

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

Kossi Antoine AFELI

Université du Bénin, Lomé - Togo

Introduction

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

Politique linguistique coloniale allemande au Togo : naissance du courant identitaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Influence des deux politiques linguistiques coloniales sur le Togo indépendant

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

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

Cette soudaine résurgence du courant identitaire apparemment condamné n'est

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

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

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

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

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

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

Courant identitaire et courant assimilationniste : antinomiques ?

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

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

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

Conclusion

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

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

Références

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

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

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

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

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

Typologie des politiques linguistiques : le cas de Maurice

Issa ASGARALLY

Commission de l'éducation supérieure, Ile Maurice

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

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

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

Influences de la politique coloniale française

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

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

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

Influences de la politique coloniale anglaise

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

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

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

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

Pressions internationales et choix nationaux

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

Les pays arabophones et l'arabe

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

L'Inde et l'hindi

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

La France et le français

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

Promotion des langues : quels critères de choix ?

Malgré les influences des politiques coloniales et les pressions internationales sur

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

Promotion du créole et du bhojpuri

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

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

Promotion des langues asiatiques

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

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

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

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

Divergences

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

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

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

Convergences

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

Politique et planification linguistiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

- ASGARALLY, I. (1982). *La situation linguistique de l'île Maurice . Matériaux pour une planification linguistique dans un contexte post-colonial de multilinguisme et de multiculturalisme* Paris : Université René Descartes.
- CALVET , L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme*. Paris . Payot.
- CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues*. Paris : Payot.
- CALVET, L.-J. (1993). *Sociolinguistique*. Paris : PUF.
- DESHA, S. (1991). *Enquête sur les langues parlées aux marchés de Port-Louis, de Vacoas, de Flacq et de Curepipe* Réduit . Institut de l'Education.
- DION, L. (1982). L'Etat, la planification linguistique et le développement national. *L'Etat et la planification linguistique*. Québec · Imprimerie de l'Université Laval.
- KLOSS, H. (1969). *Research possibilities on group bilingualism : A report*. Québec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

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

Daniel BAGGIONI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Une politique linguistique qui en est une sans le vouloir

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

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

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

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

- a. la fiction et/ou réalité de l'usage des « langues ancestrales » ;
- b. l'officialité de l'anglais ;
- c. le caractère massif de la créolophonie reconnu **de facto** mais l'inexistence d'un statut quelconque ;
- d. le caractère quasi officiel de l'usage public du français sans la moindre reconnaissance statutaire.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

- BAGGIONI, D. & D. DE ROBILLARD (1990). *Ile Maurice, une francophonie paradoxale*. Paris : L'Harmattan, 200 p.
- BAVOUX, C. & C. (1993). « Le coût social des dernières politiques », *Politique africaine*, 52, déc. 1193, n° spécial « Madagascar », pp. 76-87.
- CALVET, L.-J. (1981). *Les langues véhiculaires*. Paris : PUF.

La « planification linguistique par défaut »

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

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

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

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

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

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

Daniel BARREYEAU

ORSTOM, Niamey - Niger

avec la collaboration de

Amadou Ali Ibrahima, Hassimiou Boureima et Mahadi Sani

Université Abdou Moumouni, Niamey

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

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

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

¹ Enquêtes extensives auprès de 14.297 élèves de CM2 et de 4912 enseignants du primaire, enquêtes sociolinguistiques intensives auprès de 479 élèves (CM2, 3^e, terminale) et de 453 enseignants, enquêtes sur les stratégies familiales face aux questions de langues et d'éducation, 250 questionnaires administrés à 416 personnes, dont 250 hommes et 166 femmes, à Niamey, Kollo et Say; enquêtes sur les politiques linguistiques et éducatives auprès des cadres, 284 enquêtes à travers tout le pays.

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

Selon le *Recensement général de la population* de 1988, la répartition des « langues principales » (langues premières correspondant aux groupes ethniques) du Niger est la suivante¹ :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

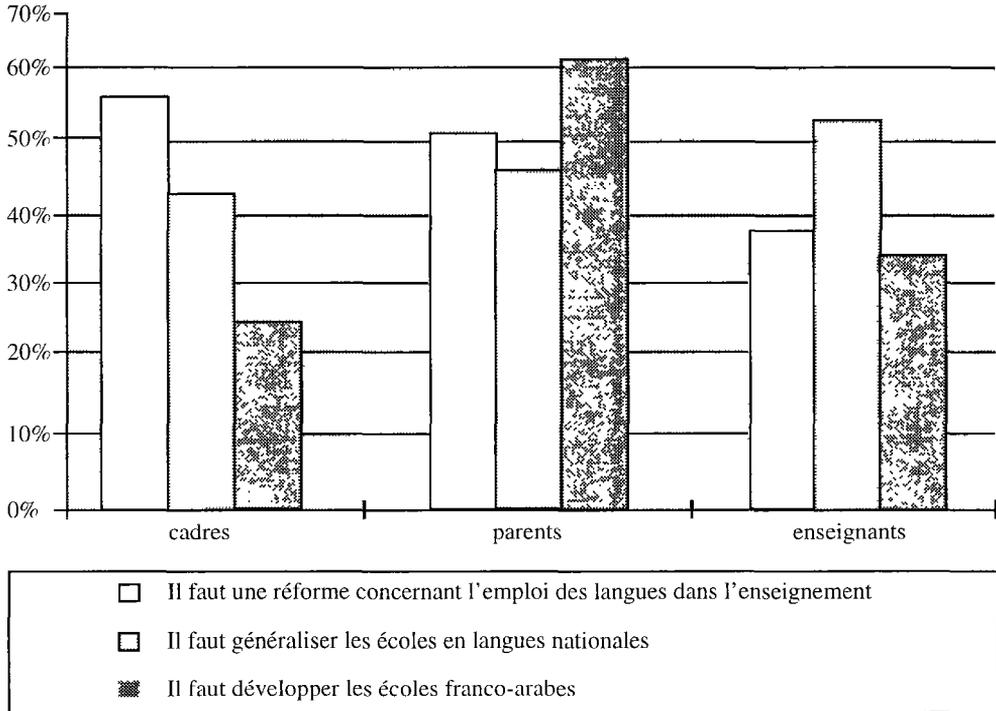
hausa et le zarma, sont à attribuer aux aléas de notre enquête (particulièrement en zone zarma). En bref, on constate qu'il y aurait une volonté et des compétences pour enseigner les langues nationales, du côté des enseignants, et que celles-ci sembleraient correspondre assez bien à la situation linguistique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

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

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

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

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



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

Les réponses qui reviennent le plus souvent sont :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

- BARRETEAU, Daniel, DAOUDA, Ali (éd.). (sous presse). *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger, I. Résultats scolaires, Double flux*, Paris-Niamey : Orstom - Université Abdou Moumouni de Niamey, 178 p.
- DALBÉRA, Claude, DUMONT, Bernard avec coll., MADOUGOU, Amadou et ATTAHER, Darkoye. (1995). *Étude d'orientation et de définition d'actions prioritaires pour une relance de l'éducation au Niger (Financement F.E.D.)*. Proman - République du Niger : Ministère des Finances et du Plan - Délégation de la Communauté européenne en République du Niger, 113 + 63 p.
- INNÉ, Marcel, IBRAHIM, Halilou, HAMIDOU, Sekou. (1995). *Étude pour l'analyse, la formulation et la proposition d'une programmation d'activités pour une relance des écoles expérimentales et centres d'éducation de base non formelle*. Niamey : SNV-Niger (Organisation néerlandaise de coopération), 46 + 24 p.
- LANGE, Marie-France, MARTIN, Jean-Yves (éd.). (1995). *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*. Cahiers des Sciences Humaines 31(3), Orstom, 200 p
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, 1992, *États généraux de l'éducation (Niamey, du 2 au 13 novembre 1992) . Rapport final*, 88 p.
- OUANE, Adama (dir.). (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation (Études de l'IUE), 472 p.

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

André BATIANA

Université de Ouagadougou - Burkina Faso

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

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

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

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

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

Bilan des actes en matière de langues

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

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

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

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

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

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

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

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

- Les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA)

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

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

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

- Les programmes d'alphabétisation

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

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

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

Les « freins » à la politique linguistique au Burkina Faso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

Références

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

- NIKIEMA, N. (1993). « Les langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso » in Actes du colloque : *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. Ouagadougou (1993), pp 131-144.
- SANOU, F. (1989). « Qui a peur des langues nationales comme véhicules d'enseignement ? » in UNESCO - UNICEF (ed) 1989 : *Propos africains sur l'Education pour tous*. Dakar (1989), pp 85-111.
- SEBGO, H. (1995). « L'école » dans *L'Indépendant*, n° 113, du 3 octobre, p. 5.

A propos du caractère interventionniste des politiques linguistiques malgaches

Claudine BAVOUX

Université de la Réunion
URA 1041 du CNRS

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

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

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

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

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

La recherche d'une politique souveraine

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

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

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

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

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

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

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

La petite et moyenne bourgeoisie, qui a appris à ses dépens que le français opère comme un outil de sélection sociale, souhaite retrouver son capital linguistique¹ mis à mal pendant la période ratsirakienne. Dans le contexte de crise socio-économique que traverse le pays, se refranciser est pour elle le moyen d'échapper à la prolétarianisation qui la menace à travers ses enfants. Elle demande la réhabilitation du français comme langue enseignée et comme langue d'enseignement. Le système public s'est tellement dégradé que tous ceux qui le peuvent inscrivent leurs enfants dans des établissements privés. Les « lycées français » enregistrent un nombre croissant d'enfants malgaches et l'ambassade de France doit répondre à une demande d'ouverture d'autres établissements, destinés, aux yeux de la bourgeoisie locale, à pallier, avec l'aide des établissements privés catholiques, les insuffisances du système scolaire national.

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

Politique, planification et aménagement linguistiques

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

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

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

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

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

Conclusion : quelle marge d'autonomie ?

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

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

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

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

Références

- BAVOUX, Claudine et Claude (1993). « Le coût social des dernières politiques linguistiques », in *Politique africaine* n° 52 spécial Madagascar, déc. 1993 : pp. 76-88.
- BULLETIN OFFICIEL de la République malgache n° 3 avril 1995, *Politique générale de l'éducation nationale*, pp 101-116.
- CALVET, Louis-Jean (1993c). « Francophonie et géopolitique », in *Le français dans l'espace francophone*. T. I, D. de Robillard et M. Beniamino éditeurs, Champion, 1993 : pp. 483-495.
- CHAUDENSON, Robert (1984). « Diglossie créole, diglossie coloniale », in *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. « Langues et cultures ».
- RAMBELO, Michel (1991). « Madagascar : la politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique », in Jouannet F. et alii. *Langues, économie et développement* (t. 2) Didier-Erudition 1991 : pp. 75-121.
- RAISON-JOURDE, Françoise (1977). « L'échange inégal de la langue. La pénétration des techniques linguistiques dans une civilisation de l'oral (Imerina, début du XIX^e siècle) », in *Annales E.S.C.* 32-4, 1977 : pp. 639-669.
- RATRIMOARIVONY-RAKOTOARINOSY Monique (1986). *Histoire et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*. Paris 1986 : 441 p. + XLVIII p.

Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie

Mohamed BENRABAH

Université d'Oran - Université Grenoble III

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le plus invraisemblable est qu'il existe de nos jours, en proportion, plus d'Algériens qui maîtrisent le français qu'à l'indépendance. Un taux de croissance démographique parmi les plus élevés de la planète et la généralisation de l'instruction ont fait que l'Algérie reste quantitativement le deuxième pays francophone dans le monde. Tous niveaux confondus, la population francophone, estimée à 49 % en 1993, passera à 67 % en l'an 2003 (Rossillon, 1995 : 91). Autres raisons de la persistance du français en Algérie : les relations nourries entre les 800 000 émigrés algériens vivant en France et leurs familles restées au pays ; la réception par satellite des télévisions françaises avec 3 à 12 millions de téléspectateurs pour la seule année 1992 (Es-

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

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

Références

- ADDI, L. (1995). Les intellectuels qu'on assassine *Esprit* 208 : 130-138
- ARKOUN, M. (1994). La grande rupture avec la modernité *Manière de voir, Le Monde Diplomatique. Le Maghreb face à la contestation islamiste*. 24 40-43.
- BENRABAH, M. (à paraître). L'arabisation des âmes *Bilan et perspectives*. Université de Rouen.
- BRAHIMI, B. (1993). Le champ médiatique algérien - II. Les acquis d'octobre 1988. *El Watan* (3 mai 1993), pp.6-7
- CAUBET, D. (à paraître). Entretien avec Mohamed Fellag - Créer dans l'urgence pour devancer la morale. *Bilan et perspectives*. Université de Rouen.
- CHEVIT, B. (1994). Politique linguistique : un processus de dépossession *Les Cahiers de l'Orient*. 35 : 133-161.
- DIB, M. (1993). Ecrivains : écrits vains. *Ruptures*. 6 : 30.
- DJITE, P.G. (1992). Francophonie : gain d'humanité ou perte d'identité ? *Afrique 2000* 11 : 87-95.
- ESPRIT (1995). La politique française de coopération vis-à-vis de l'Algérie : un quiproquo tragique. *Esprit* 208 : 153-161
- GAFAYTI, H. (1986). *Kateb Yacine : un homme, une œuvre, un pays*. Alger, Voix Multiples-Laphomic.

- GALLISSOT, R. (1987). *Maghreb - Algérie classe et nation Tome II*. Paris, Arcantère Editions.
- GHALIOUN, B. (1991). *Le Malaise arabe · Etat contre nation*. Alger. ENAG/Edition.
- GORDON, D.C. (1978). *The French language and national identity (1930-1975)*. The Hague, The Netherlands Mouton Publishers
- GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb* Paris, G.P. Maisonneuve et Larose.
- GRANDGUILLAUME, G. (1990). Language and legitimacy in the Maghreb In . Weinstein, B. ed. *Language policy and political development*. Norwood, New Jersey : Ablex, pp 150-166.
- GRANDGUILLAUME, G. (1995). L'Islam en Algérie. *Esprit*. 208 . 9-11.
- HEGGOY, A.A. (1984). Colonial education in Algeria : assimilation and reaction. In Altbach, P.G and Kelly, G. eds. *Education and the colonial experience*. New Brunswick, N J : Transaction Books, pp. 97-116.
- KATEB, Y. (1962). Jardin parmi les flammes. *Esprit* 11 . 770-774.
- LACHERAF, M. (1978). *L'Algérie, nation et société* Alger. S N E.D
- MYERS-SCOTTON, C. (1993). Elite closure as a powerful language strategy : the African case. *International Journal of the Sociology of Language*. 103 : 149-163.
- PETIT, O. (1971). Langue, culture et participation du monde arabe contemporain. *IBLA* 128 259-293.
- RACHID, F. (1977). Langues et politique linguistique en Algérie. *Bulletin d'Études Berbères*, 12 : 47-62.
- ROSSILLON, P. (sous dir.). (1995). *Atlas de la langue française* Paris, Bordas.
- TALEB IBRAHIMI, A. (1981). *De la décolonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*. Alger, SNED.
- TURIN, Y. (1983). *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale écoles, médecines, religion, 1830-1880*. Alger, ENAL.
- VAUTHIER, E. (1993). Littérature arabe - Du XIX^e siècle à nos jours : affrontement et engagement. *Encyclopaedia Universalis*, 2 · 726-730.
- YEFSAH, A. (1990). *La Question du pouvoir en Algérie*. Alger, ENAP Édition.

Poésie musicale urbaine : langues et identités entrelacées

Jacqueline BILLIEZ

Centre de Didactique des Langues
Université Grenoble III

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

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

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

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

Nouvelle poésie urbaine et identités linguistiques et culturelles plurielles

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

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

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

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

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

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

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

Le pluralisme linguistique dans et par les textes

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

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

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

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

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

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

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

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

L'inventivité verbale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

- BAYART, J. F. (1985). « L'énonciation du politique », in *Revue Française de Sciences Politiques*, vol. 35, n° 3, pp. 343-373.
- BAZIN, H. (1995). *La culture hip-hop*, Paris, Desclée de Brouwer.
- BILLIEZ, J. (1992). « Le "parler véhiculaire interethnique" de groupes d'adolescents en milieu urbain », in *Des langues et des villes*, Paris, Didier Érudition, pp. 117-126.
- CALVET, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris, Payot.
- CENTRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*. Rapport ronéoté. Grenoble, p. 126.
- DABÈNE, O. (1990). « "Les beurs", les "potes" : Identités culturelles et conduites politiques », in *Revue Politix*, n° 12.
- FIZE, M. (1993). *Les bandes. L'entre-soi adolescent*. Paris, Desclée de Brouwer.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- GALISSON, R. (1995). « Les palimpsestes verbaux : des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 97, Lexiculture et enseignement, pp. 104-128, p. 105.
- GUMPERZ, J. J. (1989). *Engager la conversation*. Paris, Minuit, p. 13.
- LAPASSADE, G. et ROUSSELOT, P. (1990). *Le rap ou la fureur de dire*, Loris Talmart
- SICRE, C. (1988). *Vive l'Amérique*, Publisud/Adda 82 et *Chronique des happy jours in Tolosa Francia*, (à paraître, chez Grasset).
- STREIFF-FENART, J. (1986). « Fils et filles d'immigrés dans la France des années 80 vers l'autogestion des identités ? », in Percheron A (présenté par) *Les jeunes et les autres*, Tome 1, CRIV, Actes du Colloque des 9-10/12/1985, pp. 85-98
- TABOADA-LEONETTI, I. (1990). « Stratégies identitaires et minorités le point de vue du sociologue », in Camilleri C, *Stratégies identitaires*. Paris, PUF, pp. 43-83.