massif, sous la dictature des Duvalier, de centaines d'enseignants exilés vers l'Afrique francophone ou vers le Canada.

Un défi est à relever aujourd'hui par tous les moyens de communication en Haïti : tenter d'utiliser nos deux langues, français et créole, constitutionnellement les deux langues officielles du pays, en ayant le même souci de qualité pour la langue de l'élite et celle du peuple.

Langue-parure et communication

Pour aider à faire un état des lieux, un exemple : une lettre reçue d'un candidat à un poste à la rédaction de Radio Haïti. Le candidat en question est détenteur d'une licence de l'Université d'état d'Haïti, et d'un diplôme d'une école privée d'informatique. Il est donc muni de son Baccalauréat de fin d'études secondaires. Je cite :

“Monsieur le Directeur,

Ma voix s’est homologuée à la singularité et à la noblesse de la votre pour solliciter un poste dans les nouvelles. J’espère, monsieur, de votre magnanime volonté émerger le grand favoritisme à l’égard de cette humble missive. En cet instant où ma personne et mon intellectualisme atteignent une dimension plus mature, j’emprunte la voix de la Sophia pour vous trompeter que mon essor journalistique sera à la hauteur de votre prédilection et de la philosophie de votre station. Ainsi dans le cadre d’émissions inédites dont cette dernière devra sans doute aucun se doter je m’acquiescerai au doux sacrifice quotidien de préparer en cette optique un EDITORIAL, ce pour une plus grande acquisition du monde intellectuel haïtien. Je suis persuadé me savoir digne et j’ai déjà thermométré mes connaissances à l’échelle de ma compétence pour m’adhérer à cette tâche qui s’avère prééminente par rapport aux opulences que l’intelligence humaine aurait pu féconder.[...]”

Je cite cet extrait d’une lettre reçue parmi tant d’autres, non pour en rire ou vous en faire rire mais pour souligner les difficultés de créer un environnement francophone dans les médias. Comme en témoigne la lettre, communiquer n’est qu’un objectif accessoire de ceux qui utilisent cette langue parure, instrument de faire-valoir et de prestige. Les vingt-cinq journalistes et animateurs qui travaillent actuellement à Radio Haïti ont été choisis sur concours, avec dans la plupart des cas une formation universitaire. Mais les plus jeunes, sortis de l’Ecole normale supérieure, de la Faculté des sciences humaines ou d’écoles supérieures de journalisme, au cours des dix dernières années, ont énormément de difficultés à exprimer leur pensée dans une langue simple, claire, quotidienne. Le français est perçu comme la langue de promotion sociale, le signe d’appartenance à une élite et qui doit demeurer dans une certaine mesure aussi inaccessible que possible, dans sa structure grammaticale, et son vocabulaire. Il ne s’agit pas d’être immédiatement compris, mais d’accéder au petit groupe qui est censé détenir le savoir ; ce qui va à contre courant de l’objectif premier des médias : communiquer.

S’exprimer dans une langue compliquée, tarabiscotée, est aussi une tentative de cacher des carences élémentaires de grammaire et de vocabulaire qui malheureusement aujourd’hui en Haïti sont aussi bien le lot de l’école primaire que de l’université.

L’histoire d’une cohabitation

Il serait peut-être utile de souligner l’histoire des deux langues, français et créole dans la plus ancienne station de radio du pays, Radio Haïti, pour mieux comprendre les difficultés rencontrées aujourd’hui.

Avant les années soixante-dix, le français était l'unique langue de communication dans les médias, le créole n'étant utilisé que dans certaines occasions, de manière folklorique (spots publicitaires ou sketches comiques). Les bulletins d'informations, à l'époque, consistaient essentiellement à lire des dépêches internationales, reçues par téléscripteur de l'Agence France Presse. Les émissions culturelles et même l'animation musicale étaient faites en français. Lorsque vers 1970, Radio Haïti s'engagea résolument dans l'utilisation du créole comme outil de communication, il s'agissait d'une option politique, différente de l'ensemble de la presse : atteindre la majorité des auditeurs créolophones, jusque là exclus du système dominé par le français. L'information et les espaces d'animation en créole occupèrent très rapidement près de 50 % des heures de diffusion.

Rappelons qu'à la même époque, malgré ses positions indépendantes par rapport au pouvoir, Radio Haïti s'engagea en faveur de la réforme éducative appelée par la suite Réforme Bernard. Un des éléments médiatisés de cette réforme était justement l'utilisation du créole dans l'enseignement fondamental. Très combattue à l'époque par les élites, elle fut très mal et très peu appliquée.

A l'époque, dans les années soixante-dix, qu'elle était la pratique quotidienne du français ? Les animateurs et journalistes francophones, issus de la petite ou de la moyenne bourgeoisie, avaient en commun d'avoir été formés dans des écoles où l'enseignement du français était de qualité, et où la formation de base avait un niveau satisfaisant. N'oublions pas que dans les années soixante-dix, le Bac haïtien donnait l'accès aux universités étrangères.

La connaissance du français, la maîtrise du français oral et écrit, n'étaient pas un critère d'embauche, ni même de sélection, car ils allaient de soi. La présence au micro, la diction pour les animateurs, une formation de base et une sensibilité à l'information pour les candidats au journalisme radio, comptaient davantage. Au contraire, ce fut la maîtrise du créole comme langue d'expression qui devint un critère de sélection au moment où le choix du créole s'imposa.

Entre 1970 — le début du créole à la radio, les débuts de la réforme Bernard — et 1986, le départ des Duvalier, le créole prit une place de plus en plus importante dans la société. En 1986, Radio Haïti détruite en 1980 par les Duvalier, recommençait à émettre. Nous avons alors pu mesurer le chemin parcouru : des notes de presse nous parvenaient en créole, le nombre de journaux créole radiodiffusés augmentaient, et trois ou quatre radios devenaient des lieux de passage privilégiés de voix venues d'une majorité longtemps exclue du droit à l'expression.

Si dans les années soixante-dix notre option en faveur du créole avait été un choix politique, la place du français n'avait jamais été menacée. En revanche, en 1986, en renversant la dictature, on s'interrogea sur le rôle du français, particulièrement à la radio. Notre souci à Radio Haïti a été alors de préserver l'équilibre linguistique, en tenant compte de la fonction sociale, de l'ouverture au monde extérieur aussi bien que du poids psychologique et historique du français en Haïti. Mais il a fallu aussi constater que la pratique du français s'était modifiée. Et cette réalité allait provoquer de nombreux changements dans notre travail. Les causes de cette situation sont connues : détérioration de l'enseignement en général et en particulier de l'enseignement du français. Même les élèves issus de la petite bourgeoisie traditionnellement francophone, fréquentant des écoles autrefois bien cotées, maîtrisent mal le français. Ils sont capables de tenir un discours minimal, souvent stéréotypé, et ne peuvent soutenir une conversation d'un certain niveau ou d'une certaine durée en français. Il faut souligner ici que les journalistes ou animateurs qui font de la radio depuis 1986 ont été formés dans un système abâtardi d'enseignement francophone, avant l'introduction du créole dans l'enseignement fondamental.

La libéralisation du créole pour laquelle nous nous étions tant battus à Radio Haïti, à côté de toutes les conséquences positives (communication avec la majorité non-francophone, valorisation de la langue et de la culture nationale, décrispation sociale du créolophone et du francophone par rapport au créole) eut aussi la conséquence négative de limiter au strict minimum la pratique du français. Dans les cours de récréation, dans les salles de classe, dans les échanges sociaux, l'usage du créole, autrefois interdit, n'était plus ni pénalisé, ni dévalorisant. Mais à cause du niveau de l'enseignement du français et de la détérioration de l'enseignement en général, cette absence de pratique quotidienne qui aurait pu n'avoir que peu de conséquences, est devenue dramatique.

Aujourd'hui, à Radio Haïti où je travaille en information depuis 1973, des diplômes universitaires et même une expérience dans les médias ne suffisent plus et la maîtrise du français oral et écrit est devenue l'un des premiers critères de sélection. Malgré ce critère, la pratique quotidienne du français reste difficile.

Faire de la langue française un outil de communication

Radio Haïti a commencé en 1991 une expérience nouvelle. Alors que les journalistes travaillaient auparavant dans l'une ou l'autre langue, aujourd'hui chaque journaliste doit produire ses reportages quotidiens dans les deux langues. Des secrétaires de rédaction traitent systématiquement toutes les informations en français et en créole, quelle que soit

la langue d'origine : communiqués de presse, rapports du Parlement, lettre en créole d'un groupement paysan, pour les bulletins d'information et les journaux radiophoniques dans les deux langues. Dans cet exercice régulier, les deux langues sont traitées sur le même plan d'égalité. Cependant alors que le travail d'édition et de correction des reportages en créole porte surtout sur l'approche journalistique, les reportages en français de textes, rédigés pourtant par des universitaires, témoignent de la maîtrise très limitée de certaines règles grammaticales de base (le/leur, que/dont, accords de participes, genre des mots). Des structures alambiquées sont souvent utilisées pour compenser les carences d'un vocabulaire élémentaire. La lecture en général, la recherche dans un dictionnaire en particulier, ne sont pas démarche courante des journalistes ou rédacteurs. Pour la première fois, depuis que j'exerce ma profession, je dois parfois demander à des reporters de me raconter en créole ce qu'ils ont vu ou entendu pour pouvoir comprendre ce qu'ils veulent exprimer et les aider à le rendre dans un langage journalistique clair et direct.

La confusion sur des mots qui ont des sens différents ou mêmes contraires dans les deux langues est courante. (Le mot *imposer* : "contraindre à", signifie en créole : "empêcher de". Le mot bâtiment, *batiman* en créole, ne fait pas référence à un immeuble mais à un bateau ou à un navire). Le problème de calques de structures créoles pour les reporters bilingues s'exprimant en français ("quel qu'il en soit"), existe aussi au niveau de la rédaction créole pour des journalistes qui sont passés par l'école traditionnelle en français et qui parfois, en rédigeant un texte créole, traduisent littéralement du français au créole. Car la question des différences entre les langues n'est pas le problème essentiel dans une expérience bilingue de transmission de savoirs et d'informations. Le mal dans la société haïtienne vient d'une médiocrité de la pensée, alimentée à l'école, encouragée dans le milieu ambiant et dont une radio comme la notre subit les contrecoups.

Détérioration de l'environnement francophone

Les difficultés rencontrées au quotidien reflètent en effet une détérioration de l'environnement francophone. Les annonces publicitaires (avis de ministères, annonces de spectacles) que nous recevons tous les jours sont parfois rédigées dans un français approximatif qu'il nous faut corriger avant tout passage à l'antenne. Les notes de presse reçues en français doivent être traitées avec prudence. La médiocrité de la presse écrite quotidienne fait oublier le temps où cette presse était un lieu de rencontre d'idées, débattues dans une langue soignée et claire. Nous constatons parfois même, avec

ahurissement, que des textes de l'Agence France Presse, nous parvenant de Paris ou d'ailleurs, maltraitent la grammaire de base de la langue maternelle des rédacteurs.

Etablir des ponts entre les deux langues

Il est évident que la majorité de l'auditoire qui écoute les émissions d'information en particulier, n'est ni totalement créolophone, ni totalement francophone. Il est intéressant de noter à travers certains sondages qu'il est même assez courant pour un auditeur d'écouter d'affilée les journaux radiophoniques dans les deux langues, alors qu'il s'agit essentiellement du même contenu d'information. Tout se passe comme si l'auditeur voulait vérifier, dans la langue de prestige, la véracité de l'information entendue dans la langue familière. Il peut sembler curieux de noter que les informations en français lorsqu'elles sont exprimées dans une langue simple et claire sont comprises sans difficultés par l'auditoire créolophone.

Il s'agit actuellement par un effort systématique de créer des portes ouvertes entre les deux langues tout en gardant leur structure distincte, pour se rapprocher de plus en plus de l'auditoire : d'abord en brisant les carcans. Les extraits sonores d'interviews sont insérés tels quels dans les reportages, quelle que soit la langue utilisée, français ou créole, sans traduction littérale. Des expressions familières créoles, des proverbes, des mots de vocabulaire qui traduisent des réalités locales sont insérés dans la phrase française sans hésitation pour permettre une expression plus fluide. Le *bwa fouye*, issu du français " bois fouillé " indique les petites embarcations creusées dans un tronc d'arbre, mais aussi par extension certains types de petits bateaux de cabotage, et toute traduction trahit la réalité locale. Le mot *fresco* qui est de la glace pilée et arrosée de sirop se retrouvera sans hésitation dans un reportage français. Certains slogans politiques créoles ne sont jamais traduits car les réalités qu'ils véhiculent ne sont pas traduisibles, sans des périphrases, superflues dans une société bilingue. A cet égard, le français d'Haïti fait école puisque le mot *déchaouquer* (déraciner) issu des révoltes de 1986 a trouvé des échos dans d'autres sociétés francophones. Le mot est courant à la radio.

En conclusion, plusieurs constats émergent de cette expérience au quotidien :

1) Le créole est définitivement sorti du ghetto où il évoluait avant 1986 et a acquis sa place dans les médias électroniques, plus particulièrement à la radio qui continue à atteindre la majorité de la population. Malgré une tentative systématique de faire taire les radios à forte écoute sur la bande AM pendant le coup d'Etat de 1991, et de favoriser

l'éclosion de dizaines de radios FM limitées à l'écoute des villes, le créole demeure une réalité incontournable.

2) Le français a gardé sa place et notre environnement bilingue s'impose.

3) Le problème essentiel est la détérioration de l'éducation de base qui se reflète aussi bien dans le texte français que dans le texte créole, souvent un magma informe, aussi peu clair pour l'auditeur que le texte français.

4) Plus que jamais, les pistes de solutions au problème de la maîtrise de l'outil de communication qu'il soit le français ou le créole dans un média comme Radio Haïti passent par l'école : la formation de la pensée et le relèvement du niveau des structures d'éducation. La maîtrise et l'utilisation parallèle des deux langues, le créole langue maternelle, le français langue seconde, est difficile mais constamment enrichissante. Elle peut devenir impossible en Haïti si l'école n'est pas profondément mise en question.

La radio a contribué au respect et à l'enrichissement du créole. Parallèlement, notre souci à Radio Haïti, de traiter également les deux langues, permet de plus en plus l'accès de la majorité à la compréhension et progressivement à l'usage du français.

Quand les langues s'affichent et s'illustrent

Monsieur François BERNHEIM (France)

Publicitaire, Paris

1. La Francophonie doit-elle s'afficher ?

Celui qui s'affiche vise à informer une communauté humaine de sa présence. S'afficher est-il en soi signe de vitalité ? Pour répondre en ne se contentant pas “ d'illustrer ” le thème proposé (“ Quand les langues s'affichent et s'illustrent ”), il faut justement y regarder de plus près.

Supposons qu'un jour prochain les *top-models* du monde entier saisis par la dynamique irrésistible de la culture francophone, décident de financer une campagne mondiale d'affichage où l'on pourrait voir Cindy, Estelle, Karen, Naomi et quelques autres chefs-d'œuvre de l'art en marche dire : *Moi Cindy j'aime la Francophonie*, etc.

Cette campagne, n'en doutons pas un seul instant aurait un fort impact sur des milliers, des millions de personnes qui enfin s'apercevraient que notre langue dispose d'une superbe plastique !

De fait, quelle que soit la nature et la valeur de la marchandise que nous ayons à vendre, deux axes stratégiques sont possibles. Nous pourrions les résumer par les propositions suivantes :

- *Nous sommes remarquables parce que nous sommes remarquables ;*
- *Nous sommes remarquables parce que nous savons nous faire remarquer.*

Nous sommes remarquables parce que nous savons nous faire remarquer

Si aujourd'hui les grandes marques mondiales sont visibles de New York à Monboudif en passant par Tananarive ce n'est pas parce qu'elles manifestent un génie particulier : c'est parce qu'elles disposent de la puissance d'une force de frappe économique et financière incomparable.

Ces marques qui se sont données pour mission humanitaire de maximiser leurs profits réussissent aujourd'hui à le faire en exportant le rêve américain. Elles sont bien placées pour savoir que plus leur message sera simple, primaire, plus son efficacité sera forte.

A ce niveau-là, la performance de la langue n'a d'égal que son asservissement :

- Plaire au plus grand nombre correspond à une logique clientélisme ou politicienne.
- Curieusement ce n'est pas l'image qui vient “ illustrer ” les mots, mais plutôt l'inverse : l'image parle et les mots sont là pour orienter ou récupérer l'émotion produite.
- La langue qui se met au service de l'image devient véhicule de la séduction marchande. La plupart des images publicitaires se lisent avec les yeux, sans solliciter le mental. Le cadeau séduisant que constitue une belle affiche où un flux d'images télévisuelles n'a d'égal que notre passivité devant ce formidable spectacle. Y a-t-il progrès quand les citoyens se transforment en clients ? Rien n'est moins sûr. Nous ne sommes pas consommateurs, ce sont les images qui nous consomment. Cependant pour être juste et surtout pour être en mesure de résister, il ne faut pas se contenter d'accuser Oncle Sam érigé en Moloch.

Ces images éveillent en nous une certaine complaisance :

- Les grandes marques concourent à l'échelle mondiale à bâtir une sorte d'université de copains sans frontières qui ne se prennent jamais au sérieux. Décontraction, joie, convivialité sont le credo de ce nouveau catéchisme sautillant. Dans un monde traumatisé par sa capacité de nuire quoi de plus normal que d'avoir de la reconnaissance pour ceux qui n'arrêtent pas de me dire que tout va bien.
- Si sur tous les continents nous portons presque tous un jean Levis, c'est peut-être aussi que la tentation du clonage nous fascine. Imaginez notre planète devenant une gigantesque usine à produire de l'identique, imaginez une vie où l'étrange serait banni... Imaginez un monde sans étrangers.

Dans cette hypothèse, peu importe le message particulier à chaque affiche. Tout ce qui est communiqué va dans le même sens, celui de la domination irrésistible d'un monde où tout de la littérature aux parfums de la nature, serait marchandise. Dans ce monde-là, on comprendra facilement que la recherche de sens n'est pas primordiale. Par contre il importe de savoir communiquer et si par hasard vous n'avez rien à dire ce sera tant mieux : chacun sait que la complexité du message nuit à l'impact.

Nous sommes remarqués parce que nous sommes remarquables

Cette deuxième voie est celle des créateurs remarquables non pas parce qu'ils disposent de quelques divisions et d'un capital financier mais parce qu'ils savent tout aussi bien élever notre niveau de conscience que creuser en nous une brèche qui nous renvoie joyeusement à notre fragilité. La création, celle qui parle avant de communiquer, n'a jamais pour objectif de se montrer. Elle obéit à un paradoxe pour le moins étonnant : c'est parce qu'elle est sauvage, solitaire, douloureuse, désespérée parfois sans le moindre souci des autres, que la création arrive parfois sur la place publique.

En fait le problème n'est pas de savoir s'il faut se montrer ou vivre caché mais plutôt de savoir pourquoi et comment.

2. Parler pour dire quoi ?

Nombre de valeureux guerriers se sont illustrés un jour ou l'autre sur un champ de bataille. Mais une langue a-t-elle des faits d'arme à revendiquer ?

Sans doute que oui et nous ajouterons : de sinistre mémoire. Là où la langue est accompagnée de ses prêtres, parachutistes et de ses marchands cela n'est ni plus ni moins, même en modernisant la formule, que de la colonisation. Certes l'affichage de la langue française dans un pays ami témoigne de sa présence, mais pour quoi faire ?

Si la langue anglaise n'était que celle des plus grands poètes et écrivains : James Joyce William Burroughs, Henry Miller, Philippe Roth et quelques autres, faudrait-il dénoncer leur suprématie ? Sûrement pas. L'ambiguïté consiste déjà à confondre la langue et son contenu, ses valeurs et ensuite à faire des moyens qui concourent à la visibilité, une fin en soi.

Si on montre son “ organe charnu, musculeux, allongé et mobile ” (définition de la langue d'après le *Petit Robert*) à quelqu'un, par exemple au médecin, c'est pour savoir si

notre santé est bonne. Le prix de l'affichage est celui de la consultation, et l'affaire est terminée.

Si l'on veut défendre les valeurs fondamentales de civilisation qui sont celles de l'Europe, il faut donner des preuves concrètes de l'adéquation entre la proposition faite et son véhicule linguistique.

Mettre sur pied un système de contre-communication seulement pour montrer sa langue serait à plusieurs titres une absurdité.

La suprématie communicationnelle du monde anglo-saxon est telle que toute action visant d'abord la visibilité est vouée à un échec pitoyable.

On ne demande pas à celui qui est le plus fort ce qu'il a à dire. Par contre celui qui veut le concurrencer sur son propre terrain doit se justifier. Dire que l'on veut être calife à la place du calife paraîtrait un peu court et surtout dérisoire.

A contrario le moindre rayonnement politique de la France dans le monde peut devenir une véritable chance pour la Francophonie. De moins en moins suspects d'avoir des rêves de grande puissance nous pourrions et nous devrions nous offrir le luxe de rêver et faire rêver tous ceux et celles qui aspirent à d'autre chose qu'à honorer le culte Mac-Coke-Levis.

A l'heure de la mondialisation une stratégie alternative qui ne viserait ni l'efficacité immédiate ni n'utiliserait les moyens qui sont ceux de l'adversaire serait aussi réaliste que bienvenue. Aujourd'hui le système dominant dispose des outils nécessaires pour moduler son jeu. Si demain il s'avère rentable de vendre au troisième âge qui perd ses cheveux un élixir de super-jeunesse cela ne posera pas de problème. Le rouleau compresseur sera toujours là pour assurer l'ordinaire mais pour le reste il est évident que les marques auront de plus en plus les moyens de communiquer avec les individus. Pendant qu'il est encore temps il paraît primordial d'imaginer une stratégie qui affirme notre volonté anarchique de respirer, notre volonté de nous nourrir aussi de rêves, de poésie. Cette démarche qui reste à inventer à plusieurs, nous dirons que c'est "la stratégie vagabonde".

La stratégie vagabonde

Ses amis sont tous les hommes et les femmes entravés, empêchés et qui affirment haut et fort leurs fêlures, leurs béances.

Ces individus faibles et fiers observent la parole de Rabbi Nahman de Braslav (cité par Marc-Alain Ouaknin dans *Lire aux éclats*) :

“Ne demande jamais ton chemin à quelqu'un qui le connaît car tu ne pourras pas t'égarer. ”

Pour eux, pour nous, le but est le chemin et non ce à quoi il mène. Puisque le chemin ne mène nulle part.

La stratégie vagabonde aime les bâtards, les voleurs, chacun sait pour mieux l'oublier ensuite, que ceux qui se considèrent comme les propriétaires, les purs-sangs de la langue et de la culture, sont en même temps ses fossoyeurs. *A contrario* c'est bien ceux qui n'ont aucune légitimité qui sont capables de revisiter la langue et de la faire chanter.

Les nantis que nous sommes devraient savoir que c'est à la périphérie que tout se passe. Le centre de la France a un statut mais pas de réalité locale. Incapable de faire dialoguer une situation particulière avec des valeurs universelles, le centre n'a rien à dire (ou plus grand chose). En fait ce que nous pourrions faire de mieux est d'écouter ce qui se passe à nos portes et d'avoir la modestie d'avouer que les plus mauvais défenseurs de la Francophonie, sont les Français “ pure souche ”, mandarins d'une culture figée.

La rencontre, la vie s'invente dans le mélange, dans les emprunts et non dans les succursales de la vieille académie.

La stratégie vagabonde salue les manants et les gueux éternels fraudeurs, éternels insoumis.

Certes la situation ne manque pas de piquant : comment ceux qui ont le pouvoir pourraient-ils inciter ceux qui ne l'ont pas à se révolter ?

Bien sûr on pourra toujours faire semblant, émettre des vœux, faire de beaux discours, mais il faut avouer qu'en la matière on a déjà beaucoup donné et... cela n'amuserait plus personne. Alors face à une nécessité historique on pourrait, parce que l'on a tout à y gagner, essayer d'être honnête.

3. Modestes propositions pour tenter le futur

Constat

Est-il malséant de dire qu'à la veille du deuxième millénaire, nous avons le cul nu ? Ne serait il pas très positif d'affirmer que nous ne savons rien de nos semblables ? Ce qui serait sinistre, ce n'est pas d'avouer que nous manquons d'oxygène pour avoir trop longtemps laissé fermées nos fenêtres, mais plutôt de ne pas les ouvrir !

Réflexion

Plutôt que de sortir de notre chapeau des solutions quelque peu bâclées nous serions peut-être bien inspirés de réfléchir à quelques thèmes d'avenir :

- Comment une institution peut-elle s'exprimer sans confisquer la parole de ceux qu'elle représente ?
- Comment se servir des *mass media* et des nouvelles technologies de l'information en disant ce que l'on veut dire et non l'inverse ?
- Est-il vrai que la langue est plus riche, là les femmes et les hommes démunis luttent pour leur dignité ?
- Comment apporter du sens en étant visible et parfois imprévisible ?
- Comment faire émerger et repérer sans les détruire tous les vagabonds et poètes avec qui nous aimerions boire, manger, rire ?
- Comment déployer simultanément la plus grande et noble paresse et une inventivité débridée ?

Pistes

Enquête

Imaginons que pour en savoir plus nous posions des questions à tous ceux qui seraient intéressés à nous répondre. Soit une enquête rêveuse menée un peu partout sans forcément se préoccuper d'échantillon représentatif ou de science. Qu'aimerions nous savoir ? Sans doute des choses très élémentaires :

- Qu'est-ce qui vous fait très, très peur..., un peu moins peur..., etc.
- Qu'est-ce qui vous met en colère..., vous réjouit..., vous fait rire ?
- A quoi ressemble une belle journée dans votre vie ?
- Si demain vous en aviez les moyens que feriez pour faire chanter la langue ?

On demanderait aux gens de répondre avec les outils qui sont les leurs. Avec leurs mots à eux avec des mots empruntés à d'autres s'ils le souhaitent, des dessins, des collages, photos, bouts de journaux..., etc.

Cette enquête aurait une vocation mobilisatrice et devrait permettre de mettre en avant de nouvelles personnalités et pourquoi pas d'organiser un jour les états généraux de la jeunesse.

Ambassadeurs de la vie

Ces personnalités nouvelles, plus porteuses d'un élan iconoclaste que représentatives de la population moyenne (une dizaine par pays), pourraient à un prochain Sommet faire des propositions aux chefs d'Etats qui auraient pour seule obligation de dire pourquoi ils les refusent ou pourquoi ils les acceptent. Il y aurait alors une sorte de débat entre gens responsables et irresponsables..., ce pourrait être assez drôle et témoigner de notre foi dans les individus.

“Il est des êtres nés pour s'appartenir. Ils se reconnaissent par des signaux de lucioles, différents des arguments philosophiques, religieux, esthétiques, sociologiques, mystiques ou érotiques, ce magma qui ligote les hommes qui se sont reniés.

Il est des êtres nés pour s'appartenir. Ils savaient qu'ils s'appartenaient et n'avaient nulle hâte, libérés de cette maladie chronique qui fouettait les hommes pour les pousser de l'avant, les transformait en bulldozers, ravageant tout sur leur passage, y compris eux-mêmes, comme s'ils n'étaient que des pions qui, ayant franchi le fleuve, n'avaient d'autre choix que d'avancer jusqu'à leur perte.

Il est des êtres nés pour s'appartenir. Ils sont certains de se retrouver et ne connaissent pas la peur, alors qu'autour d'eux elle mène le monde, truffant la terre de tranchées, transformant l'homme en poste de combat, réduisant l'intelligence, la sensibilité en capacités d'autodéfense. ”

Pham Thi Hoài, *La messagère de cristal*, Editions des femmes.

Presse francophone, presse vivante

Monsieur Issa GHORAYEB (Liban)

Rédacteur en chef de L'Orient-Le Jour

Il est d'autant plus réconfortant de parler de presse francophone vivante au Liban que ce pays émerge à peine d'une guerre de quinze ans qui, comme toute guerre, était une offense à la vie sous toutes ses formes. Ainsi, de nombreux organes ont disparu durant ce conflit ; mais depuis que la paix est revenue, la presse libanaise — naguère pléthorique et jouissant d'une liberté sans pareille dans le Proche et le Moyen-Orient — fait preuve à nouveau, dans l'ensemble, d'une belle vitalité, même si elle est loin d'avoir regagné tout le terrain perdu.

Tel est bien le cas, en particulier, de la presse d'expression française, dont le lectorat avait été fortement entamé par les vagues successives d'émigration qui accompagnaient les phases les plus meurtrières de la guerre, comme par le départ des communautés étrangères. Nombre de ces expatriés sont revenus, les ambassades se sont repeuplées, les firmes étrangères reprennent pied à Beyrouth bien qu'assez timidement, et l'immense marché de la reconstruction du centre ville de la capitale attire un nombre non négligeable d'hommes d'affaires de passage. Ce lectorat francophone actif, si j'ose dire, est évalué aujourd'hui à quatre cent cinquante mille personnes, soit un cinquième environ de la masse des lecteurs adultes au Liban (83 % de cette population adulte lisent des publications paraissant en arabe, et 6,5 % lisent l'anglais).

Les lecteurs francophones se recrutent dans la "classe AB", pour user du jargon dont usent les publicitaires et les analystes de marché pour désigner les lecteurs cultivés, et plutôt aisés. Alors que deux confrères d'expression anglaise, *The Daily Star* et *The Beirut Times* ont été lancés dans le courant de 1997, le public francophone ne dispose que d'un seul quotidien, *L'Orient-Le Jour*, que j'ai l'honneur de représenter à ces assises. Comme son nom l'indique, mon journal est le résultat de la fusion de deux titres, opérée pour des impératifs économiques dans un marché où, en 1971 déjà, il n'y avait plus assez de place pour deux grands quotidiens ; deux éphémères journaux francophones en ont d'ailleurs

fait la triste expérience. Bien que jouissant d'un monopole *de facto*, *L'Orient-Le Jour* déploie actuellement de gros efforts pour ratisser plus large dans le lectorat francophone, notamment par la multiplication des suppléments hebdomadaires ; avec la contribution très appréciée de M. Yves Séché, de l'Ecole de Journalisme de Lille, le journal est sur le point, par ailleurs, de se doter d'une mise en page plus moderne, dans le cadre d'une informatisation générale des circuits de production.

Dans le domaine des périodiques, le français est représenté en force avec une bonne quinzaine de publications dont la plupart, il n'est pas inutile de le signaler, ont vu le jour durant les toutes dernières années. Ce phénomène d'éclosion spontanée, s'il traduit un net regain d'intérêt pour le lectorat francophone, appelle cependant les remarques et réserves suivantes.

Ces hebdomadaires ont beau rivaliser de sophistication pour ce qui est de la forme (papier glacé ou de tout premier choix, couleurs somptueuses, maquette élaborée) leur contenu est bien inégal, en matière de sujets comme de qualité rédactionnelle. A côté de quelques revues et magazines d'information générale, d'économie ou de mode et de soins — de niveau tout à fait respectable — se pousse une kyrielle de publications qui s'efforcent d'exploiter ce nouveau filon qu'est la nostalgie d'un âge d'or emporté par la guerre : sur une bonne partie de ces revues dites "socio-mondaines" et entre deux articles ou interviews d'intérêt général s'étaleront donc, à longueur de pages, les comptes-rendus abondamment illustrés des dîners, grands mariages, réceptions et autres cocktails. Cette industrie du futile capte souvent — au détriment de l'utile — une part substantielle du marché publicitaire francophone au Liban.

Pour rester dans le domaine de la publicité, ressource essentielle de la presse, les publications francophones du Liban sont littéralement envahies, depuis quelques années, d'encarts et d'annonces rédigés en anglais, ou bien alors dans un curieux mélange d'anglais et de français. Tout récemment, j'ai eu l'occasion de signaler à l'attention du "XIe Mondial de la Publicité francophone" qui se tenait à Beyrouth, ce navrant phénomène de mode auquel n'échappe pas d'ailleurs, parfois, l'Hexagone lui-même. Tout aussi regrettable est l'absence totale des agences de publicité françaises sur un marché publicitaire libanais (et par ricochet, régional) où toutes les grandes firmes américaines se sont solidement implantées au cours des dernières années.

Je terminerai ce bref état des lieux par un dernier regret : depuis quelques années déjà, il n'existe plus de chaîne de télévision d'expression française au Liban, traditionnellement considéré pourtant comme un bastion de la Francophonie au Proche et au Moyen-Orient. Avant même l'entrée en vigueur de la nouvelle réglementation de l'audiovisuel qui a limité à quatre le nombre de ces chaînes, la plus puissante de celles-ci, la LBC, avait sabordé son Canal 33, pour cause de non rentabilité commerciale. Quant à la station étatique Télé-Liban, elle n'est pas près de relancer sa chaîne entièrement francophone, la 9, qui avait cessé d'émettre au début de la guerre, il y a de cela donc vingt-deux ans ! Même indigence à Radio-Liban, la station étatique libanaise, dont la section française se

heurte à l'inertie d'une administration corrompue, pour ne pas dire à la mauvaise volonté de certaines forces agissantes. La France serait d'autant plus en droit de s'inquiéter de cet état de choses que deux années entières après son installation, le studio moderne dont elle a fait don à Radio-Liban fonctionne à peine, en raison de pannes aussi fréquentes qu'inexpliquées.

SYNTHESE

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

Professeur, ancien Recteur, Université de Yaoundé I

Madame la Présidente,

Je crois que je vais pouvoir m'appuyer beaucoup plus sur l'intervention du professeur Raymond Renard, parce que c'est lui qui a pratiquement fait la synthèse des synthèses des Assises et je crois que chacun de nous a eu ce document et nous n'aurons qu'à le regarder. Cependant, je crois qu'en guise de débat beaucoup plus important on peut retenir la proposition faite par le Professeur Guillou sur la tenue effective d'une conférence des ministres pour discuter de l'environnement au niveau de la Francophonie, aussi bien les ministres chargés de la presse, de la radio de la télévision que des ministres, j'ajouterai, chargés aussi de l'environnement en tant qu'environnement.

Je crois que ce qu'on peut retenir de tout ceci c'est qu'il faut une logique cohérente à tous les milieux et avec tous les acteurs pour que chacun de nous puisse croire. Parce qu'on a beaucoup plus insisté sur les médias, et quand on insiste plus sur les médias, on se rend compte, par exemple pour les jeux de la Francophonie qui se sont déroulés à Madagascar, on s'est rendu compte effectivement que les gens n'ont pas cru, qu'il y avait eu quelques émissions et puis après plus rien. Donc je veux que chacun de nous puisse croire à cette œuvre, qui est importante, la constitution de la Francophonie. Je dirais pour terminer que le développement de l'environnement de la Francophonie insiste sur la nécessité d'agir en symbiose avec le milieu, d'où des mots tels que les composantes culturelles des pays qui constituent la Francophonie à savoir l'identité linguistique et culturelle, le souci du lien social, le partenariat, la coopération régionale, l'intercompréhension, la solidarité partagée, c'est ça qui résume bien la Francophonie. J'en ai terminé.

